

Encontros (de)marcados entre leitores e literatura



Eliane Debus
Nelita Bortolotto
Chirley Domingues
Organizadoras



Eliane Debus
Nelita Bortolotto
Chirley Domingues
Organizadoras

Encontros (de)marcados entre leitores e literatura



2024

Expediente

© Editora Cruz e Sousa

Coordenação editorial: Fábio Garcia

Equipe técnica:

Projeto gráfico e diagramação: Andrei Cavalheiro

Revisão textual: Ana Carolina Ostetto

Conselho Editorial:

José Bento Rosa da Silva (UFPE)

Fábio Machado Pinto (UFPEL)

Maurício Pestana (Revista Raça)

E56

Encontros (de) marcados entre leitores e literatura. [livro eletrônico] / 2ª edição.

Organização de Eliane Debus, Nelita Bortolotto, Chirley Domingues... Florianópolis : Editora Cruz e Sousa; Braga : Instituto de Educação da Universidade do Minho, 2024. 421.17 Bits ; pdf.

ISBN : 978-65-85042-22-2.

1. Literatura Infantojuvenil – Crítica Literária. I. Debus, Eliane. II. Bortolotto, Nelita. III. Domingues, Chirley.

CDD 809

Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário Alzemi Machado – CRB14/677

Parceria com o Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho, Braga

Esta obra foi produzida conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 2012.

Direitos desta edição reservados à Editora Cruz e Sousa. Nenhuma parte desta publicação pode ser gravada, armazenada em sistema eletrônico, fotocopiada, reproduzida por meios mecânicos ou outros quaisquer sem autorização prévia da editora.

Produção: Editora Cruz e Sousa

CNPJ: 31.806.126/0001-81

Servidão Leandro Manoel de Aguiar, 186, Rio Vermelho – Florianópolis. CEP: 88060-218

Telefone: (48) 98500-9692

E-mail: contatoeditoracs@hotmail.com

www.editoracruz.esousa.com.br

Nosso agradecimento ao Professor Fernando Azevedo da Universidade do Minho pela leitura generosa dos textos desta publicação, quando de sua estada no Brasil em outubro de 2022.

SUMÁRIO

Memórias, leitores & literatura literária: 20 anos de compromisso	7
Protagonismo negro na Liju em tempos retrocessos: com a palavra, as professoras <i>Cristina Cristo Alcântara do Nascimento</i> <i>Maria Anória de Jesus Oliveira</i>	18
Meninas negras na literatura infantil contemporânea <i>Débora Cristina de Araujo</i> <i>Laís Marcellos Barcelos</i> <i>Sonia Dalva Pereira da Silva</i>	50
Literatura infantil: textos que ajudam a interrogar o mundo <i>Fernando Azevedo</i>	78
Práticas Inclusivas na Escola através da Literatura para Crianças <i>Jéssica Diogo Bartolomeu</i> <i>Maria da Natividade Pires</i>	91
O rei Mocho, de Ungulani Ba Ka Khosa e Wazi, de Rogério Manjate: do conto ao reconto muitas histórias para contar <i>Laila Maheirie Barreto</i> <i>Eliane Debus</i>	114
Entre a ficção e/ou a não-ficção para a infância: ler para aprender <i>Sara Reis da Silva</i>	125

O livro-objeto e a leitura brincante: um convite a explorar <i>Outra vez!</i> <i>Maria Laura P. Spengler</i> <i>Juliana Pádua S. Medeiros</i>	143
Espaço(s) para a vivência poética na infância <i>Flávia Brocchetto Ramos</i> <i>Marli Cristina Tasca Marangoni</i>	160
Literatura infantil e o campo musical: conexões e possibilidades <i>Felipe Batistella Alvares</i> <i>Rosa Maria Hessel Silveira</i>	177
O silêncio no livro infantil: uma análise do <i>Ma</i> na obra <i>Chão de Peixes</i> <i>Lays Lins de Albuquerque</i> <i>Daniela Maria Segabinazi</i>	201
Cultura açoriana na literatura infantil e juvenil de Santa Catarina: o folgado do Boi-de-mamão <i>Adriana Marie Freitas Menezes</i> <i>Chirley Domingues</i>	217
Arte literária e cultura na vida de escolares: um encontro com o que as crianças valoram <i>Nelita Bortolotto</i> <i>Fabiana Giovani</i> <i>Ana Lúcia Machado</i>	247
Sobre as/os autoras/es	276

Memórias, leitores & literatura literária: 20 anos de compromisso

Uma sala de docentes, livros de literatura em todos os seus cantos, militância voraz, alinhada a políticas de formação do leitor e um 18 de abril que se aproximava. A ideia: afirmar esse dia em nosso chão de trabalho, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) — e para além dele —, com um evento. Dia Nacional do Livro Infantil, em tempo pretérito, ano de 2001, ano da também institucionalização do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização e Ensino da Língua Portuguesa (NEPALP), do Centro de Ciências de Educação (CED) da Universidade Federal de Santa Catarina. Um seminário foi a proposta das entusiastas da leitura infantil, professoras doutoras Nilcéa Lemos Pelandré e Nelita Bortolotto, para revigorar a potência que têm o livro, a leitura e a literatura na formação humana. Um “esperançar” — lição do nosso mestre Paulo Freire —, embora, na época, sem verba alguma, mas com desejo de abertura ao outro, para sermos mais, mas com o outro.

O tema? Provocar reflexões sobre a literatura infantil e juvenil, tendo por base a obra de Monteiro Lobato. Irrompeu o evento, passando a ser denominado como I Seminário de Literatura Infantil e Juvenil — “Literatura Infantil: um olhar sobre as obras de Lobato”. Quem convidaríamos para ser conferencista? Eliane Debus, recém-doutora, vibrante pesquisadora desse campo de conhecimento, a literatura infantil e juvenil, com tese defendida intitulada “O leitor, esse conhecido: Monteiro Lobato e a formação de leitores” (PUCRS). Eliane Debus, na época, ocupava a função de professora visitante, com uma bolsa Recém-Doutor (CNPq), no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da instituição promotora do evento. Convite feito, aceite imediato. Diligente e estudiosa do tema que era e é.

Público-alvo? Professores do ensino fundamental e médio e alunos da Graduação e Pós-Graduação de diferentes cursos da UFSC. Nasceu, portanto, evento singular, não em propósitos, mas em infraestrutura (divulgação em folhas impressas – papel A4 – fixadas em murais, inscrição feita à mão, correspondências oficiais endereçadas a órgãos públicos de ensino). Na sua singeleza e contando com fala pujante de Debus, foi o evento bem-acolhido. Acontecimento que nos encorajou a reeditar o segundo Seminário e agora, de mãos dadas, três entusiastas da leitura literária infantil e juvenil, Nelita, Nilcéa e Debus que, desde então, foi e é imprescindível às edições que se seguiram, à primeira. A segunda edição, intitulada “II Seminário de Literatura Infantil e Juvenil – Passos e Espaços da Literatura Infantil” (II SLIJ) foi mais arrojada que a primeira, contando com presença de vários escritores, professores pesquisadores, contadores de histórias e estudantes de pós-graduação. A infraestrutura permanecia com figuração artesanal (fichas de inscrição impressas e escritas à mão). Sucedeu o “III Seminário de Literatura Infantil e Juvenil: entre o ler e o ser – construindo a cidadania” (III SLIJ), no ano de 2003, agora mais encorpado e complexo, porque enriquecido pelo apoio financeiro da Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de Santa Catarina (FAPESC/SC), como também por termos a possibilidade de editar um CD com a documentação das apresentações arquivadas em Compac Disc (CD – novidade tecnológica), objetivando sua distribuição a escolas da rede públicas de ensino. As edições nos anos de 2006 a 2009 foram abrigadas na Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), em projeto semelhante ao que vinha ocorrendo na UFSC, sob a coordenação da Eliane Debus e Chirley Domingues, professoras daquela instituição.

Com a vinda da Eliane como professora da UFSC, o SLIJ retorna à casa de origem, seguindo junto com o Nepalp. Posteriormente, com a criação de um grupo de

pesquisa singular, o Grupo Literalise – idealizado e coordenado pela Eliane –, segue em harmonia com o NEPALP. Juntos, de mãos dadas, agregando outras instituições universitárias, programas de pós-graduação, programas de educação tutorial, associações, entre outras, Literalise e Nepalp vão formulando edições mais opulentas. Uma festa, onde arte, cultura e ciência reacendem a energia e o compromisso com a formação de leitores, com equidade no acesso a bens culturais, como a leitura e a escrita, conhecimentos que provocam e convocam sólida luta por uma sociedade com liberdade de vivenciar o sentido da experiência da vida vivida e da cultura.

NOVEMBRO DE 2021: FESTA & REFLEXÃO

Chegamos aos 20 anos de construção de diálogos os mais distintos, sejam eles acadêmico-científicos ou advindos do calor dos espaços de leitura, da vida vivida em sua plenitude de dizer sua palavra, de pensar e fazer arte, arte literária, arte em suas mais diferentes facetas. Mangas arregaçadas, com ou sem verba, mas com coração pleno, pulsante de desejo em ir adiante, ou seja, do pensado ao feito. E nada como, nessa festa, relembrar o passado para constituir um futuro ainda mais potente, alinhado aos objetivos que nasceram singelos, mas não na potência dos seus objetivos, como foi dito aqui.

Nada, pois, como trazer para a conversa em tom de homenagem de suas fundadoras Nilcéa e Nelita, mentoras que foram da primeira edição do SLIJ e da inestimável Eliane que, palestrante convidada na primeira edição, dali em diante vem, com inesgotável energia, maestria e diligência, levando à frente a coordenação do que ora se constitui em dois grandes eventos, o Seminário de Literatura Infantil e Juvenil (SLIJ) e o Seminário Internacional de Literatura Infantil e Juvenil e Práticas de Mediação Literária (Selipram),

este último seguindo junto ao primeiro. Com fragmentos da fala das três docentes que cooperam a abertura do evento em festa pelos 20 anos de (re)existência e compromisso com a formação do leitor de literatura e práticas de mediação, deixamos testemunhos desta data comemorativa. Nas palavras de Nilcéa, a crença de que as marcas deixadas se fixaram e deixam seu lastro de permanência, a necessidade das concretizações e o desejo de bem querer

quando a gente faz coisas com paixão, as coisas caminham e quando a gente planta sonhando, sim, porque a gente precisa sonhar, precisa ter as nossas utopias para caminhar. [...] Não tem satisfação maior do que a gente poder ver, sentir, que a alguma coisa que a gente fez, ficou, deixou marcas e esse é o sentido da vida, a gente passar por ela e deixar marcas, deixar as nossas pisadas para que outros sigam. Então, esse é momento de muita emoção é uma alegria imensa parabenizar a Eliane e a Nelita e vê-las com sucesso (Nilcéa Lemos Pelandrê).

As palavras de Nelita relembram a data comemorativa, 20 anos de permanência, constância no exercício de promover o debate sobre a leitura literária e a formação do leitor:

Emoção é palavra que chancela 20 anos de existência. Nascemos como evento singelo no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização e Ensino da Língua Portuguesa. Poucos braços, pouca infraestrutura, pouca verba, pouco em tantos pontos, mas fartos no desejo do encontro, no desejo de pensar junto, pensar com o outro; fartos de certeza da necessidade do início, de certeza da responsabilidade dessa provocação

primeira (I SLIJ). São vinte anos de um evento que se potencializa no encontro, pelo encontro, porque há corações que batem juntos para que não esvaneça o compromisso da esfera pública com o alargamento das relações da leitura e da escrita na vida e na cultura, para que não esvaneça esse compromisso valorativo da arte e da cultura como componentes fundamentais para a humanização do homem. Gratidão, Nilcéa e Eliane, pela luta em comum na condução de um projeto com essa natureza (Nelita Bortolotto).

Nas palavras de Eliane Debus, a marca do tempo vivido, a pandemia e o afastamento social – resultando na própria dinâmica do evento, cuja edição realizou-se de forma remota – demarcam o papel da leitura, como forma, também, de ampliar nosso olhar para os desafios impostos por uma pandemia que assolava o mundo e um negacionismo que condenava à miséria e à morte milhares de brasileiros.

Lembremos sempre daqueles que se aproximam da leitura pela mediação, os gestos de carinho e afeto. Que tenhamos fome de leitura, mas também lembremos que tem gente com fome, fome de pão (Eliane Santana Dias Debus).

Sem a presença física, mas com o desejo de mantermos viva a chama da sua existência, convidamos para a festa aqueles e aquelas que estiveram presentes, de algum modo, e contribuíram para a consolidação do evento ao longo dos 20 anos. Cada convite aceito trazia consigo uma palavra de gratidão pela oportunidade de, em momento tão singular, celebrar a arte e o encontro. Cada convidado confirmado imprimia em nós a certeza da acolhida ao evento. Concretizava-se assim, dia após dia, uma nova edição do SLIJ, que se fazia, como

outrora, com utopia, desejo e ousadia, mas ao qual se acrescentava muito de experiência e resistência.

Como medir o tempo e o espaço em momentos pandêmicos? Como nos reunir sem abraços e afagos? Como confabular sobre a literatura e suas mediações sem a presença física, marca registrada das edições anteriores do SLIJ? Recorremos, como muitos o fizeram, às ferramentas tecnológicas, tão apropriadas ao longo dos dois últimos anos, e que, por certo, ficarão de algum modo em nossa labuta. Com os recursos tecnológicos e o empenho de muitos parceiros, reunimos 41 pesquisadores(as) de diferentes partes do país e do mundo, em nove mesas distribuídas ao longo de dois dias. Olhares diferentes e importantes discussões sobre a mesma temática: a literatura para infância e juventude concretizou mais uma edição significativa do SILJ. Mirando a esfera das escritas, diferentes dizeres que buscam contribuir para a fixação das apresentações, dos debates e das reflexões, foram agrupados em dois volumes, para além das gravações, as quais poderão ser acessadas pelo canal YouTube do Grupo Literalise.

Neste primeiro volume estão reunidos 12 artigos. São discussões que tematizam a literatura infantil e juvenil em diálogo com as questões étnico-raciais, o protagonismo feminino, a sensibilização da criança para a apreciação estética e a conexão da literatura com outras expressões da arte, como a música e a ilustração. São textos que apresentam um mosaico de pesquisas realizadas de norte a sul do Brasil, bem como de outros continentes, como o europeu. Dessa forma, ainda que distantes territorialmente, pesquisadores e professores convergem em um único propósito, ampliar o conhecimento sobre a literatura infantil e juvenil, bem como fomentar novos debates e inspirar novos estudos sobre o tema.

O artigo de abertura do primeiro volume, “Protagonismo negro na Liju em tempos retrocessos:

com a palavra, as professoras”, assinado por Cristina Cristo Alcântara do Nascimento e Maria Anória de Jesus Oliveira, resulta de um diálogo entre a educação das relações étnico-raciais e a literatura para infância e juventude. A discussão apresentada pelas autoras contempla pesquisas com temáticas afins, focalizando o ponto de vista de uma educadora do Ensino Fundamental de Alagoinhas-BA sobre títulos literários que reforçam ou rasuram o racismo. Destaca-se a relevância do artigo ao trazer à cena o foco da referida docente, o que pode contribuir para a ampliação das pesquisas para além do texto em si, mas daquelas(es) que deles se utilizam no seu fazer pedagógico.

A temática apresentada nesse primeiro texto faz coro às vozes de Débora Cristina de Araujo, Laís Marcellos Barcelos e Sonia Dalva Pereira da Silva, que assinam o segundo artigo do primeiro volume. Em “Meninas negras na literatura infantil contemporânea”, as autoras propõem discutir sobre a identidade de meninas negras na literatura infantil, tendo por intento analisar como elas são representadas em pesquisas acadêmicas e em obras endereçadas ao público infantil. Os resultados das análises desenvolvidas pelas pesquisadoras revelaram que as meninas negras protagonizam papéis diversificados, o que pode ser visto como um avanço em relação à história de sub-representatividade negra na literatura infantil no nosso país.

Fernando Azevedo, professor da Universidade do Minho, no artigo intitulado “Literatura infantil: textos que ajudam a interrogar o mundo”, analisa três títulos da literatura infantil publicados em Portugal. As obras: “O ladrão de palavras”, de Francisco Duarte Mangas e Alain Corbel (2006), “O autocarro”, de Rosa Parks, de Fabrizio Silei e Maurizio A. C. Quarello (2011), e “O nosso mundo está a arder: o grito de Greta Thunberg para salvar o planeta”, de Jeanette Winter (2019), como Azevedo destaca, oportunizam o questionamento sobre

o mundo, mas, mais do que isso, são passaportes para o acesso à cidadania, na medida em que mobilizam reflexões e atitudes contra a ignorância, a intolerância e o totalitarismo.

Na esteira de oportunizar uma reflexão sobre o outro e o mundo, Jéssica Diogo Bartolomeu Maria da Natividade Pires apresentam o resultado de uma pesquisa realizada com crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico. A investigação teve por propósito verificar qual a contribuição da literatura infantil para diminuir os preconceitos e estereótipos no contexto educativo. Para tanto, as autoras organizaram uma intervenção pedagógica na qual foram apresentados às crianças livros de imagem. Evidenciando a importância da mediação, a estratégia revelou que a literatura pode promover a conscientização sobre a aceitação da diversidade, o respeito à diferença, além de favorecer a solidariedade entre as crianças.

O quinto artigo, “O rei Mocho, de Ungulani Ba Ka Khosa e Wazi, de Rogério Manjate: do conto ao reconto muitas histórias para contar”, de Laila Maheirie Barreto e Eliane Debus também versa sobre a temática educação das relações étnico-raciais e a literatura, marcadas pela análise da linguagem verbal de dois títulos da Coleção Contos de Moçambique, publicados no Brasil pela editora Kapulana (SP).

“Entre a ficção e/ou a não ficção para a infância: ler para aprender”, Sara Reis da Silva traz para o campo do debate questões referentes ao texto literário e não literário/ficção e não ficção para o leitor infantil, em particular aos bebês, problematizando as especificidades, distinções tipológicas e a partir da análise do título “The Baby's Catalogue”, de Janet and Allan Ahlberg (1982–2013), e dos quatro volumes intitulados: “Já sei!”, “Eu Vejo”, “Eu Ouço” e “Eu Sinto”, de Helen Oxenbury (2005).

“O livro-objeto e a leitura brincante: um convite a explorar outra vez!” de Maria Laura P. Spengler e Juliana

Pádua S. Medeiros apresenta uma leitura dos livros analógicos para infância e o convite à interação, a partir da análise do livro *Outra vez!*, de Emily Gravett apoiado no referencial de Plaza (1982), Carrión (2011), Martins (2017, 2020), Ramos (2017), Debus e Spengler (2019), Costa; Mociño-González (2019), Navas e Junqueira (2019), Silva e Rechou (2019), Pereira (2017), Medeiros (2022), as autoras propõem uma discussão sobre o livro-objeto e suas possibilidades de metaficcionalidade. O artigo de Flávia Brocchetto Ramos e Marli Cristina Tasca Marangoni, “Espaço(s) para a vivência poética na infância”, como o título evidencia, lança luz sobre o gênero poético, enquanto possibilidade de ser vivido pela criança de “modos plurais”, como destacam as autoras. A proposta visa olhar o texto poético como uma experiência estética que se faz com palavras, sons e imagens, instigando crianças a ver e experimentar o mundo com mais sensibilidade.

Felipe Batistella Alvares e Rosa Maria Hessel Silveira apresentam uma escrita que tem como foco conexões possíveis entre literatura e música. No intuito de ilustrar o trânsito entre as duas expressões de arte, Alvares e Silveira recorrem, inicialmente, aos textos clássicos da literatura infantil que tematizam a música, como a fábula “*A cigarra e a formiga*” e “*Os músicos de Bremen*”, seguidos de exemplos nacionais como os discos coloridos que acompanhavam os contos de fadas, que circulavam no Brasil entre as décadas de 1960 e 1980, chegando à poesia, gênero que prima pela musicalidade. No que se refere ao gênero em questão, merece destaque no texto a obra de poetisas e músicos brasileiros como Mário Quintana e Vinícius de Moraes. Com uma discussão que problematiza, ainda, as especificidades de cada uma das produções, os autores advertem: “letras de músicas e poemas são produções que lançam mão de linguagens e recursos específicos” (Azevedo; Silveira, 2022). É preciso, então, ficar atento. Para finalizar as discussões propostas, o texto faz

menção, ainda, à literatura no meio digital que alia linguagem musical, linguagem gráfica e audiovisual, solicitando dos apreciadores da arte a abertura para o sempre novo.

Uma abordagem sobre a estética do silêncio, na obra *Chão de Peixes*, escrita e ilustrada por Lúcia Hiratsuka, é o que propõe o texto de Lays Lins de Albuquerque e Daniela Maria Segabinazi. De acordo com as autoras, para compreender o que se define como silêncio nas ilustrações dos livros infantis, é preciso relacioná-lo aos espaços em branco ou aos vazios que fazem parte da narrativa. Destacam Albuquerque e Segabinazi, que esses vazios, na verdade, são camadas de significados que podem ser gerados ou desvelados pelo leitor, o que na obra *Chão de Peixes* é feito com simplicidade e delicadeza.

O texto assinado por Chirley Domingues e Adriana Marie Freitas Menezes apresenta os achados de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do mestrado em Ciências da Linguagem, finalizada em 2022, cujo objetivo principal foi verificar como a Cultura Açoriana é apresentada na literatura infantil e juvenil de Santa Catarina, delimitando a abordagem no folguedo do Boi-de-mamão. O *corpus* da análise contemplou quatro livros que tematizam o folguedo do Boi-de-mamão, publicados em Santa Catarina e resenhados no *Literatura Infantil e Juvenil em Santa Catarina: escritores, ilustradores, tradutores e seus títulos*, na sua 4ª edição, referência inicial para a pesquisa. As obras selecionadas, além da fidelidade à encenação do folguedo, foram elaboradas por educadores e publicadas para serem lidas no contexto escolar, ampliando o contato significativo dos leitores, alunos e professores, com a literatura e a cultura açoriana, na atualidade.

Para fechar o volume, Nelita Bortolotto, Fabiana Giovani e Ana Lúcia Machado brindam os leitores com uma pesquisa realizada com crianças do segundo ano

do ensino fundamental I de uma escola pública. A proposta teve por objetivo verificar a apreciação valorativa expressa pelas crianças, usando para tanto o desenho, a escrita ou ambos, sobre duas versões literárias do clássico infantil “Chapeuzinho vermelho”. Em um diálogo pautado pela perspectiva teórica de Bakhtin e seu Círculo, as autoras apresentam as interpretações suscitadas pelo “dizer” das crianças e as escolhas por elas feitas.

Este livro, como primeiro volume, traz a força da resistência, a marca da permanência do evento e da sobrevivência da vida vivida. Desejamos às leitoras e aos leitores um bom caminhar na leitura.

Eliane Debus
Nelita Bortolotto
Chirley Domingues
Organizadoras

Protagonismo negro na Liju em tempos retrocessos: com a palavra, as professoras¹

Cristina Cristo Alcântara do Nascimento
Maria Anória de Jesus Oliveira

Diante do currículo que fragmenta a vida no mundo em retalhos e porções hierarquizadas, cabe-nos indagar: Como contar a história do passado acolhendo as vivências do presente? O olhar é para os equívocos e os vazios da história. Trata-se de encontrar as brechas que foram instituídas para criar invisibilidade e calar a voz negra instituinte. Trata-se de contar a história incluindo a gente negra (Vanda Machado, 2013, p. 88–89).

[...] sempre fiz com meus sobrinhos, [...] não tenho filhos, desde sempre eu li pra eles, sempre. Imagine se há alguns anos atrás eu começasse a ler pra eles história dos negros contadas com respeito, com dignidade e aceitação (Educadora Zuri, entrevistada).

PREÂMBULO

Os tempos atuais são de retrocessos sem precedentes no Brasil e, talvez, também, em outras partes do mundo, haja vista a ascensão da pequena e ruidosa parcela da população adoecida pelo racismo e suas consequências sociais nocivas. Em meio às

¹ Trata-se do recorte da dissertação de mestrado de Cristina Cristo Alcântara do Nascimento (2021), que contou com as supressões/complementações e ajustes realizados em parceria com a então orientadora (Prof. Dra. Maria Anória de Jesus Oliveira).

tensões, precisamos (re)aprender a unir forças e nos nutrir de muita coragem para seguir a caminhada delicada, o que implica em atos contínuos de coragem, como entendemos a partir das pungentes reflexões de bell hooks (2019). Ou seja, esse preâmbulo é para enfatizar que você, leitor(a), não terá em suas mãos um texto neutro, pois assumimos o campo das lutas antirracistas por meio da produção do conhecimento, dos produtos culturais e das relações étnico-raciais. Nessa direção prospectiva nos colocamos, com o intuito de partilhar o pensar e favorecer as redes e rotas de novas quimeras.

A despeito dos retrocessos atuais, precisamos reconhecer que tivemos perdas incalculáveis nas batalhas contra o racismo². Perda de entes queridos e familiares. Perdas em termos das conquistas por vivermos em uma sociedade desigual e estratificada, o que Luiz Gama já denunciava séculos atrás e lutava arduamente para combater. Salvo as diferenças contextuais, obviamente, do século XIX ao XXI, percebemos que as células daquelas *elites do atraso*, conforme abordadas por Jessé Souza (2017), se reconfiguraram e espraiam-se por conta de alguns direitos conquistados pela população negra e pobre do país.

Se no limiar do século XXI trilhávamos em direção das políticas de Ações Afirmativas no Brasil³, com o advento dos golpes políticos iniciados em meados do mesmo século e a consequente vitória da extrema direita ao poder, além do impacto da Pandemia desde 2020 aos dias atuais, nos três primeiros meses de

2 Ou seja, a falaciosa ideia de que somos subdivididos entre pessoas superiores e inferiores, o que diversos(as) e conceituados(as) estudiosos(as) que nos respaldam já contestaram e desmistificaram.

3 A esse respeito indicamos a (re)leituras de alguns marcos legais em referência (Brasil, 2005, 2009).

2022⁴, as tensões se ampliam.

Para complicar ainda mais o caos social no Brasil e no mundo, de certo modo, o cenário de desalento ainda trouxe a guerra envolvendo a Ucrânia e a Rússia, fazendo ressurgir querelas antigas entre alguns países do Oriente e do Ocidente. Uma guerra insuflada pelos EUA e outras grandes potências econômicas ocidentais. Onde vamos parar? Não sabemos, muito embora ansiemos algum respiro para a vida voltar a vibrar nesses últimos anos eivados de uma tristeza que não cessa, ao contrário, se intensifica.

A conjuntura caótica nos situa em uma sociedade cujo *cansaço* (Han, 2015) não cessa e nos atravessa de modo irremediável. O que vivemos remete aos lutos, mas, também, às lutas e às *reexistências*, se pensarmos com Ana Lúcia S. Souza (2011), visto que as correntes asfixiantes da política de morte (Mbembe, 2018) reverberam ao Brasil, impulsionando crescentes e brutais ondas de violências praticadas contra crianças, jovens, homens negros(as) brasileiros(as), o que se evidencia no Atlas da Violência no Brasil, por exemplo. O que nos resta, então, é reexistir ao adoecimento emocional, à exclusão social e à arrogância que se espriam e fragilizam a nossa vida.

Para além das ações urgentes por parte dos dirigentes do país e dos demais setores responsáveis pela mudança de rotas, o que extrapola os nossos objetivos, certamente, por outro lado não podemos ignorar o nosso papel social em face do contexto atual, de onde emerge o presente texto. Desse ponto de vista,

4 Que já ocasionou a perda de mais de meio milhão de pessoas pela falta da vacina inicialmente, e o descontrole, a posteriori, o que nos leva a afirmar orquestração da política de morte por parte do Estado brasileiro nos últimos anos. Trata-se de uma perda imensurável que ultrapassa mais de 650 mil mortes no País, já nos primeiros dias do mês de março de 2022.

partimos da premissa de que precisamos revisitar as páginas de livros que nos reaproximam das crianças e dos jovens que ainda existem dentro de nós.

Talvez, se nos nutríssemos mais de histórias que favorecem a saúde emocional e se menos expostos(as) estivéssemos às notícias falsas (*fake news*) que intoxicam e nos dividem, quem sabe, não usufruíssemos das benéficas de um Brasil menos adoecido pelo racismo? Talvez, se a nossa criança não esmaecesse na vida adulta não estaríamos, quiçá, mais abertos(as) às aprendizagens que a breve passagem neste plano existencial propicia?

Imersas nas indagações acima, vislumbramos os perigos dos campos de disputas instaurados no cenário social e da mercantilização da vida da maioria da população que (sobre)vive nessa negra diáspora (Hall, 2005). Remando em outras vias, nos abrigamos nas palavras de Ailton Krenak (2019). Afinal, a carne ou as cinzas do nosso corpo submergirão com o passar do tempo e nada levaremos daqui. Então, o que ainda podemos fazer? Quais livros, quais fundamentações não tivemos oportunidade de conhecer e que, a partir da alteração da nossa LDBEN nº 9.394/1996, temos o direito de ler, questionar, nos indagarmos e redimensionar?

Da quimera das ideias expostas até então, não restam dúvidas para nós, educadoras, que precisamos nos manter vivas(os) para superar o que aí está e, de algum modo, investirmos em outro cenário social mais humanizado e plural (Oliveira, 2021). Nessa busca desafiante, recorreremos à literatura que não nos deixa embrutecer e que, ao redimensionar o mundo em que vivemos poderá favorecer o amanhecer de novas primaveras. Assim compreendendo, trazemos à baila duas epígrafes que abrem a presente exposição e nos levam a repensar as *vozes das margens*, como as entende bell hooks (2019, p. 48). Nessa ativista norte-americana — que partiu deste plano existencial

em 2021 deixando ricos legados para a posterioridade — nos apoiamos inicialmente para situar a problemática central deste texto que é o racismo, as suas sequelas nocivas para a sociedade como um todo, além de situarmos outras perspectivas antirracistas⁵.

As trilhas em foco abrangem os produtos culturais que são tendenciosamente silenciados, suprimidos, pois, assim como hooks, vivemos sob a égide do “imperialismo branco”. Do rol das vozes expressas por meio da oralidade e da produção escrita delimitamos, em específico, a literatura infantojuvenil brasileira que apresenta protagonistas negros, as pesquisas na área e quem a aborda na ambiência escolar. Afinal, com o advento da Lei Federal nº 10.639/2003 tornou-se, no mínimo, afrontoso sustentar o mesmo círculo vicioso de imposição das lentes eurocêntricas nessa negra diáspora (Hall, 2005), ignorando a relevância social dos demais segmentos étnico-raciais que nos constituem.

As palavras da estudiosa baiana Vanda Machado, por outro lado, chamam a atenção acerca das histórias priorizadas e as que são preteridas, culminando-se com a fragmentação do “mundo em retalhos” e os “vazios” que requerem a ampliação de olhares mais críticos em torno dos direitos conquistados nas paragens de cá, o Brasil. Um deles, a reparação no âmbito educacional (Brasil, 2005).

As palavras de uma das educadoras que *vimos de perto*⁶, de certo modo, se aproximam da visão crítica de Vanda Machado, quando a profissional destaca algumas

5 Conferir o texto intitulado: “Educação e Literatura: d’África e suas Diásporas”, entre outros da Revista FAEEBA (Oliveira; Debus, 2021, p. 12–15) e o texto: “Olhares negros e a luta antirracista” (Oliveira; Santiago, 2020, p. 23–26).

6 Termos extraídos e inspirados no livro da pesquisadora Nilma Lino Gomes (1995), intitulado: A mulher negra que eu vi de perto.

obras literárias que focalizam protagonistas negros. Mas, qual o olhar da educadora esse respeito? O que podemos apreender a partir das obras que ela indica e às que ela tece críticas por entender que, ao invés de rasurar o racismo, podem reforçá-lo? Em qual aspecto as estudiosas da área contribuem com esse campo complexo focalizando-se, em específico, a literatura destinada às crianças e aos jovens?

Qual a relevância social de tais estudos para subsidiar a formação docente e discente? Sobre esses pontos, nos deteremos em breve explanação. Para tanto, realizamos a pesquisa bibliográfica em fontes diversas, articulamos as reflexões às contribuições de estudiosas da área literária e outras afins, além de considerarmos o ponto de vista de uma professora do Ensino Fundamental, parceira de uma pesquisa precedente (Nascimento, 2021), efetivada no Pós-Crítica/UNEB. A escolha de uma educadora em detrimento das demais da mesma região resulta do recorte deste texto.

O que pautaremos, aqui, corresponde a alguns pontos da citada pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural da Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB), um dos reconhecidos programas que prioriza as vozes das margens como fontes de pesquisas no mestrado, no doutorado e no pós-doutorado⁷. Em suma, das contribuições do programa, dos diálogos profícuos da relação entre orientanda e orientadora, das articulações teóricas que rasuram o *racismo epistêmico*, um dos frutos é esta produção voltada para a *Liju*, ou seja, a literatura infantojuvenil

7 Para saber mais a respeito do programa, indicamos a leitura do texto: “Letramentos e relações étnico-raciais: perspectivas de descolonização na formação de professoras”, das pesquisadoras Maria Nazaré M. Lima e Ana Lúcia S. Souza (2018).

negra/afro-brasileira.⁸

No que diz respeito aos objetivos, almejamos: 1) contextualizar o cenário social desta pesquisa, situando as problematizações em face do recrudescimento do racismo no Brasil, na ambiência escolar, na formação docente e na produção do conhecimento; 2) destacar algumas pesquisas na área da Liju, priorizando as referências teóricas e os suportes afins, com vistas à formação docente e discente para as relações étnico-raciais; 3) identificar, através do ponto de vista de uma das educadoras do Ensino Fundamental⁹ que atua em Alagoinhas/BA, o *locus* da pesquisa, em qual aspecto a profissional identifica obras literárias infanto-juvenis que reforçam ou rasuram o racismo; 4) estabelecer diálogo entre o ponto de vista da educadora e as fundamentações que respaldam as nossas reflexões, a fim de contribuir com a área em questão.

Para esta exposição, demarcamos três obras constantes do acervo do PNBE da instituição escolar pesquisada, conforme citadas por uma das educadoras entrevistadas. São elas: 1) “Xixi na cama”, de Drummond Amorim (1985), com ilustração de Sonia Ledic; 2) “Princesas Negras”, das escritoras Ariane Celestino Meireles e Edileuza Penha de Souza (2018), com ilustrações de Juba Rodrigues; e, 3) “O Menino Nito”, de Sônia Rosa (2002) e ilustração de Victor Tavares.

Este texto está subdividido em três seções articuladas. Na primeira, enfocamos o racismo, seu impacto social, primando por perspectivas educacionais antirracistas (Gomes, 2005); na segunda

8 Aglutinamos os termos negro/afro-brasileiro por entender que, dentro do “afro”, há as diferenças étnico-raciais e, dentre estas, destacamos o segmento negro. Ou seja, na linha indagativa do escritor Cuti (2010), entendemos que “negro e afro não tanto faz”, o que explicitamos antes (Oliveira, 2010).

9 Vejam-se Nascimento (2021).

seção, destacamos algumas fontes teóricas que podem subsidiar a atuação docente para fins de seleção das obras que inovam o cenário literário e outras pesquisas afins. Trata-se de reflexões basilares para nossos estudos.

Na terceira, nos detivemos sobre o ponto de vista de uma educadora sobre o acervo da instituição na qual a profissional atua no município de Alagoinhas (Bahia).

Por fim, entrelaçamos as ideias, complementamos outras nas (in)conclusões, pois as reflexões seguem e demandam novos estudos por adentrarmos um campo íngreme e ainda preterido na área de Letras.

De antemão, é importante situar que vivemos tempos tensos, em decorrência das mudanças de conjunturas políticas no País, pois sofremos as consequências da *necropolítica* (Mbembe, 2018) em diversas esferas sociais. Afinal, nesse cenário entristecido, a morte passou a ser banalizada não só pelo impacto da Pandemia como, também, pela onda de tristeza e violência que incide sobre nós. São os cursos da história, em que a extrema direita ascendeu ao poder e suas vísceras não deixam de ser expostas na gestão das políticas públicas em curso (Brasil, 2005, 2009; Oliveira, 2021).

LITERATURA E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: MUITO A (RE)PENSAR, (RE)FAZER E AVANÇAR

Por outro lado, está em voga a obrigatoriedade de incluirmos conteúdos pertinentes à história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica (Lei Federal nº 10.639/2003) e, a partir de 2008, assuntos sobre a história e cultura indígena também começaram a ser obrigatórios em nossos currículos (Lei Federal nº 11.645/2008). Ambas as Leis resultam das conquistas históricas dos Movimentos Negros e aliados às causas antirracistas dentro e fora do Brasil (Moore, 2007;

Gomes, 2017).

De um lado celebramos tais conquistas e os investimentos para viabilizar políticas públicas quando da gestão dos governos de esquerda, o que não nos leva a idealizar as conquistas obtidas, mas, apenas, reconhecê-las e, ao mesmo tempo, exercermos o nosso olhar crítico, contestador e reconstrutor diante dos aviltantes retrocessos que se seguiram desde a escalada da extrema direita no País. Assim, partimos da premissa de que não existe neutralidade em nossa atuação docente, menos ainda nos suportes teóricos, literários que abordamos em sala de aula.

No campo das literaturas, além das editoras especializadas¹⁰, a exemplo das editoras de médio e pequeno porte, das quais citamos a Mazza Edições e a Nandyala, é notório o investimento em produções literárias e teóricas no campo da história e cultura negra/afro-brasileira. Contudo, no que diz respeito às políticas públicas de promoção da leitura, Daniela Galdino (2019) identificou considerável retrocesso em termos das publicações na área da Liju, como pautaremos mais adiante. Nesse cenário de avanços e retrocessos nos últimos anos no País, situamos as reflexões que se seguem, a delimitação, a fundamentação basilar e as trilhas metodológicas.

A experiência que abordaremos, aqui, tem como base o chão das escolas públicas, das nossas vivências discentes, das práticas docentes e as indagações para as quais buscamos respostas, conforme expomos inicialmente. Assim, reiteramos a urgência de investirmos em perspectivas educacionais antirracistas¹¹. Reiteramos o nosso importante papel em face das conquistas na ambiência educacional e nas relações sociais. Caso ignoremos essa responsabilidade,

10 Cf. Daniela Galdino Nascimento (2019).

11 Conforme explicitado em “Olhares negros e a luta antirracista” (Oliveira; Santiago, 2020, p. 3-26).

tendemos a reforçar a “subestimação e a trivialização do racismo”, além de “deslegitimar as crescentes lutas reivindicatórias” das vítimas dessa violência (Moore, 2007, p. 29).

O racismo, de modo geral, resulta de certas visões equivocadas que reforçam a hierarquização social, como se fôssemos constituídos por pessoas que se sentem superiores, brancas, e as demais associadas à inferiorização, a exemplo das pessoas negras, indígenas etc. Na realidade, o que está em pauta é um problema histórico, nos ensina Carlos Moore (2007); uma “neurose”, explicita Frantz Fanon (2008). Na produção do conhecimento e dos produtos culturais, corresponde ao *epistemicídio*, se entendido sob o prisma de Boaventura S. Santos (2010) e, na visão de Sueli Carneiro (2005), *racismo epistêmico*.

O nosso viés antirracista dialoga com as “ecologias dos saberes enquanto epistemologias pós-abissal”, ao invés de se centrar na imposição eurocêntrica que nos são impostas ao longo do tempo (Santos, 2010, p. 57). Situamos-nos, portanto, do vasto campo das linguagens das margens, como as entende bell hooks (2019), reiteramos. No bojo dessas frentes pensamos o feminismo negro, os estudos voltados para as relações étnico-raciais, as literaturas negras/afro-brasileiras, as perspectivas “pós-coloniais” e os legados aos quais tais perspectivas remetem.

Estabelecendo diálogo entre este texto e o contexto social, é possível evidenciar que a produção literária destinada às crianças e aos jovens, no Brasil, não ficou incólume ao *racismo epistêmico*, ao contrário, o expressou por meio das personagens e do espaço social em nossa trajetória histórica ou rasurou tais visões. Para melhor situar tal assertiva, trouxemos à baila alguns estudos precedentes na área em questão, priorizando as referências teóricas e os suportes que favorecem a formação docente e discente na área da Liju negra/afro-brasileira e africana.

PERSONAGENS NEGROS NA LIJU BRASILEIRA: FONTES E FRENTE ANTIRRACISTAS

Ao focalizar os produtos culturais destinados às crianças e aos jovens em um país que vive sob a égide do racismo, conforme é possível constatar por meio de um primoroso levantamento bibliográfico realizado por Fúlvia Rosemberg e Paulo Vinícius B. Silva (2008)¹², torna-se imprescindível sabermos identificar em qual aspecto tais produtos culturais podem reforçar ou rasurar as visões racistas que ainda persistem na sociedade brasileira.

Atualmente, identificar os percursos dos personagens negros na literatura infantojuvenil nos acervos literários da escola pública em nosso país, sabemos, não é uma tarefa fácil. Afinal, apesar de muitos(as) pesquisadores(as) já terem comprovado avanços e conquistas, hoje nos vemos prejudicados(as) pelas políticas de cortes nos investimentos relacionados à educação, o que levou à suspensão dos envios de livros didáticos e literários para as bibliotecas das escolas. Isso representa um retrocesso nas conquistas alcançadas pelos ativistas e pesquisadores que, há muito tempo, vêm empreendendo esforços para a melhoria da qualidade das produções literárias destinadas aos estudantes, ao efetivo cumprimento das Leis Federais nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 e, por conseguinte, da LDB nº 9.394/1996.

Ademais, trata-se de contribuir para que chegue às(aos) jovens leitores(as) negras e negros uma literatura que lhes conte uma história que fora negada a diversas gerações. É um pouco do que propõe Vanda Machado (2013) e a educadora Zuri, inicialmente epigrafadas. O que está em foco é a história da população negra das Áfricas e da sua diáspora, seus legados ancestrais e as cosmovisões silenciadas nessa negra diáspora (Hall,

12 Em uma pesquisa bibliográfica ampla, em diversas áreas e, entre estas, a área literária infantil e juvenil brasileira.

2005).

O que estamos contextualizando é que, a despeito das resistências negras, ainda lutamos – e lutaremos por muito tempo – contra as consequências nocivas do racismo estrutural, institucional (Almeida, 2019), epistêmico e cotidiano. Logo, precisamos seguir em frente, ampliar as fontes e frentes de lutas nos espaços de nossa atuação e na produção do conhecimento. Com esse fim, nos nutrimos nos percursos de quem abre passagens e cria possibilidades para que as literaturas antirracistas cheguem aos pequenos leitores, aos educadores e às educadoras. Estaremos, assim, priorizando as referências teóricas e os suportes que favorecem a formação docente e discente na área da Liju negra/afro-brasileira e africana. Estaremos, portanto, buscando preencher os vazios dos currículos que nos (de)formaram e, muito provavelmente, teremos mais condições de contribuir com as mudanças de mentalidades, o que ressaltam as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (Brasil, 2005) e demais marcos legais.

Da trajetória na área, cuja fundamentação inicial se pautou nas abordagens pioneiras de Fulvia Rosemberg (1983) e Ana Célia da Silva (1995), entre outras, delimitamos a Liju brasileira quando, no Brasil, se destacaram protagonistas negros nas narrativas, embora prevalecendo o viés brancocêntricos na maioria das narrativas analisadas por estudiosas da área.

Ao nos determos sobre 12 narrativas literárias publicadas no Brasil entre 1979 e 1989, ficou constatado¹³

13 É importante frisar que as pesquisas em questão abrangem a literatura editada em Moçambique e em Angola, mas, aqui, focalizamos a produção editada no Brasil. O mesmo se aplica aos estudos de Eliane Debus e outras estudiosas, cujas pesquisas apenas situamos em linhas gerais e dentro do nosso recorte, reiteramos.

o predomínio de personagens negros que reforçam o racismo (Oliveira, 2003).

Explicitamos também em que consiste a trajetória dos referidos personagens na Liju brasileira¹⁴, além de problematizarmos o impacto de tais produções para a afirmação identitária dos leitores. Referimo-nos a pesquisas anteriores e que foram fundamentais para nos respaldar e para estudos subsequentes.

A referida pesquisa situa o panorama da literatura infantojuvenil desde o século XVII, quando a escola foi reformulada para uma educação que auxiliasse no papel de instruir, educar as crianças da burguesia, e a literatura tinha a finalidade predominantemente pedagógica e utilitária. Naquele contexto, os livros eram produzidos sob uma ótica “adultocêntrica”, ou seja, centrado no ponto de vista do adulto.

Do *corpus* de 12 narrativas analisadas, identificamos que dez delas delineiam protagonistas negros restritos à pobreza e/ou preconceito racial, reforçando a rejeição, a inferiorização e a hostilidade nos espaços em que circulam. Em um viés de ressignificação, só a obra intitulada “A Cor da Ternura”, de Geni Guimarães (1998), apresenta protagonista negra envolta aos enlances afetivos familiares o que, à época, constituía o diferencial em relação às demais narrativas. Por outro lado, a maioria das produções corrobora a visão racista daquele contexto social, o que foi recorrente na obra de Lobato, cujos personagens negros são secundários e inferiorizados em relação aos brancos.

A partir de um olhar criterioso acerca das obras literárias de temática étnico-racial, Eliane Debus (2017)

14 A literatura entendida como de temática negra/africana ou afro-brasileira, quanto à sua nomenclatura, ainda é alvo de discussões, não havendo ainda um consenso entre os(as) estudiosos(as) do tema, a exemplo das pesquisadoras Maria Anória de J. Oliveira (2003, 2010, 2016), Eliane Debus (2017) e Daniela Galdino (2019).

analisou um *corpus* de livros infantojuvenis constantes do mercado editorial dos(as) seguintes autores(as): Joel Rufino dos Santos, Rogério Andrade Barbosa, Júlio Emílio Braz e Georgina Martins. A pesquisadora efetivou um mapeamento com vistas à visibilidade das produções, partindo da premissa de que a literatura pode possibilitar reflexões sobre as práticas antirracistas em espaços socioeducativos.

O *corpus* de obras analisadas pela estudiosa, a seu ver, são referências dentro da temática africana e afro-brasileira. A autora também destaca as funções do texto literário para a infância e os efeitos que o mesmo pode provocar nos pequenos leitores:

[...] Se ler o outro e sobre o outro tem importância fundamental na formação leitora do indivíduo, o contato com textos literários, que apresentam personagens em diferentes contextos, ou a existência de escritores oriundos de diferentes contextos permite uma visão ampliada do mundo (Debus, 2017, p. 29).

As considerações feitas por Debus muito contribuem para (re)pensarmos os leitores, o que leem em “diferentes contextos” sociais. Também, o que favorece a nossa formação diante do delicado processo de seleção e interpretação das obras literárias que podemos abordar na sala de aula. Assim, propicia um encontro com histórias outrora negadas e certos encantos, ensejando à ressignificação identitária e o *devoir negro*.

Daniela Maria Segabinazi (2017) analisa em seu artigo as recentes publicações em que princesas negras são protagonistas. A estudiosa realiza uma análise comparativa entre os contos de fadas, do século XIX e as narrativas contemporâneas, particularmente “Cinderela” e “Chico Rei” (2015).

Segabinazi se baseia nos elementos estéticos que

constituem as obras, a exemplo da originalidade temática e dos textos visuais. Quer dizer, a autora amplia as fontes na área da temática étnico-racial, levantando indagações sobre os perigos de um racismo cordial e velado dentro da literatura que, ao invés de promover uma reafirmação identitária, reforça estereótipos negativos em face dos seres ficcionais.

Débora Cristina de Araújo (2015) amplia as fontes de impacto na área ao investigar a política educacional de distribuição de livros nas bibliotecas de escolas públicas brasileiras, o PNBE. A pesquisadora concluiu que a trajetória dos personagens negros na literatura infantojuvenil só passou a ser representada mais positivamente a partir dos anos 2000, apesar de predominar ainda a sub-representação, levando a uma categoria de “otimismo parcimonioso”. Há convergência entre essa visão e o que foi identificado anteriormente (Oliveira, 2003). Além disso, a pesquisa exigiu um estudo mais profundo sobre o critério de “qualidade literária” na escolha do acervo do PNBE, uma vez que o eixo raça não foi inserido como categoria analítica na maioria das pesquisas, revelando a dificuldade ou resistência em incluir outros eixos que não o econômico como fator negativo em uma política educacional.

A autora também apresenta um estudo sobre as reações antagônicas à Lei nº 10.639/2003 na ocasião da sua implementação, destacando as posições de reprovação por parte de educadores e pesquisadores que a consideravam desnecessária e autoritária, o que repercutiu negativamente dentro dos espaços escolares.

Ainda sobre esses aspectos, Daniela Galdino Nascimento (2019) estuda o lugar da literatura infantojuvenil no ensino de história e cultura afro-brasileira, considerando o caráter afirmativo da Lei nº 10.639/2003, ao analisar tal política nos acervos do PNBE. Com um recorte temporal compreendido entre 2003 e 2010, Nascimento ainda foca sua pesquisa na

compreensão contextual e análise crítica do funcionamento enunciativo das obras, da articulação palavra-imagem e das práticas representacionais, a partir da produção nacional.

Um dos destaques de Nascimento é o chamado posicionamento afrodiaspórico, através do qual foram analisadas as *afromitologias* identificadas nas obras infanto-juvenis. A delimitação levou em conta personagens deuses e deusas situados no espaço social africano e diaspórico. Trata-se de uma abordagem que muito contribui para descortinar os estereótipos negativos (re)construídos em torno da religiosidade africana e afro-brasileira (Oliveira, 2010).

Das palavras de Nascimento (2019, p. 29) destacamos o seu “[...] mergulho interpretativo” em “duas obras: *Itan de boca a ouvido* (Ruy Póvoas) e *Omo Obá: histórias de princesas* (Kiusam de Oliveira)”. É importante frisar que a estudiosa assume o

posicionamento [que] não comporta uma análise religiosa — o que demandaria transitar pelos territórios dos segredos que ainda não foram profundamente acessados [em seu] percurso existencial.

O “mergulho interpretativo” feito por Nascimento nos convida a um indispensável debate sobre as religiões de matriz africana e a prática cada vez mais explícita do racismo religioso existente em nossa sociedade. Assim, se reitera que os estudos compreendem a dimensão *afromitológica*. O propósito aqui é contribuir para desestabilizar a visão negativa em torno das religiões afro-brasileiras, levando-se em conta a singularidade, o encantamento, a riqueza das imagens e outros aspectos das narrativas.

Sara da Silva Pereira (2019), por sua vez, através da pesquisa na ambiência escolar da educação infantil, delimita crianças com idade entre 3 e 4 anos na região

Sul do País, para experienciar processos de leitura, contação e apresentação de livro animado de uma história de literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira¹⁵ constatando, também, a importância da formação do educador, do seu comportamento leitor e de sua relação com o pertencimento étnico-racial não só dos seus alunos e alunas, como dele próprio, quando se visa às perspectivas educacionais antirracistas.

Dos resultados obtidos por Sara Pereira, notamos a carência de docente com formação no campo das relações étnico-raciais. Esse mesmo dado identificamos através da pesquisa empreendida na Bahia, um dos Estados pioneiros na área e de maioria negra (Nascimento, 2021), a despeito de contarmos com instituições acadêmicas que privilegiam as linguagens das margens nas pesquisas empreendidas, como evidenciam Lima e Souza (2018, p. 27-43). Pereira, portanto, ressalta a necessidade de investirmos na produção de conhecimentos que visem sanar essa carência, primando-se pela implementação dos respectivos marcos legais (Brasil, 2005, 2009).

Débora Oyayomi Araújo (2017), cuja pesquisa fundamenta outros estudos precedentes, focaliza as crianças na relação com as professoras, a partir da mediação das obras literárias infantis que têm personagens negras.

Sua pesquisa articula três eixos centrais, a saber: a literatura infantil presente no espaço escolar, a sua utilização em aulas e as relações raciais.

Araújo, semelhante a Sara Pereira, tem como *locus* de investigação a ambiência escolar na região Sul, refletindo sobre o impacto da Liju de temática étnico-racial para as crianças.

O resultado da pesquisa evidencia a escassa

15 Conceito extraído dos estudos de Eliane Debus (2017).

formação por parte das educadoras na área em foco. Assim, critica as discordâncias reveladas nos relatos dos próprios educadores, além de chamar a atenção para a resistência à implementação da Lei nº 10.639/2003 na sala de aula e salienta:

É nesse sentido que se torna imprescindível que discussões mais aprofundadas sobre as relações raciais na escola passem a fazer parte da formação de professoras e professores, com vistas a uma reformulação na prática docente, para além do currículo (Araújo, 2017, p. 79).

Araújo ainda destaca o papel da escola que, sabemos, é constituída por pessoas, as quais precisam envidar esforços para contemplar outras perspectivas que não só as que remetem às visões eurocêtricas. Afinal, não cabe mais ignorar os conteúdos abordados na ambiência escolar em face da (re)constituição identitária das crianças e dos jovens.

A despeito de que os editais do PNBE apresentem, como um dos critérios de seleção e distribuição do livro, a “adequação temática, em que as obras deverão estar adequadas às faixas etárias e aos interesses” (PNBE, 2013, p. 22; PNBE 2014, p. 20; PNBE 2015, p. 30) “do público atendido” (Araújo, 2015, p. 134), é imprescindível nos atentarmos ao papel do(a) professor(a) como mediador(a) da prática leitora. Logo, reiteramos, essa indicação, segundo Nascimento (2019), pode ser interpretada como uma sugestão, uma vez que depende da intencionalidade da mediação literária.

Cabe assinalar que não basta apresentar protagonistas negros para ir de encontro às visões racistas, o que aproxima a assertiva de Débora Araújo e outras pesquisadoras que a antecede, a exemplo de Ana Célia da Silva (1995), uma das pioneiras dos livros didáticos no campo das relações étnico-raciais entre outras. Araújo defende que, para ser considerada de

qualidade, a Liju preciso viabilizar a ruptura de estereótipos negativos que foram reiterados em sua trajetória histórica.

Vale endossar que, se a estética negra em si já é algo que salta aos nossos olhos, os cabelos, de acordo com Nilma Lino Gomes (2006), além de ser uma das partes mais manipuláveis, é um dos componentes de maior visibilidade do corpo negro. Então, como também pontua Bispo (2020, p. 114), a questão dos cabelos está para além do estético e do biológico, mas deve ser compreendida em uma perspectiva da cultura, “uma vez que é nela que aprendemos a classificar e hierarquizar o corpo: belo, feio, cabelo liso, cabelo crespo.”

Identificamos, assim, apesar dos retrocessos ainda presentes, alguns avanços no que se refere à produção literária nacional de temática negra/afro-brasileira sinalizando, desse modo, a ressignificação dos personagens negros, a ruptura de estereótipos e a afirmação identitária. Mas, em que consiste o reforço e/ou a rasura do racismo? A esse respeito, observemos o ponto de vista de uma educadora que vimos de perto em uma escola do ensino fundamental da região baiana.

LIJU NA AMBIÊNCIA ESCOLAR: COM A PALAVRA, AS PROFESSORAS¹⁶

Se anteriormente nos detivemos sobre alguns estudos importantes sobre a literatura infantojuvenil buscando, no percurso, situar o campo e as fontes teóricas que nos respaldaram, articulemos as ideias à visão da educadora Zuri. Que através da sua percepção acerca das obras literárias disponibilizadas na instituição, repensem a nossa realidade, as mudanças de postura e o que ainda temos a aprender nessa seara complexa.

¹⁶ As professoras, no plural, e não no singular, por abranger a educadora pesquisada e nós, pesquisadoras.

O recorte temporal remete às entrevistas realizadas no decorrer da pandemia, em 2021, e têm o propósito de compreender as aflições e as reflexões diante do cenário que vivemos, a relação da educadora com os livros literários que, sob seu ponto de vista, rasuram ou reforçam racismo na literatura infantojuvenil brasileira.

As obras delimitadas são: 1) “Xixi na cama”, de Drummond Amorim (1985); 2) “Princesas Negras”, das escritoras Ariane Celestino Meireles e Edileuza Penha de Souza (2018), com ilustrações de Juba Rodrigues; e, 3) “O Menino Nito”, de Sônia Rosa (2002) e ilustração de Victor Tavares.

Quanto à primeira obra literária, vale ressaltar que se trata de uma reedição dos anos 80 que foi analisada anteriormente (Oliveira, 2003). Ao se referir à narrativa infanto-juvenil intitulada “Xixi na Cama”, a educadora foi taxativa:

Eu acho que quem adotou certos livros, nem os leu, como livros que tratam de crianças negras que são adotadas por famílias brancas [é complicado]. De que adianta, se passam por todo tipo de humilhações, por causa da cor da pele dele, como esse Xixi na Cama? Nem cito esse livro [Xixi na cama]. O personagem negro precisa ser representado e não diminuído.

O livro “Xixi na Cama”, de Drummond Amorim (1985), é uma das obras que faz parte do acervo da Sala de Leitura da escola, distribuída pelo PNBE de 2006. O enredo apresenta a história de um personagem negro e pobre em três momentos de sua vida: “Primeiro ao lado da mãe, depois na rua e por último em companhia de uma família branca que o adota (Oliveira, 2003, p. 62). Trata-se de um livro que apresenta o negro na condição de miserabilidade humana, em função passiva, subserviente, inferiorizado. Um livro que foi, inclusive, reeditado mesmo após a sanção da Lei nº 10.639/2003,

que segue abordado em sala de aula, disponibilizado no PNBE, além de constar do acervo da instituição por nós pesquisada.

É uma das obras que, segundo Maria Anória J. Oliveira (2003, p. 84), se circunscrevia entre a produção literária dos anos 80/90 que, salvo três exceções, apresentavam:

[...] protagonistas [que] ascendem na vida por receber ajuda de terceiros, embora sendo eles persistentes, trabalhadores. O que os impulsiona mesmo a vencer é, além da luta interior, a sorte de encontrar quem acreditasse neles e os ajudasse. [...].

Com base na análise do livro feita por Oliveira (2003), torna-se evidente reiterar que, embora aconteça a ascensão do personagem, o mérito se volta para a família branca que o “salva”. E ainda tendo ascendido socialmente, o personagem continua exposto ao racismo e à violência por ser “diferente”. É uma das obras que reforça o racismo, critica a estudiosa da área. Na sequência do diálogo, a nossa parceira de pesquisa partilhou uma experiência com outra obra que, a seu ver, rasura o racismo e inova na área da Liju. Nos referimos às Princesas Negras, das escritoras Ariane Celestino Meireles e Edileuza Penha de Souza (2018), com ilustrações de Juba Rodrigues. Portanto, Zuri enfatiza:

Olha a diferença desse livro (*Xixi na cama*) para as *Princesas Negras*? A gente teve e tem até hoje todas as princesas, seja Cinderela, Chapeuzinho, etc., todas brancas, loiras... Mas penso que as escritoras de *Princesa Negras*, a Ariane Celestino e a outra, tiveram todo o compromisso e responsabilidade quando elas trouxeram aí todas as princesas negras, de verdade, exaltando a beleza e a

importância delas.

Considerando a visão de Zuri¹⁷, a única que se reconhece negra entre as três entrevistadas, persiste a escassez de livros com a temática africana e/ou afro-brasileira no acervo da escola. Por outro lado, mesmo carecendo de formação na área — declarada pela própria docente — o seu olhar sobre a qualidade dos textos escolhidos aponta um aspecto positivo. Logo, preocupa-se com a seleção dos livros para atuar com as(os) estudantes. As suas palavras nos aproximam das perspectivas antirracistas, uma vez que deixa entrever a valorização e a ressignificação da história, da cultura e de legados que remetem às matrizes africanas.

Princesas Negras, publicada pela Editora Malê Mirim, descreve personagens negras dotadas de beleza, sensibilidade, poeticidade e outros aspectos positivos, por meio da linguagem verbal e visual. Como afirmam as escritoras, “as princesas negras, para serem vistas, tem de ser antes sentidas” (Souza; Meirelles, 2018, p. 5). Descritas e ilustradas, as princesas “têm tanta sabedoria que desafiam até a lei da gravidade: crescem para cima. Talvez por isso que as princesas negras nem precisem usar coroas...” (Souza; Meirelles, 2018, p. 10).

A professora Zuri comenta ainda sobre a necessidade de propiciar às(aos) estudantes outra narrativa em contraposição às histórias tradicionais sobre princesas e complementa seu ponto de vista:

[...] as *Princesas Negras*, por isso que eu citei [...], fiquei assim encantada: porque uma coisa que sempre me inquietou foi isso, porque todas as bonecas, princesas tem que ser lindas, loiras, magras, casadas no final.

17 Vejam-se a entrevista feita à professora e outras informações acerca da mesma e das demais profissionais que fizeram parte da nossa pesquisa (NASCIMENTO, 2021).

Em *Princesas Negras*, as autoras fazem questão de levantar esse aspecto que rasura o racismo:

As princesas negras são inteligentes, lutadoras, espertas e aprendem muito cedo com suas mães e avós. Elas aprendem com as pessoas mais velhas. São tão belas que aprendem desde pequeninas a serem mulheres livres, resilientes, que sabem o que querem e sabem se impor. As princesas negras [...] têm muito orgulho de suas raízes africanas (Souza; Meirelles, 2018, p. 17).

Das raízes recriadas na diáspora ecoa o “orgulho” e não a inferiorização, como de costume na maioria das nossas publicações brasileiras. Percebemos, desse modo, que as autoras do livro *Princesas Negras* desmistificam as princesas dos textos clássicos, a exemplo dos contos de fada, evidenciando a importância das mulheres mais velhas para a preservação dos legados ancestrais nessa negra diáspora. Nessa direção, Segabinazi, Souza e Macedo (2017), ao problematizarem o padrão eurocêntrico de beleza e o estereótipo familiar patriarcal da literatura canônica, asseveram:

É preciso valorizar a representação dessas personagens e a cultura da África, de maneira que disseminem uma visão assertiva sobre as princesas tão pouco conhecidas em nosso continente (Segabinazi; Souza; Macedo, 2017, p. 213-214).

A argumentação das autoras aponta que, para além de uma inclusão da imagem de princesas negras, há a necessidade de uma valorização das suas histórias que a muito foram negadas às(aos) jovens leitoras(es) negras(os), conforme também orientam as “Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino da História e

Cultura Afro-Brasileira e Africana” (Brasil, 2005).

Das palavras da professora Zuri ressoa o seu olhar crítico em face do livro que ela leu e indica. Nos referimos à narrativa intitulada: “O Menino Nito”, de Sônia Rosa (2002), ilustração de Victor Tavares. Sobre essa obra, a educadora chama a atenção para certos aspectos que rasuram o racismo: a importância da família, a autoestima da criança, a beleza negra etc. Das suas palavras, ressoa a relação familiar na obra, a afirmação identitária negra quando menciona:

Você viu minha fala lá, da importância da família para essa aceitação, essa autoestima das crianças? [...]. Naquele livro *O Menino Nito* mesmo, não precisa nem estar dizendo que é negro para transmitir a sua beleza, o seu valor [...] (Zuri).

Zuri, conforme é possível depreender das suas palavras, evidencia aspectos positivos no livro. Logo, se refere à beleza do protagonista, ao papel da família na obra, o que também a pesquisadora: Ana Célia da Silva (1995) explicitou ao se deter sobre os livros didáticos e Maria Anória J. Oliveira (2003), pautada nos estudos de Silva, redimensiona e associa à literatura infantojuvenil. *O Menino Nito* é uma narrativa que ressignifica a corporeidade da criança negra. O nome do protagonista, Bonito (que depois ganhou o apelido de Nito), já revela o olhar admirado da família para a beleza daquela criança desde o seu nascimento.

Quer dizer, no plano da linguagem escrita e seus *letramentos*¹⁸ (a ilustração, o enredo, os personagens), por exemplo.

Mesmo reconhecendo o viés crítico e assertivo da professora Zuri, não podemos ser ingênuas e

18 Letramento, aqui, é entendido sobre o prisma da Linguística Aplicada (Souza, 2011).

generalizar, ignorando que ela é uma das poucas exceções que encontramos. Talvez até pela sua identidade afirmativa enquanto mulher negra, o que a diferencia em relação às duas colegas que participaram da mesma pesquisa e que se veem como pardas. As profissionais exprimiram a carência de estudos no campo das relações étnico-raciais.

Vale frisar que vivemos em uma sociedade atravessada pelo racismo estrutural (Almeida, 2018). Diante desse problema antigo e dos perigos contínuos, não cabe contar com as exceções à parte, arriscar e improvisar. Precisamos investir em nossa formação ou buscar sanar a carência de conhecimentos que nos foram relegados. Ou seja, “se o profissional tem conhecimento acerca das complexas relações étnico-raciais no Brasil, ele tenderá a não se omitir quando dos problemas observados no espaço de trabalho” (Oliveira, 2010, p. 263), incluindo os suportes utilizados junto aos estudantes.

CONSIDERAÇÕES

Para Nilma Lino Gomes (2002 p. 41), captar as dimensões simbólicas pelas quais o negro constrói a sua identidade é algo que deve ser compreendido dentro e fora dos muros da escola. Corroborando a assertiva dessa pesquisadora, delimitamos as palavras da educadora Zuri, as três narrativas por ela abordadas, “Xixi na Cama”, “História de princesas” e “O Menino Nito”, além das respectivas fundamentações teóricas, conforme explicitadas anteriormente.

Das ideias entrelaçadas, no que se refere à oferta de literatura que contempla a Lei nº 10.639/2003 em nossas instituições educacionais, compreendemos que ainda há muito o que avançar no cenário brasileiro, mais ainda após essa fase de retrocesso, de Covid-19 que se amplia até os primeiros dias do mês de janeiro de 2022, quando as crianças e as demais pessoas não vacinadas,

em especial, são as mais atingidas nesse contexto desigual, racista, marcado pela *necropolítica* (Mbembe, 2018).

Em face das incertezas que nos atravessam e tencionam, a leitura literária, no contexto atual, acabou ficando para segundo plano nas práticas docentes, infelizmente, acirrando problemas antigos na área. No entanto, recorremos a Michèle Petit (2009, p. 13) nessa etapa final com o intuito de nos nutrir em meio às correntezas que aí estão e que, esperamos, não tardarão a passar. Até lá e após, que saibamos beber nas fontes que remetem às sabedorias ancestrais, sem nos isentarmos da nossa responsabilidade para investir na transformação do leitor, mesmo em tempos de “crise”. É o que nos inspira Ailton Krenak (2019) e, em outras palavras, a plêiade de estudiosas(os) que também nos alimentam e impulsionam a seguir em frente.

Dadas essas considerações, entendemos que a crise incide sobre as pessoas de formas distintas. Ainda assim, o contexto da escola que pesquisamos pode expressar o que acontece na vida da maioria das crianças e jovens, estudantes da rede pública em nosso país e que demanda mudança rotas, postura e práxis pedagógica (Brasil, 2005). A pandemia, por questões de ordem socioeconômica e por conta do racismo estrutural (Almeida, 2018) intensificou os problemas enfrentados por nós, educadoras e os estudantes de baixo poder aquisitivo, confinando-os em um “espaço sem linha de fuga”, anteriormente problematizado por Michèle Petit (2009, p. 14) que, de outro contexto e espaço temporal, não se referia à crise atual e, sim, aos fatores sociais identificados em suas pesquisas. Mas o momento de crise também é um momento que nos obriga a reagir, a reexistir e, assim, nos inventarmos, o que pode ser a partir de legados que foram silenciados. As obras literárias em referência, além de outras que foram analisadas por estudiosas das áreas se configuram como ferramentas importantes a essas

frentes. Às educadoras que vimos de perto, cabe a habilidade de se nutrir, de seguir em frente bebendo em fontes epistêmicas e literárias para além do currículo que nos (de)formou e que não dá conta das demais cosmovisões em foco, a saber, negras/africanas e indígenas. Estabelecendo diálogo com Petit (2009, p. 14), salientamos que a literatura e arte são fundamentais para a nossa “reconstrução”.

Contudo, em associação ao termo “reconstrução”, propomos “ressignificação” indenitária, dentro do que orientam as referidas *Diretrizes* (2005) e a constelação de estudiosas que fundamentaram nossas reflexões. Ou seja, embora agravada pelo confinamento da pandemia, da falta de estrutura e das nossas dificuldades, temos consciência de que a leitura é capaz de tocar na subjetividade dos estudantes, como assevera Zuri e as demais educadoras que fizeram parte da nossa pesquisa. Em acordo, enfatizamos que há muito a fazermos em prol dos nossos direitos preservados (Brasil, 2005, 2009). É o que aventamos ao pensar as perspectivas antirracistas, à direção propositiva das epígrafes que abriram esse círculo de diálogos quando, através das palavras de Vanda Machado (2013, p. 88–89) e de Zuri, destacamos a relevância de preenchermos os “vazios” impostos pelo currículo eurocêntrico que nos (de)formou, a despeito dos tempos tensos que vivemos. É uma onda, vai passar e, quiçá, aqui estaremos para tecer outros fios da nossa história.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sílvio. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Pólen, 2018.

AMORIM, Antonio César Drumond. *Xixi na cama*. Belo Horizonte: Comunicação, 1985.

ARAÚJO, Débora Cristina de. *Literatura infanto-juvenil e política educacional: estratégias de racialização do Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE)*. 2015. 335 f. (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba-PR, 2015.

ARAÚJO, Débora Oyayomi. *Personagens negros na literatura infantil: o que dizem as crianças e as professoras*. Curitiba. CRV, 2017.

BISPO, Carla Fernanda Brito. *Literatura infantil afro-brasileira e africana no Ensino Fundamental: nos rastros de uma pesquisa viagem, cartografias da escolarização*. Campinas, SP, 2020.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações ÉtnicoRaciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, SECAD/MEC, Brasília, 2005.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 abr. 2024.

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 16 mar. 2024.

BRASIL. *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008*. Altera a Lei no

9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática de “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm?msckid=0c0d30. Acesso em: 16 mar. 2024.

BRASIL. *Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE)*. Brasília: Ministério da Educação, 2013.

BRASIL. *Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE)*. Brasília: Ministério da Educação, 2014.

BRASIL. *Programa Nacional de Bibliozeca da Escola (PNBE)*. Brasília: Ministério da Educação, 2015.

BRASIL. *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura-Afro-brasileira e Africana*. Brasília: SECAD/MEC, 2009.

CARNEIRO, A. S. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. 2005. 339 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CUTI, Luiz Silva. *Literatura negro-brasileira*. São Paulo: Selo Negro, 2010. (Coleção Consciência em debate).

DEBUS, Eliane. *A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens: lendo Joel Rufino dos Santos, Rogério Andrade Barbosa, Júlio Emílio Braz, Georgina Martins*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil, uma breve discussão. In: BRASIL. *Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03*. Brasília, DF: MEC; Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. p. 39–62.

GOMES, Nilma Lino. *Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte*. 2002. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, 2002.

GOMES, Lílma Lino. *O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. *A mulher negra que vi de perto*. Belo Horizonte: Mazza, 1995.

GOMES, Nilma Lino. *Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GUIMARÃES, Geny. *A cor da ternura*. São Paulo: FTD, 1998.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005.

HAN, Byung-Chul. *Sociedade do cansaço*. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

HOOKS, bell. *Erguer a voz: pensar como feminista negra*. Tradução de Cátia Bocaiuva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LIMA, Maria Nazaré Mota de; SOUZA, Ana Lúcia Silva. Letramentos e relações étnico-raciais: perspectivas de descolonização na formação de professoras. In: PEREIRA, Áurea da Silva; CRUZ, Maria de Fátima Berenice da; PAES, Maria Neuma Mascarenhas (org.). *Letramentos, identidades e formação de educadores: imagens teórico-metodológicas de pesquisa sobre práticas de letramentos*. Campinas: Mercado de Letras, 2018. p. 27-43.

MACHADO, Vanda. *Pele da cor da noite*. Salvador: EDUFBA, 2013.

MBEMBE, Achille. *Necropolítica*. Tradução de Renata Santini. São Paulo: M-1 Edições, 2018.

MEIRELES, Ariane Celestino; SOUZA, Edileuza Penha de. *Princesas Negras*. 3. ed. Rio de Janeiro: Malê, 2018.

MOORE, Carlos. *Racismo e Sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

NASCIMENTO, Cristina Cristo Alcântara do. *Literatura negra infantojuvenil: por um (re)erguer de vozes das margens*. Dissertação (Mestrado em Crítica Cultural) – Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Alagoinhas, 2021.

NASCIMENTO, Daniela Galdino. *O terceiro espaço: confluências entre a literatura infanto-juvenil e a lei 10.639/03*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Centro de Estudos Afro-Orientais, 2019.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus; DEBUS. Educação e Literatura: d'Áfricas e suas Diásporas. *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, v. 1, n. 1, p. 12-15, 2021.

OLIVEIRA, Maria Anória de J. e Lima, Tânia. Linguagens literárias d'Áfricas em diáspora: viagens e travessias infantis. In: SECCO, Carmen Lucia Tindó (org). *A infância e as literaturas infantil e infanto-juvenil em países africanos de língua oficial portuguesa: diálogos*. *Mulemba: Revista de Literaturas Africanas de Língua Portuguesa da UFRJ*, v. 13, n. 24, 2021.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus; SANTIAGO, Ana Rita. Olhares negros e a luta antirracista. In: OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus; SANTIAGO, Ana Rita (org.). *Literaturas afro-brasileira e africanas: produção, ensino e possibilidades*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2020. p. 13-26.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. *Personagens negros na literatura infanto-juvenil no Brasil e em Moçambique (2000-2007): entrelaçadas vozes tecendo negritudes*. 2010. 301 p. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, 2010.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. *Negros personagens nas narrativas infanto-juvenis brasileiras: 1979-1989*. 2003. 182 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado da

Bahia (UNEB), Salvador, 2003.

PEREIRA, Sara da Silva. *A Literatura Infantil de temática africana e afro-brasileira: com a palavra as crianças: “eu so peta, tenho cacho, so linda, ó!”*. 2019. 208 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. 2. ed. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2009.

ROSA, Sônia. *O Menino Nito: então, homem chora ou não?* 3. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

ROSEMBERG, Fúlvia. *Literatura Infantil e ideologia*. São Paulo: Global, 1983.

ROSEMBERG, Fúlvia; SILVA, Paulo Vinicius Baptista. Brasil: lugares de negros e brancos na mídia. In: DIJK, T. A. Van (org.). *Racismo e discurso na América Latina*. São Paulo: Contexto, 2008. p. 73–117.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31–83.

SEGABINAZI, D. M.; SOUZA, R. J. As princesas africanas na literatura infantil: do branqueamento silenciador ao protagonismo questionável. *Caderno Seminal*, v. 27, n. 27, 2017. Doi <https://doi.org/10.12957/cadsem.2017.28039> 2017.

SILVA, Ana Célia. *A discriminação do negro no livro didático*. Salvador: CEAO/CED, 1995.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. *Letramentos de Reexistência: poesia, grafite, música, dança: Hip-Hop*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SOUZA, Jessé. *A elite do Atraso: da Escravidão à Lava Jato*. São Paulo: LeYa, 2017.

Meninas negras na literatura infantil contemporânea

Débora Cristina de Araujo

Láís Marcellos Barcelos

Sonia Dalva Pereira da Silva

INTRODUÇÃO

Representatividade importa? Essa pergunta, muito explorada nas últimas décadas¹, vem produzindo como efeito reflexões significativas sobre a presença negra em produções culturais e artísticas, como é o caso da literatura. E incidindo especialmente na literatura infantil, tal pergunta ganha maior complexidade, haja vista a sub-representatividade de personagens negras que marcou a história desse gênero literário. É justamente sobre essa produção que nos dedicaremos neste texto, tendo a identidade feminina como foco. Em outras palavras, nosso interesse é analisar como as meninas negras são representadas em pesquisas acadêmicas e obras literárias endereçadas ao público infantil.

Trata-se de um estudo que reúne parte dos resultados de duas pesquisas² realizadas entre 2019 e 2021 no Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, junto ao Grupo de estudos e pesquisas em diversidade étnico-racial, literatura infantil e demais produtos culturais para as infâncias (LitERÊtura). Por terem investigado a importância da formação docente

1 Inclusive em pesquisas acadêmicas, como no estudo de Olívia Luiza Pilar de Souza (2021).

2 Tais pesquisas (uma dissertação de mestrado e um trabalho de conclusão de curso) foram realizadas por Sonia Dalva Pereira da Silva (2021) e Láís Marcellos Barcelos (2021), orientadas por Débora Cristina de Araujo.

no trabalho de mediação da leitura literária e a menina negra na produção literária infantil contemporânea, ambas as pesquisas oferecem pontos em comum que merecem destaque.

IDENTIDADE NEGRA E LITERATURA INFANTIL

Partindo do que propõe Eliane Debus (2017) sobre a identidade negra na literatura infantil contemporânea, acionamos sua argumentação para discutir, brevemente, sobre alguns aspectos do panorama desse gênero que se faz presente no ambiente escolar. A autora alerta sobre uma lacuna existente no campo teórico acerca da definição de produção literária com ênfase na cultura africana e afro-brasileira como sendo literatura negra ou literatura afro-brasileira: parte dessa literatura que retrata personagens negras em condições de valorização pode ser de autoria de pessoas negras ou brancas, ou seja, que não tem foco em quem “[...] escreve (a autoria), mas sim o que tematiza [...]” (Debus, 2017, p. 26).

Assim, ela considera a existência de outras categorias (a saber: literatura afro-brasileira e literaturas africanas), mas reconhece que, embora “[...] o número da produção nas demais categorias tenha crescido nos últimos anos [...]” (Debus, 2017, p. 26), ainda a primeira categoria prevalece no mercado editorial brasileiro atualmente.

É por isso que neste estudo tomaremos os apontamentos de Debus como referência para discutir e analisar a literatura de valorização da identidade negra que vem, mesmo que em proporção reduzida, sendo publicada ou traduzida nas últimas décadas. Por isso chamaremos de “literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira” toda aquela que contextualiza, de modo positivo, a condição de personagens negras, sejam elas elaboradas por autoras(es) negras(os) ou brancas(os). Entende-se que

essa literatura pode contribuir positivamente com a construção da identidade da criança negra que sofre racismo e discriminação nesse ambiente, além de contribuir, para todas as crianças, com uma melhor compreensão da cultura que constitui o país e de suas próprias histórias.

Outro debate importante a ser explorado nesta seção é a condição utilitarista ou não da literatura infantil que vem sofrendo, desde seu início, um estigma por justamente estar diretamente atrelada à formação escolar. Por isso, o nosso cuidado em ponderar sobre as complexidades que a envolvem, especialmente quando focamos obras com uma temática: a de valorização ou não da identidade negra.

A literatura, por ser um produto cultural plural, proporciona muitas possibilidades de trabalho para o enfrentamento do racismo. Está prevista, não apenas no corpo do texto da Lei nº 10.639/2003, mas também nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Brasil, 2004). Há que ter em vista, no entanto, os cuidados necessários para que este gênero literário não seja apropriado de modo indevido no trabalho de mediação da leitura, trabalho esse que, a depender do caminho escolhido, pode se reduzir a uma atividade mecanicista de leitura com vistas a encontrar “a intenção do autor” ou, pior, servir como recurso gramatical ou temático. Inclusive, por abordar a (sub)representatividade negra, muitas vezes o livro pode ser utilizado apenas para discutir racismo, como se essa fosse a principal função de uma obra literária.

Por isso, é imprescindível refletir constantemente sobre os entraves da utilização do livro literário em sala de aula. Não podemos colocar a escolarização de um lado e a literatura de outro, como sendo a segunda a apropriação da primeira, pois, assim, a escola tornaria a literatura uma ferramenta mal escolarizada. Sobre isso,

reflete Magda Soares (2006, p. 18):

[...] quando se pensa em uma literatura infantil como uma literatura produzida para crianças e jovens, o que significa produzida para a clientela escolar, portanto, produzida para consumo na escola ou através da escola, a expressão *escolarização da literatura infantil* toma o sentido de literatização do escolar, isto é, de tornar literário o escolar (Soares, 2006, p. 18, grifo da autora).

O que a referida autora alerta é justamente sobre o risco da inadequada escolarização do conhecimento por meio da arte literária, o que tenderia a transformar o literário em didatizante, descaracterizando o seu caráter artístico e saber escolar descontextualizado. O alerta também é sobre o fato de que, ao seguir tal linha de ação, o trabalho de leitura literária se reduziria à mera codificação, atuando como tarefa ou dever em sala de aula, bibliotecas e outros espaços.

Ao contrário, as reflexões aqui propostas sobre representatividade de meninas negras na literatura infantil buscam reforçar sua dimensão artística e de transformação social, cultural e estética, como toda obra literária deve ser. Nas palavras de José Nicolau Gregorim Filho (2009, p. 9):

Pensar nas crianças e na sua relação com os livros de literatura é pensar no futuro, e pensar no futuro é ter a responsabilidade de construir um mundo com menos espaço para a opressão das diferenças.

Ainda assim, mesmo que reconhecida como um componente da formação humana predomina nos acervos escolares uma parcial ou total ausência da diversidade humana. E se levarmos em conta que a literatura é fonte para a valorização da cultura de um

povo, estamos diante de um aspecto grave, considerando a proporcionalidade de população negra no País.

A ausência de referências positivas na vida da criança, quer seja na escola ou na família, faz com que, muitas vezes, ela chegue à vida adulta com total rejeição às suas origens. Não ter proximidade com a própria cultura gera prejuízo para a vida pessoal do sujeito, como também seu convívio em sociedade, pois é nela onde se reproduz toda forma de representação do racismo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos direcionam a pensar na responsabilidade de tornar real o respeito às diferenças. Podemos observar que dos muitos objetivos expressos em tal documento, um deles é valorizar a formação da identidade nacional e de todas as culturas que a compõem:

[...] a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem na nação brasileira, sua história (Brasil, 2004, p. 18).

Debus (2006) propõe outra reflexão que se soma a essa, ao destacar a importância da literatura na vida e na formação da criança:

A criança entra em contato com a produção literária desde os seus primeiros dias de vida, se reconhecermos a poeticidade emanada das cantigas de acalanto, verdadeiros poemas de afago, que estão presentes no imaginário infantil, num jogo de proteção e repressão. Basta lembrar a Cuca, figura bruxólica provocadora de medo popularizada numa cantiga que busca apaziguar a criança com promessa de

retorno dos pais (Debus, 2006, p. 49).

Ao refletirmos sobre tal posição da referida autora, são válidos dois questionamentos: Que histórias estão sendo contadas, narradas ou lidas para nossas crianças negras? O que ouvem as crianças brancas sobre a cultura das crianças negras? São perguntas que, no caso deste texto, acionam outras dimensões: além de as respostas possivelmente serem bastante negativas (já que o que predomina de acervo literário para todas as crianças, de todos os pertencimentos étnico-raciais, são livros com perspectivas eurocêntricas), o marcador da masculinidade também se faz presente. E isso foi captado, por exemplo, na pesquisa de Gládis Elise P. S. Kaercher (2006), que, em análise de 110 livros do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), identificou como maioria personagens masculinas, adultas e brancas. A autora também revelou que heteronormatividade foi uma característica recorrente nos livros da amostra, representando modelos a serem seguidos (Kaercher, 2006).

Por isso, o interesse deste estudo é refletir sobre um panorama que vem se alterando nos últimos anos e que se deve, especialmente, ao aumento de obras literárias com temática da cultura africana e afro-brasileira: o fato de as meninas negras serem protagonistas de grande parte das produções das últimas duas décadas³.

3 Basta um breve levantamento nos catálogos das editoras “[...] frutos de projetos específicos de produção de literatura que trazem aspectos de cultura africana e/ou afro-brasileira e que buscam promover a igualdade étnico-racial [...]” (Araújo; Silva, 2011, p. 209) para constatar a quantidade predominante de obras protagonizadas por meninas negras. De modo contrário estão os meninos negros que, apenas nos últimos cinco anos têm sido representados com mais frequência na condição de protagonistas, em contextos de valorização. Cf. Araújo, Damasceno e Alcântara (2020).

Diversas inferências podem ser tomadas a partir dessa constatação, mas a que fica mais latente é o fato de serem também mulheres negras as autoras e que escolhem como argumento mote para a construção do texto suas experiências pessoais. Talvez por isso o cabelo seja um marcador nessa produção literária, como será evidenciado mais adiante.

Na seção seguinte discutiremos alguns apontamentos sobre a investigação da menina negra na literatura infantil para, na sequência, analisarmos três obras literárias.

A MENINA NEGRA EM ARTIGOS ACADÊMICOS

É possível, por meio de exercícios de estado da arte já realizados, como o de Araujo (2018a), reconhecer um relativo avanço nas produções nacionais no campo das relações étnico-raciais sobre uma temática frequentemente inferiorizada ou considerada menos relevante, por se tratar sobre um tema que faz parte do universo cultural de crianças e jovens. Entretanto, em nosso levantamento chamou atenção também outro dado: uma quantidade expressiva de trabalhos de conclusão de curso⁴ foi encontrada, indicando que o interesse pelo estudo sobre a literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira tem crescido entre graduandas e graduandos.

O breve levantamento que compõe esta seção é oriundo exclusivamente de artigos acadêmicos, publicados em periódicos nacionais entre os anos de 2010 e 2020, com o objetivo de analisar, sob o panorama de uma década, como as meninas negras na literatura

4 Apesar de tal constatação, não exploraremos aqui tais trabalhos.

23 Em ambas as plataformas, os descritores utilizados foram: “meninas negras AND literatura infantil” e “literatura infantil negra”.

infantil foram captadas em pesquisas. Mas mesmo utilizando duas plataformas digitais para a busca – o Portal de Periódicos da Capes e o Google Acadêmico⁵ –, encontramos artigos publicados apenas a partir de 2017, demonstrando que, ainda que a menina negra esteja sendo mais tematizada na produção literária contemporânea, não são muitos os artigos que captaram isso.

Ao todo foram seis estudos divididos em duas categorias: 1) pesquisas que analisaram meninas negras no plano literário; 2) pesquisas que investigaram a recepção da literatura infantil em leituras com crianças e tiveram, entre as obras selecionadas, meninas negras como protagonistas.

Da primeira categoria destacamos o estudo de Daniela Maria Segabinazi, Renata J. Souza e Jhennefer Alves Macêdo (2017), cujo objetivo foi analisar se a obra “Cinderela e Chico Rei”, de Christina Agostinho, continha valorização sobre aspectos da cultura africana, tanto por meio das imagens e quanto pelo texto verbal. O sentido de valorização entendido pelas autoras refere-se a narrativas de resgate da cultura africana na diáspora brasileira, denúncia da escravidão, enaltecimento de heróis negros, valorização de mitos e religiões africanas, entre outras características.

Os resultados indicaram que, mesmo tendo como protagonista uma princesa africana na narrativa, não foram evidenciados elementos que valorizem hábitos ou tradições de origem africana e que o único fator que aproxima essa obra da temática africana e afro-brasileira é a cor da pele das personagens.

No estudo a seguir, Aline da Silva Dutra e Eliane Debus (2019) tiveram como objetivo analisar adaptações de contos de fadas tradicionais da cultura ocidental,

⁵ Em ambas as plataformas, os descritores utilizados foram: “meninas negras AND literatura infantil” e “literatura infantil negra”.

protagonizado por personagens negras. O mesmo livro da pesquisa de Segabinazi, Souza e Macêdo (2017) foi um dos selecionados, juntamente com “Rapunzel e o Quibungo”, de autoria de Cristina Agostinho e Ronaldo Simões Coelho. Nas análises, o foco da investigação foi observar se a adaptação desses contos foi capaz de promover a valorização da temática africana e afro-brasileira em um tipo de literatura “[...] com origem marcadamente europeia” (Dutra; Debus, 2019, p. 76).

Diferentemente do primeiro estudo, Dutra e Debus (2019) afirmaram que ambos os livros retrataram positivamente a estética de personagens negras por meio das ilustrações. Também observaram a presença de elementos da cultura afro-brasileira, especialmente em “Rapunzel e o Quibungo”, como a torre feita de bambu e os alimentos escolhidos para compor o enredo: a farinha e a mandioca. Identificaram, também, ao final das duas narrativas, o reencontro das protagonistas com suas identidades, já que, de acordo com as autoras, “[...] vemos o ‘feliz para sempre’ dessas personagens quando recuperam sua cultura esquecida, livram-se da escravidão e da prisão e podem, enfim, redescobrir sua identidade, sua naturalidade” (Dutra; Debus, 2019, p. 81).

Do mesmo ano decorre o terceiro estudo captado. Geruza de Fátima T. Sabino, Lucilene G. O. Lourenço e Davidson Bruno da Silva (2019) analisaram o livro de “Eu posso ser... o que eu quiser ser”, desenvolvido durante um Projeto de extensão da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. O livro foi elaborado e pensado para ser trabalhado em um Centro Municipal de Educação Infantil, na cidade de Diamantina.

Protagonizado por Eduarda, “[...] uma menina negra de cinco anos de idade, que sonhava em ser princesa” (Sabino; Lourenço; Silva, 2019, p. 171), o objetivo da criação do livro era de que as crianças, especialmente as negras, pudessem ampliar os olhares sobre a condição do que é ser princesa, diferentemente do padrão estético branco característico dos clássicos ocidentais.

Com a leitura do livro às crianças participantes do projeto, as autoras e autor afirmaram que “[...] as crianças, especialmente as de pele negra, puderam se identificar com os conflitos da personagem” (Sabino; Lourenço; Silva, 2019, p. 172).

Finalizando a primeira categoria, destacamos a pesquisa de Simone dos Santos Pereira e Iracema Santos do Nascimento (2020), que analisaram duas narrativas infantis com protagonistas negras: o conto “Oduduá e a briga pelos sete anéis”, da obra “Omo-oba histórias de Princesas”; e o livro “O mundo no black power de Tayó”, ambos de Kiusam de Oliveira. As autoras justificaram a escolha dessas obras “[...] por se referirem diretamente às matrizes africanas e ao empoderamento do corpo feminino negro” (Pereira; Nascimento, 2020, p. 485).

Na análise do conto, Pereira e Nascimento identificaram representações inovadoras na representação da figura feminina, caracterizada por atributos que entrelaçam força, beleza e o resgate de elementos de mitologias africanas, com a representação de orixás por meio de princesas africanas. Além disso, as autoras afirmaram que Kiusam de Oliveira “[...] desconstrói estereótipos de gênero muito comuns em narrativas infantis, ou seja, da princesa que espera passivamente pelo príncipe encantado” (Pereira; Nascimento, 2020, p. 488–489). Já na análise do livro, as autoras observaram que a narrativa valoriza a beleza da protagonista e elementos culturais do continente africano, visto que a

[...] menina resgata tempos, espaços, materialidades e vivências das memórias e das tradições africanas, possibilitando às leitoras e leitores (crianças e adultos) outras tantas interpretações necessárias e urgentes (Pereira; Nascimento, 2020, p. 493).

Na segunda categoria está a pesquisa de Thaís Regina de Carvalho e Mariana Cesar Verçosa Silva (2017)

que analisa parte de um projeto desenvolvido em uma escola pública de Curitiba-PR. O objetivo foi analisar as estratégias utilizadas por crianças, negras e não negras, entre sete e oito anos de idade, para representar por meio de desenhos a protagonista negra do livro de literatura infantil “Entremeio sem babado”, de Patrícia Santana.

Na análise dos desenhos, as autoras identificaram

[...] alguns aspectos que remetem à manutenção da branquidade normativa e outros que através da representação da personagem negra de forma valorizada, demonstram avanços (Carvalho; Silva, 2017, p. 367).

Essa ocorrência se justificou, pois as cores utilizadas pelas crianças na retratação da cor de pele da protagonista variaram entre rosa claro e marrom, além daquelas que optaram por não colorir a personagem. Entretanto, as autoras afirmaram que, embora algumas crianças tenham retratado fielmente a cor da protagonista negra, prevaleceram reproduções do cabelo por meio do padrão liso. Por fim, Carvalho e Silva (2017) ressaltaram sobre a importância de livros de literatura infantil como esse, a fim de que as crianças aumentem seu repertório literário e sejam capazes de elaborar desenhos para além do “[...] ideal do ‘lápiz cor de pele’” (Carvalho; Silva, 2017, p. 374).

O segundo e último estudo da categoria foi realizado por Aline de Oliveira Braga (2019) e apresentou os resultados de uma intervenção pedagógica realizada em uma creche pública municipal do Rio de Janeiro, com crianças de 4 anos de idade da educação infantil. O foco foi discutir o cabelo crespo e a identidade de crianças negras, por meio de rodas de contação de histórias, utilizando o livro “Meu crespo é de rainha”, de bell hooks.

Nos resultados, a autora afirmou que a leitura dessa obra “[...] trouxe desejos de toques entre os múltiplos

cabelos existentes na sala de aula” e que as meninas os tocavam “[...] com muito amor e delicadeza” (Braga, 2019, p. 4). Outro elemento que fez parte da intervenção pedagógica foi o compartilhamento de um espelho para que as meninas se olhassem. Sobre isso, a autora comentou que as meninas gostaram de se olhar e que muitas delas sorriram ao se verem refletidas no espelho, momento que foi registrado por fotografias que deram origem a uma exposição na escola. Assim, Braga (2019) concluiu destacando a importância das referências negras positivas desde a infância para que nossas meninas e meninos tenham possibilidade de se verem belas/os e construam positivamente suas identidades.

AS MENINAS NEGRAS EM OBRAS CONTEMPORÂNEAS

Os livros que serão analisados nesta seção compõem o acervo do grupo LitERÊtura que, a partir de 2020, recebeu um incremento significativo de obras que foram adquiridas por meio do Projeto de Pesquisa Aplicada “LitERÊtura: formação em literatura infantil e juvenil com temática da cultura africana e afro-brasileira” (2020–2022). O objetivo de tal projeto foi de realizar formações sobre práticas de mediação da leitura literária infantil e juvenil com foco na cultura africana e afro-brasileira em uma escola de ensino fundamental⁶ localizada no município de Serra-ES. Trata-se de um dos 15 projetos nacionais selecionados pelo “Edital Equidade Racial na Educação Básica: pesquisa aplicada e artigos científicos⁷”, executado pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e

6 Trata-se da EMEF Antonio Vieira de Rezende, que também foi contemplada, por meio do referido projeto, com um acervo de mais de 200 livros de literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira.

7 Ver em: <https://editalequidaderacial.ceert.org.br/>. Acesso em: 15 set. 2021.

Desigualdades (Ceert), cujo objetivo é o de identificar e apoiar pesquisas que apontem soluções para os desafios da equidade racial na educação básica.

Tendo contextualizada a origem do acervo, outros aspectos necessitam ser destacados antes da análise propriamente dita. Diante do interesse em analisar a produção literária mais recente e como as meninas negras vêm sendo caracterizadas, cabe refletirmos brevemente sobre os impactos da Lei nº 10.639/2003. Ao tornar obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira na educação básica, sem dúvida houve um aumento na quantidade de publicações e isso decorre do reflexo, ainda que tímido, de uma “[...] disseminação de títulos literários no mercado editorial” (Debus, 2012, p. 146). Mas a mesma autora, em outro estudo em parceria com Ângela Balça (2008), alerta para o reducionismo de associarmos tal aumento à mera interpretação de que o “[...] viés mercadológico [aproveitou-se] de um nicho” (Debus; Balça, 2008, p. 66-67), sob pena de incorrerem em armadilhas conceituais oriundas

[...] das duas grandes contranarrativas, que se opõem numa eterna divisão: vitória total ou de total cooptação, quando se pensa nos discursos sobre as ‘eticidades marginalizadas’ (Debus; Balça, 2008, p. 66-67).

Assim, por mais que as obras aqui selecionadas para análise sejam oriundas de uma pré-seleção que as escolheu por conterem características de valorização da identidade da menina negra, não é possível concordarmos que elas sejam, necessariamente, a expressão da maioria dos livros publicados anualmente com protagonistas negras. Em outras palavras, destacamos que a quantidade não é, automaticamente, a garantia de qualidade, como bem reflete Maria Anória de Jesus Oliveira (2008):

Não basta, portanto, a mera inclusão no mercado editorial e no espaço escolar de produções literárias que apresentem protagonistas negros (as), ou que delineiem as religiosidades de matrizes africanas, a cultura afro-brasileira, o continente africano e temáticas afins. Diante da propagação da inferiorização do segmento étnico-racial negro nos materiais didáticos e na literatura, mais ainda se faz necessário, na atualidade, redobramos a atenção em relação às produções nesse enfoque, pois, em virtude da lei 10.639/03, a tendência é que haja investimento no mercado editorial, culminando com publicações e reedições nem sempre elaboradas com a devida qualidade estética e temática, no tocante à história e cultura africana e afro-brasileira, conforme exigência das Diretrizes Curriculares Nacionais (2005) que regulamentam a aludida lei.

Mas o desejo de vislumbrar um cenário de melhora significativa para a representatividade de meninas negras é o que moveu o interesse de analisar três obras que contenham o protagonismo de meninas negras. São elas: “Caderno sem rimas da Maria”, de Lázaro Ramos (2018), “Cheirinho de Neném”, de Patrícia Santana (2011) e “Meia Curta”, de Andreza Félix (2020). Nas subseções seguintes cada uma será apresentada e analisada.

“CADERNO SEM RIMAS DA MARIA”

O livro “Caderno sem rimas da Maria”, de Lázaro Ramos, foi publicado em 2018 pela editora Pallas e ilustrado por Mauricio Negro. A obra, que foi inspirada na filha do autor, registra uma série de palavras criadas e ressignificadas pela protagonista Maria. Ela anuncia que sua intenção não é fazer o uso de rimas, já que gosta

de ter a liberdade de brincar com as palavras e combiná-las ao seu gosto.

Um primeiro aspecto positivo, é que a obra apresenta, conforme analisam Débora Araujo e Luís Thiago Dantas (2020, p. 204), um “[...] jogo descolonizador da linguagem”, possibilitando que o público leitor exercite a capacidade criativa, imaginativa e lúdica “[...] num jogo estético com a linguagem, demonstrando sua conexão intrínseca com a poesia relacionada ao mundo da criança” (Araujo; Dantas, 2020, p. 204).

Há, também, na obra, palavras que já existem no mundo real, mas que são explicadas pela percepção de uma narradora criança, fato que “[...] estimula a liberdade de pensamento num processo de infancialização da vida e dos modos de interpretar um mesmo fenômeno” (Araujo, Dantas, 2020, p. 205). Um exemplo é pelo trecho a seguir:

Sim, eu sei que essa palavra já existe. Minha mãe foi quem disse. Com voz séria, ela falou: ‘É a união entre mulheres, baseada na empatia e no companheirismo, em busca de alcançar objetivos em comum’. Fez assim minha cabeça! Por causa das palavrinhas difíceis, botei a minha explicação aqui. Atenção, vou explicar do meu jeito.

Sororidade é ser diferente de uma certa princesa que, com medo de que levem seu príncipe, não convida outras para sua mesa. É saber que a outra não é uma inimiga pra ter desconfiança, mas sim alguém pra entender e até fazer aliança (Ramos, 2018).

Em três páginas do livro (incluindo a capa), a protagonista é representada por meio de ilustrações que contribuem para realçar de forma positiva a beleza de meninas negras. Podemos observar isso tanto pelos

tons de marrom utilizados na retratação do tom da pele negra da protagonista, como pelas feições em seu rosto, que demonstram felicidade por meio de traços simétricos e proporcionais ao rosto de uma criança.

Figura 1: Capa do livro "Caderno sem rimas da Maria"



Fonte: Ramos (2018).

Outro aspecto de valorização é a menção aos cabelos crespos da protagonista, retratados de forma positiva tanto pelas ilustrações como pelo texto escrito. No trecho a seguir, é possível observar que a relação de Maria com seu cabelo é fortalecida pelos carinhos do pai, colaborando também para reiterar a importância da figura paterna na vida da criança:

Meu cabelo é bem crespinho, uso black e uso cacho. Às vezes, meu pai faz carinho e a mão fica presa, parecendo um embaraço. Mas não é. É um convite pra fazer um denguidacho. Denguidacho é um carinho mais demorado na cabeça, nos meus cachos. E eu adoro! (Ramos, 2018).

Esse trecho da obra evidencia uma relação de

cuidado entre pai e filha, diferenciando-se, grandemente, de uma tendência na história de personagens negras na literatura infantil e juvenil, retratadas como órfãs ou desprovidas da figura paterna.

Isso foi discutido por Débora Araujo, Geane T. Damasceno e Regina G. Alcântara (2020, p. 291):

Essa categoria evidencia não apenas o caráter de orfandade total dos meninos negros (ausência de mãe e pai), mas especialmente a recorrência do pai como uma figura desconhecida, reforçando um estereótipo de paternidade ausente do homem negro. Nessa característica, as crianças negras são criadas só pela mãe ou são entregues ‘ao mundo’ por falta de parentes.

Diferentemente, além de intensamente presente na vida da protagonista, seu pai produz com ela uma cena de afeto e de valorização de um componente identitário muito caro para meninas negras: o cabelo. Desde pequenas, nós, mulheres negras, somos condicionadas a acreditar que nossos cabelos precisam ser transformados para serem aceitos como belo. Nesse processo, a construção de nossas identidades se complexifica e a ausência de imagens que nos representem ou a presença de imagens estereotipadas dificulta ainda mais a identificação de nossa negritude.

“CHEIRINHO DE NENÉM”

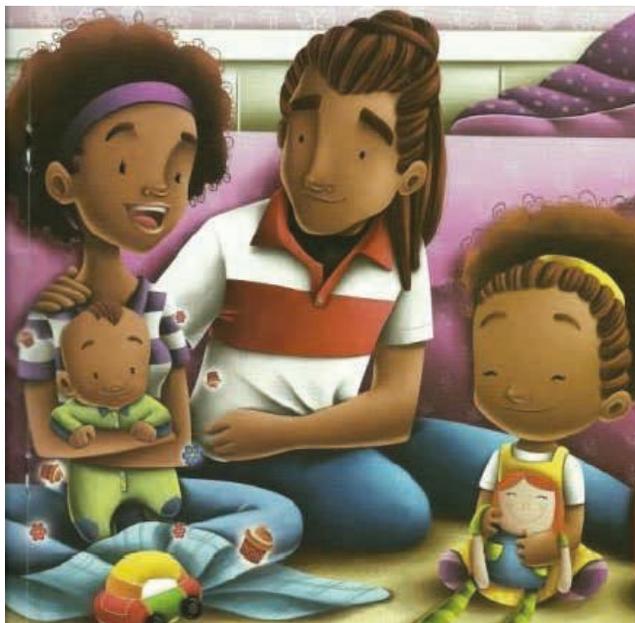
Escrito por Patrícia Santana e ilustrado por Thiago Amormino, o livro “Cheirinho de neném”, publicado em 2011 pela editora Mazza, narra a história de Lara, que está à espera de um novo membro em sua família: seu irmão, Abayomi. A expectativa pela chegada dele é mesclada com os sentimentos de ansiedade e felicidade que emergem na protagonista.

Os laços familiares são a principal marca de valorização da identidade negra na obra. Mesmo que com uma predominância de heteronormatividade, como já destacado de Kaercher (2006), os vínculos familiares não foram comuns na história das personagens negras na literatura infantil (Araujo; Damasceno; Alcântara, 2020), fazendo com que ainda seja um elemento emergente na produção literária brasileira.

Durante a narrativa, o pai e a mãe da protagonista aparecem em cenas de cuidado, afeto e carinho. E o nascimento de Abayomi fortalece, na família, sentimentos bons e provocando em Iara sensações muito agradáveis, as quais ela relaciona com aromas capazes de acionar nossas memórias olfativas.

Um cheirinho de alecrim do campo,
cheirinho de chuva na terra,
cheirinho de açúcar caramelado.
Ai, que cheirinho de neném!
(Santana, 2011).

Diferentemente dos ciúmes, comum em situações como o do nascimento de uma criança, a menina protagonista é tomada por sentimentos de amor e acolhimento ao irmão, tendo como bojo a atuação de uma família negra compartilhando momentos de alegria e felicidade.

Figura 2: Família de Iara

Fonte: Santana (2011).

As ilustrações demonstram a proximidade e união familiar, seja pela disposição dos corpos, como também pelos olhares: o de Iara com os olhos fechados, demonstrando felicidade e doçura, e o do pai, direcionados ao filho, expressando zelo e atenção. A qualidade estética da obra também pode ser notada pelos tons utilizados na coloração da pele negra e pelos cabelos das personagens, ilustrados por meio de penteados diversos.

Podemos encontrar um cenário bastante diferente, ao nos depararmos com obras produzidas no século XX. Oliveira (2003) identificou na literatura infantil analisada em sua pesquisa, personagens negras desamparadas pelos pais ou apenas criados pela mãe, sendo o pai, uma figura desconhecida em muitas das narrativas. Segundo a autora, fica evidente a fragmentação identitária dos meninos personagens,

[...] como se além da carência financeira, eles não tivessem nem referência familiar. São, portanto, sujeitos ao desamparo social, diferentemente dos personagens brancos que têm uma estrutura familiar (Oliveira, 2003, p. 126).

MEIA CURTA

“Meia curta”, publicada em 2020 pela editora Mazza, é uma obra escrita por Andreza Félix e ilustrada por Santiago Régis. O mote da história gira em torno de uma menina negra, não nominada na obra, e sua relação com as meias. Ela revela, logo no início da narrativa, gostar muito de meias. Ainda que sua preferência seja por meias longas, a protagonista nos convida a conhecer a história de como as meias curtas, das quais ela não gosta tanto, as ajudaram a se salvar de um perigoso acidente.

Um elemento de destaque na narrativa é a caracterização da protagonista por meio das ilustrações, que é esteticamente bem caracterizada por meio de suas características fenotípicas evidentes de uma menina negra, sobretudo pelos cabelos crespos, sempre adornados com acessórios e retratados por meio de diversos penteados. No decorrer da história também podemos encontrar imagens que ilustram o guarda-roupa e gavetas da bailarina, repleto de roupas, sapatos e acessórios variados e que contribuem para realçar a estima, confiança e beleza da protagonista.

Figura 9: Protagonista vestindo meias longas e curtas

Fonte: Félix (2020)

Na obra de Andreza Félix, a protagonista vivencia dilemas e revela interesses que podem ser encontrados no universo infantil, como: o gosto em colecionar meias, se produzir com roupas e acessórios variados e frequentar aulas de balé, contribuindo para que leitores(as) negros(as) se projetem em experiências culturais antes associadas apenas à trajetória de pessoas brancas. E no público leitor de modo geral, proporciona a ampliação cultural, ao vislumbrarem que a existência estética na arte literária parte de diversas matrizes identitárias e não apenas de corpos brancos.

Como nos lembra Nelly Novaes Coelho (1991, p. 5):

A literatura infantil é a abertura para a formação de uma nova mentalidade, além

de ser um instrumento de emoções, diversão ou prazer, desempenhada pelas histórias, mitos, lendas, poemas, contos, teatro etc., criadas pela imaginação poética, ao nível da mente infantil, que objetiva a educação integral da criança, propiciando-lhe a educação humanística e ajudando-a na formação de seu próprio estilo.

A obra “Meia curta” pode ser identificada como uma das “[...] tendências da produção literária contemporânea com personagens negras” (Araujo, 2018b, p. 225), isso porque trata-se de uma narrativa que aborda “conflitos do universo infantil”, cujo principal fato de identificação racial das personagens são as ilustrações. Sobre isso, Araujo (2018a, p. 225) explica:

Nessa tendência não há menção, no texto verbal, à cor da pele, textura dos cabelos ou, ainda, a conflitos raciais vivenciados pela(s) personagem(ns). O que marca racialmente as personagens negras não são elementos verbais, mas sim as ilustrações que as apresentam em contextos cotidianos, vivendo experiências infantis comuns a tantas crianças como: medo de crescer (ou não), saudade de alguém, criação de hipóteses para explicar o mundo, ciúmes, birras etc.

A partir desse e dos livros anteriormente analisados, fica evidente como as ilustrações representam lugar de destaque quando na investigação da literatura infantil, isso porque as imagens, assim como o texto escrito, são um recurso discursivo extremamente relevante ao considerarmos a qualidade de uma obra literária. Ou seja, as ilustrações expressam

visões de mundo e produzem sentidos. Dessa forma, obras que apresentam meninas e/ou meninos negros(os) em suas páginas devem se comprometer com a qualidade estética dessas personagens por meio das imagens. Sobre isso, Mariana S. Souza e Débora Araujo (2020) discutem sobre a importância do texto visual (ilustrações) de personagens negras em narrativas infantis:

Por isso, enfatizamos [...] a necessidade de uma reflexão sobre a importância do texto visual, entendendo-o como imprescindível à formação das crianças no contexto brasileiro: às crianças negras, ilustrações positivas (combinadas a um texto de qualidade literária) contribuem para o fortalecimento de suas identidades, pois poderão se reconhecer nas imagens; e às crianças brancas, tais ilustrações podem oferecer condições para a superação de um senso de suposta superioridade racial, ao se depararem com produções que não refletem apenas um espelho de si próprias (Souza; Araujo, 2020, p. 200–201).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No levantamento realizado neste estudo, algumas características podem ser apreendidas. A primeira se refere ao fato de serem poucos os artigos que focalizaram as meninas negras, ainda que o panorama de obras protagonizadas por elas seja maior que com meninos negros. Dos quatro artigos da primeira categoria, em três deles foram realçados aspectos positivos em relação à identidade negra. Apenas em uma foi destacada dificuldade em encontrar referências de elementos culturais africanos, já que o único fator de identificação era a cor da pele das personagens.

Nos estudos realizados em ambiente escolar, os resultados acenaram para as seguintes tendências:

crianças negras que, ao terem contato com as narrativas literárias, se identificaram com os conflitos das personagens; crianças que ao realizarem atividades de pintura, representaram personagens negras com padrões estéticos da branquitude.

Sobre isso, é possível fomentar diferentes questionamentos: quais tipos de livros de literatura têm feito parte das bibliotecas escolares de milhares de escolas existentes em nosso país? Que tipo de acesso nossas crianças e jovens negras(os) têm tido a livros que trazem em suas páginas personagens negras sendo protagonistas de variadas histórias? Quais têm sido as representações que crianças e jovens negras(os) têm usado como referência para construir ideais de beleza e identidade?

Perguntas como essas devem ser constantemente feitas, especialmente sob pena de perpetuar-se uma literatura hegemonicamente de base etnocêntrica. Por isso, a análise realizada neste estudo sobre os três livros protagonizados por meninas negras visou justamente se contrapor a tal base, oferecendo análise sobre a qualidade literária em obras.

Como já ressaltado, a escolha dessas obras partiu de uma pré-seleção que levou em conta, especialmente, a qualidade estética no modo de caracterizar as meninas negras como protagonistas. E nelas, foi possível concluir que as meninas negras protagonizaram papéis diversificados. Enquanto Maria gosta de brincar com as palavras e exercitar a imaginação, Iara se prepara para a chegada do irmão mais novo e, em “Meia curta”, a protagonista nos mostra o gosto em colecionar meias, cada uma de uma estampa diferente. Representações como essas são fundamentais para que, especialmente as crianças negras, sintam-se acolhidas e reconhecidas, fomentando a construção positiva de suas identidades e contribuindo na superação de estereótipos.

REFERÊNCIAS

BARCELOS, Lais Marcellos. *Meninas negras na literatura infantil brasileira: uma análise investigativa de obras da última década (2010–2020)*. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

ARAUJO, Débora. Meninas e meninos negros nos livros infantis contemporâneos: três tendências positivas. In: MORO, Catarina. *Educação infantil: construção de sentidos e formação*. Curitiba: UFPR, 2018b.

ARAUJO, Débora. As relações étnico-raciais na Literatura Infantil e Juvenil. *Educar em Revista*, v. 34, n. 69, p. 61-76, maio/jun. 2018a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/BxCZKXwnP7YjztvMNj5CdGM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 fev. 2022.

ARAUJO, Débora; DAMASCENO, Geane T.; ALCÂNTARA, Regina G. Meninos negros na literatura infantil: corpos ausentes. *REVELL*, v. 2, n. 25, p. 284-310, ago. 2020. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/REV/article/view/4732/pdf>. Acesso em: 03 fev. 2022.

ARAUJO, Débora; DANTAS, Luís Thiago F. “Pra entender o erê tem que tá moleque”: as infâncias de João e Maria, em Lázaro Ramos. *Verbo de Minas*, Juiz de Fora, v. 21, n. 37, p. 194-211, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://seer.cesjf.br/index.php/verboDeMinas/article/view/2471/1684>. Acesso em: 06 maio 2021.

ARAUJO, Débora; SILVA, Paulo Vinicius B. Diversidade étnico-racial e a produção literária infantil: análise de resultados. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). *Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais*. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012. p. 194-220.

BRAGA, Aline de Oliveira. Nosso crespo é de rainha. *Revista África e Africanidades*. Ano XII, n. 32, nov. 2019.

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 14 jul. 2024.

BRASIL. Parecer CNE/CP n. 3, de 10 de março de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. *Diário da Oficial da União*. Brasília, DF, 19 mai. 2004.

CARVALHO, Thais Regina de; SILVA, Mariana S. V. Representações e literatura infantil: análises a partir dos desenhos de crianças. *Ser Social*, Brasília, DF, v. 19, n. 41, p. 355-384, 6 fev. 2017.

COELHO, Nelly Novaes. *Panorama histórico da literatura infantil e juvenil: das origens indo-europeias ao Brasil Contemporâneo*. 4. ed. São Paulo. Ática, 1991.

DEBUS, Eliane. A escravização africana na literatura infanto-juvenil: lendo dois títulos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 141-156, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/debus.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2022.

DEBUS, Eliane. *A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

DEBUS, Eliane. *Festaria da brincança: a leitura literária na Educação Infantil*. São Paulo: Paulus, 2006.

DEBUS, Eliane; BALÇA, Ângela. Literatura infantil portuguesa e brasileira: contributos para um diálogo multicultural. *Via Atlântica*, n. 14, p. 63-74, dez. 2008. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/5038>. Acesso em: 03 fev. 2022.

DUTRA, Aline S.; DEBUS, Eliane S. D. O protagonismo negro nos contos de fadas modernos. *Poiesis Pedagógica*, Catalão,

GO, v. 17, n. 1, p. 69-83, 28 nov. 2019.

FÉLIX, Andreza. *Meia curta*. Belo Horizonte: Mazza, 2020.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. *Literatura infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores*. 1. ed. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

KAERCHER, Gládis Elise P. S. *O mundo na caixa: gênero e raça no Programa Nacional de Biblioteca da Escola – 1999*. 2006. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. *Literatura afro-brasileira infanto-juvenil: enredando inovação em face à tessitura dos personagens negros*. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIC, 11., 2008. *Anais* [...]. São Paulo: USP, 2008.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. *Negros personagens nas narrativas infanto-juvenis brasileiras: 1979-1989*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2003.

PEREIRA, Simone S.; NASCIMENTO, Iracema S. *Literatura infantil com personagens negras: narrativas descolonizadoras para novas construções identitárias e de mundo*. *Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, RS, v. 27, n. 2, p. 481-496, jul. 2020.

RAMOS, Lázaro. *Caderno sem rimas da Maria*. Rio de Janeiro: Pallas, 2018.

SABINO, Geruza de Fátima T.; LOURENÇO, Lucilene G. O.; SILVA, Davidson Bruno da. *Racismo e representatividade da criança negra na literatura infantil: reflexões sobre o projeto de extensão e cultura “Construindo a própria história”*. *Zero-A-Seis*, Florianópolis, SC, v. 21, n. 39, p. 170-182, mar. 2019.

SANTANA, Patrícia. *Cheirinho de neném*. Belo Horizonte: Mazza, 2011.

SEGABINAZI, Daniela Maria; SOUZA, Renata Junqueira de; MACÊDO, Jhennefer Alves. *As princesas africanas na literatura juvenil: do branqueamento silenciador ao*

protagonismo questionável. *Caderno Seminal*, Rio de Janeiro, RJ, v. 27, n. 27, p. 203–240, 8 jun. 2017.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy A. M.; BRANDÃO, Heliana Maria B.; MACHADO, Maria Zélia V. (org.). *Escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. 2. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 17–48.

SOUZA, Mariana Silva; ARAUJO, Débora Cristina de. Crianças negras nas ilustrações de Josias Marinho. *Revista da ABPN*, Curitiba, PR, v. 12, n. 33, p. 197–220, ago. 2020.

SOUZA, Olívia Luiza Pilar de. *Representatividade importa? Representação, imagens de controle e uma proposta de representatividade a partir das personagens mulheres negras em Malhação: Viva a diferença?*. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2021.

Literatura infantil: textos que ajudam a interrogar o mundo¹

Fernando Azevedo

INTRODUÇÃO

Os livros de literatura infantil são, para os mais jovens, um dos mais relevantes meios de acesso à cultura e ao conhecimento. Ainda que a sua leitura se materialize à luz do protocolo da ficcionalidade (Schmidt, 1987), segundo o qual o mundo possível do texto não é uma cópia do mundo empírico e histórico-factual nem mantém com ele uma relação de fidelidade especular, os textos da literatura infantil dialogam com a semiosfera, modelizando os *realia* e comportando sempre uma determinada visão do mundo.

Neste artigo vamos apresentar três obras de literatura infantil, publicadas em Portugal, no século XXI, que explicitamente convidam os seus leitores a pensarem o mundo que os rodeia e a interrogarem-no.

LEITURA, LITERATURA INFANTIL E LEITORES

A leitura constitui um veículo de cidadania que, estimulando a curiosidade, nos permite indagar e agir em conformidade. A literatura, em particular, ajuda os seus leitores a refletir, a pensar (Álvarez-Bernárdez; Monereo, 2020), podendo constituir uma relevante arma contra a ignorância, contra a solidão, contra os

¹ Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), no âmbito dos projetos do Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (CIEC), com as referências UIDB/00317/2020 e UIDP/00317/2020.

totalitarismos.

De facto, propondo, nos seus textos, determinados mundos possíveis, a literatura possibilita o conhecimento empático do outro e a conexão com a imensidão do mundo, permitindo o desenvolvimento de uma consciência crítica (Steiner, 2007). Balça, Azevedo e Selfa Sastre (2018) assinalam que

A literatura infantil não é ideologicamente neutra e encerra certamente, mediante a modelização dos realia, uma série de mundos possíveis, onde se questiona a prática e se sugerem vias alternativas para a construção coletiva de uma sociedade politicamente mais comprometida com os valores mais caros à Humanidade.

Antoine Compagnon (2013), na sua Lição Inaugural proferida no Collège de France, a 30 de novembro de 2006, intitulada *La Littérature, pour quoi faire?* dirige-nos uma série de questões explícitas importantes no contexto contemporâneo:

- a) Que valores pode a literatura criar e transmitir ao mundo atual?
- b) Que lugar deve ser o seu no espaço público?
- c) Para que a literatura?
- d) Qual a sua pertinência para a vida?
- e) Por que razão defender o seu lugar na escola?

A literatura desempenha hoje, nas sociedades atuais, um papel fulcral na partilha de valores, saberes, conhecimentos, que nos auxiliam a pensar o mundo, a interrogá-lo e a sentirmo-nos habitantes de uma *casa comum* (Azevedo, 2013). A literatura e, em particular a literatura infantil, familiariza os seus leitores com o mundo, um espaço plural no qual se mostra a experiência humana, o que significa ser humano e não humano.

Além disso, ela possui, igualmente, a capacidade de representar ficcionalmente determinados mundos

possíveis, onde se concretizam eventos, realidades, ações, que dialogam, de modo mediato ou indireto, com a semiosfera. Nessa perspectiva, a literatura infantil deleita e simultaneamente ajuda a pensar o mundo, interrogando o leitor e compartilhando com ele valores, formas de olhar, estados de coisas que, mediatamente, podem suscitar a consecução de importantes efeitos perlocutivos. Assim, o seu lugar jamais é o da sua intransitividade, mas o de um diálogo mediato com o mundo empírico e histórico-factual em que se encontram os seus leitores/intérpretes. A literatura infantil desempenha, por conseguinte, um relevante papel na capacidade de ler o mundo de uma forma sofisticada e abrangente, uma leitura que é sempre indireta e, nesse sentido, susceptível de não ficar restrita a um específico e determinado contexto (histórico-social, político...). Aliás, é graças a esta sua natureza que os textos literários perduram à passagem do tempo e da história.

LITERATURA INFANTIL: TEXTOS QUE AJUDAM A INTERROGAR O MUNDO

Para este artigo, selecionamos três obras, distintas entre si, mas que nos permitem exemplificar esta capacidade de questionamento do mundo, quais sejam: “O ladrão de palavras”, de Francisco Duarte Mangas e Alain Corbel (2006), “O autocarro”, de Rosa Parks, Fabrizio Silei e Maurizio A. C. Quarello (2011), e “O nosso mundo está a arder: o grito de Greta Thunberg para salvar o planeta”, de Jeanette Winter (2019).

Trata-se de três álbuns narrativos distintos, publicados ao longo do século XXI, e com temáticas diversificadas: o primeiro enfatiza o poder modelizador da palavra, o segundo recria ficcionalmente uma figura marcante do século XX e o terceiro apela ao leitor para que ele se torne coprotagonista de uma narrativa coletiva que ainda se está a escrever.

“O ladrão de palavras” (Mangas; Corbel, 2006) constitui um álbum narrativo, no qual se conta uma espécie de história mítica de uma aldeia assombrada por um ser terrível, sem rosto e que, sorratamente, foi roubando palavras, ao ponto de deixar os seus habitantes num elevado estado de prostração, de medo, de tristeza, de sombra. O medo gera a desconfiança, o não conhecimento, a inação, aspeto que é graficamente explicitado no texto pela ausência de cores quentes. Os bosques, que rodeavam a aldeia, dizia-se, que eram intransponíveis, pois eram repletos de obstáculos perigosos e potencialmente mortíferos.

O ladrão de palavras desencaminhava

[...] palavras dos livros e dos jornais. Não as roubava todas, porque isso daria muito nas vistas. Ele aprisionava as palavras alegres, as mais luminosas, as nossas melhores palavras – e nós sobrevivíamos no meio de palavras sem sabor.

Palavra insípida é como fruto desconhecido do sol.

Cada dia vivido, menos palavras havia para agasalhar a tristeza. Era como se a mãe quisesse fazer um pão-de-ló e não houvesse açúcar; como se nós fôssemos abelhas proibidas de produzir mel (Mangas; Corbel, 2006).

O furto das palavras luminosas, das palavras de alegria, vida e liberdade originava a imposição, nesse espaço, das sombras, da tristeza, da impossibilidade de imaginar e de sonhar, ao ponto de a aldeia ficar coberta de névoa espessa e de as crianças perderem a sua espontaneidade e vivacidade, tornando-se, precocemente, adultas.

É, porém, o grito de revolta, iniciado por alguém, e o afrontar do silêncio que resgata a palavra coragem e que possibilita desencadear uma revolta coletiva contra esse ladrão de palavras:

É preciso prender o ladrão de palavras!
O grito atravessou a aldeia, acordou os cães
do lado onde era noite, assustou as galinhas
da parte onde era dia (Mangas; Corbel, 2006).

O texto mostra que a vontade coletiva de afrontar o ladrão de palavras possibilita resgatar a coragem e transformar o mundo, devolvendo a este espaço mítico os atributos eufóricos que definem a vida: a alegria, a paz, a liberdade e, acima de tudo, o conhecimento. Com efeito, os habitantes deste espaço descobrem que, pela palavra, a sua vida mudou e que, o bosque não possui cogumelos gigantes nem cogumelos venenosos. Descubrem o saco do ladrão de palavras, mas o seu conteúdo é também surpreendente:

Abrimos o saco e o saco nada tinha!
Nesse dia luminoso, verdadeiramente
luminoso, no saco de linho vazio prendemos
o ladrão da alegria. Ele, afinal, era uma
palavra – a palavra medo (Mangas; Corbel,
2006).

A comparação entre as guardas iniciais e finais da obra permite, ao leitor, perceber, com clareza, a existência de dois momentos temporais distintos: as guardas iniciais, em tom sépia, mostram um aglomerado de casas sombrias, uma árvore só com ramos, uma folha escurecida que cai e uma grande nuvem que ocupa o espaço das duas páginas. As guardas finais exibem cores: amarelo, laranja, verde. A nuvem escura desapareceu e o céu é, agora, amarelo, há um pássaro verde a voar, a árvore está repleta de folhas verdes viçosas, em fase de pleno crescimento, o aglomerado de casas tem cor.

Ana Margarida Ramos (2022), no portal da Casa da leitura, refere que esta obra tematiza, de modo simbólico, mas acentuadamente adequado, questões ligadas à falta de liberdade de expressão e à importância da palavra

como constituinte modelizador do mundo.

A segunda obra, por nós escolhida, intitula-se “O autocarro de Rosa Parks”, de Fabrizio Silei e Maurizio A. C. Quarello (2011). Publicada em Portugal pela editora Dinalivro e sob os auspícios da Amnistia Internacional, este álbum recria ficcionalmente o acontecimento histórico que desencadeou a luta contra as leis de segregação racial vigentes, até aos anos 60 do século passado, nos Estados Unidos da América.

Capa e contracapa exibem, em grande plano, um autocarro amarelo, com destino a Cleveland Avenue, parado numa cidade e para onde se dirigem várias pessoas. Em primeiro plano, uma senhora negra, de óculos: Rosa Parks. Na contracapa duas linhas de texto: “Há sempre um autocarro que passa pela vida de cada um de nós. / Mantém os olhos bem abertos e não percas o teu.” (Silei; Quarello, 2011).

Com belíssimas ilustrações de Maurizio A. C. Quarello, que não escondem a evocação do pintor americano Edward Hopper, esta obra perpetua memórias, que, sendo tristes, não podem ser esquecidas, eterniza o impacto provocado por um ato de coragem, e leva-nos ainda a refletir sobre a partilha de histórias de vida entre diferentes gerações.

A obra apresenta dois planos diegéticos diferentes, visíveis pelas seleções cromáticas utilizadas: o plano da atualidade, a cores, onde um neto, na companhia do seu avô, visita, na cidade de Detroit, o Museu Henry Ford, e aí conhece a história de um autocarro específico; e o plano do passado, com tons cinzentos e a dicotomia das cores branca e negra, materializando, em termos cromáticos, um tempo e uma época marcados pela segregação racial.

Construído à luz de uma técnica cinematográfica, com a convocação de grandes planos e planos de pormenor, em particular no momento em que Rosa Parks se recusa a mudar de lugar dentro do autocarro, o álbum leva-nos a conhecer o enquadramento desses tempos sombrios, com a presença do movimento secreto do Ku

Klux Klan e o ambiente de medo, de intimidação e de impunidade que se vivia.

É a voz e a agência da jovem costureira que, ganhando a coragem de afrontar o medo, constitui o mote para o movimento de desobediência civil, apoiado, em nível nacional, pelo pastor e advogado Martin Luther King.

O condutor, muito composto, com o rosto bem barbeado e duas manchas de suor debaixo dos braços, parou à frente da Rosa com toda a sua imponência e ordenou-lhe: “Levanta-te, dá lugar ao senhor!”

“Não” respondeu tranquilamente aquela mulher, que o olhou nos olhos com calma e serenidade. “Já te disse para te levatares e dares lugar ao senhor, ó preta.” A Rosa não mexeu nem um músculo e, sem desviar o olhar, com a mesma intensidade com que me tinha fitado, repetiu, decidida: “Não!” (Silei; Quarello, 2011).

O avô, testemunha desse acontecimento histórico, pede desculpa, ao neto, por não ter tido a coragem de ser ele a lutar contra a injustiça e as leis iníquas.

A evocação do passado permite retomar o equilíbrio da situação, na atualidade, com o neto, dentro do autocarro, a abraçar o avô e a interiorizar um pensamento, do narrador, que condensa as aprendizagens vividas com esta visita ao museu, um lugar histórico e de memórias afetivas: “O importante é vencer o medo e estar sempre do lado daquilo que é justo.” (Silei; Quarello, 2011). Essa viagem ao passado produz mudanças e o medo é ultrapassado, sobretudo na última dupla página, quando o avô e o neto se dirigem ao bar² “em

2 Este bar-cenário, que ocupa em exclusivo a última dupla página da obra é uma evocação da pintura de Edward Hopper – *Chop Suey* (1929), cujas personagens femininas presentes no quadro evocado são substituídas pelos protagonistas desta narrativa: o avô e o neto.

direção ao presente” (Silei; Quarello, 2011), e ambos saboreiam esse mesmo presente/prenda: o neto, sob a forma de um gelado, e o avô no gesto de ler um jornal “que tinha a fotografia de um homem na primeira página” (Silei; Quarello, 2011), cuja “pele era tão escura” como a do narrador. Um clímax narrativo que reúne as histórias contadas nos dois planos diegéticos, bem como o cumprimento da missão de cada um desses percursos. Obama, o então presidente dos EUA, de cor negra, apresentado como expoente máximo do caminho percorrido em direção ao fim da segregação racial, e a passagem do legado histórico do avô para o neto, um testemunho que, apesar de se revelar necessário transmitir, deixa transparecer um forte sentimento de culpa.

A terceira obra escolhida para esta seleção foi publicada em 2019, com o título original *Our house is on fire*. Este álbum narrativo, de Jeanette Winter (2019), com o título “O nosso mundo está a arder: o grito de Greta Thunberg para salvar o planeta”, constitui um texto que, situando-se no domínio das construções culturais que exploram o relacionamento entre o homem e a natureza (Garrard, 2004), recria ficcionalmente a vida da jovem ativista ecológica Greta Thunberg, apelando explicitamente ao leitor para que ele seja também, à semelhança da protagonista, um agente de transformação do mundo.

Capa e contracapa exibem um conjunto de crianças, com os braços erguidos e cartazes contendo palavras de ordem, que captam a atenção. Num primeiro plano, uma menina se destaca, com um cartaz onde é possível ler “O NOSSO MUNDO ESTÁ A ARDER”, em letras maiúsculas. As guardas, em tom verde, buscam sugerir que existe uma esperança de recuperação dos contextos de paz e de tranquilidade na comunhão com a natureza, se o leitor aderir ao movimento e se tornar, também ele, coprotagonista desta iniciativa global.

A obra inicia-se com uma epígrafe, de autoria de

Greta Thunberg, onde se lê: “Nunca se é demasiado pequeno para fazer a diferença.” (Winter, 2019). O fragmento textual é acompanhado, no canto inferior direito, pelo desenho de uma jovem adolescente, de mãos nos bolsos do casaco, e olhar fixo no leitor.

Voltando a página, deparamo-nos com o título da obra, disposto em dupla página, e em letras maiúsculas a negro, sobre um fundo laranja com rabiscos encarnados, qual grito metafórico acerca da necessidade de ação contra a destruição do planeta.

O álbum organiza-se por meio de quadros, que possibilitam visualizar os aspetos mais relevantes da vida da protagonista (a sua presença invisível na escola, a atenção à informação da professora, a leitura e visualização ávida de informação sobre o clima, a transformação progressiva da criança numa ativista climática), acompanhados de um reduzido texto que condensa o essencial da informação, entrecortados por informação em dupla página, com caracteres em letras maiúsculas. Se os quadros ilustram uma visão distópica e apocalíptica do planeta (Branston, 2016), com a ameaça de extinção de espécies e de cataclismos da natureza, a esperança reside na jovem Greta e no seu movimento de denúncia e de apelo à comunidade, por meio do ativismo e das vozes das crianças: “[...] se os adultos não faziam nada para salvar o planeta, as crianças fariam.” (Winter, 2019). Essa informação é explicitamente dirigida ao leitor e pretende levá-lo a refletir sobre a situação vivida e a agir em conformidade. O álbum encerra com uma questão colocada ao leitor, grafada em letras maiúsculas, sob fundo azul com rabiscos: “E TU, O QUE VAIS FAZER?” (Winter, 2019).

Segue-se uma informação paratextual (Genette, 1987), onde se resume, em três linhas, a vida de Greta Thunberg e do movimento estudantil mundial por ela liderado, a lista de países que participaram da marcha pelo clima, que teve lugar em 15 de março de 2019, a

bibliografia e as citações de que socorreu a autora para construir esse álbum e a razão da sua elaboração, com um testemunho emocional da autora textual Jeanette Winter: “quando ouvi os seus discursos, senti que a Greta estava a falar para mim. E eu já tenho 80 anos.” (Winter, 2019). Esta informação paratextual encerra-se com a ficha técnica da obra.

Construída sob o signo da denúncia de um mundo distópico, esta é uma obra que busca suscitar, no leitor, a consecução de efeitos perlocutivos: a adesão a uma causa política e a mobilização coletiva para essa ação (Díaz-Pérez; Soler-I-Martí; Ferrer-Fons, 2021; Murphy, 2021), na linha de outros textos que têm sido publicados recentemente (Rodrick; Bort, 2020; Pirani, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os três textos selecionados ajudam o jovem leitor a conhecer determinadas realidades e a pensar o mundo. No primeiro texto, o jovem leitor aprende que afrontar o medo é a estratégia adequada para que situações, que sejam lidas e sentidas como opressoras e claustrofóbicas, possam ser mudadas. E afrontar o medo é uma ação que deve ser realizada coletivamente.

No segundo texto, o avô conta uma história vivida em primeira pessoa ao seu neto e torna-o, também ele, coparticipante da história. As memórias afetivas ajudam o jovem leitor a conhecer o seu lugar no mundo e o modo como agir para evitar que determinados momentos dolorosos do passado possam ter lugar no presente.

No terceiro texto, o leitor é explicitamente convidado a ser agente de transformação de um mundo distópico numa sociedade participativa e com futuro.

A literatura infantil, exibindo o mundo, na paleta das suas múltiplas cores, interrogando discretamente o leitor, lidando com valores e sistemas ideológicos, possui uma importante e não negligenciável dimensão

emancipadora e é também a esta luz que, no quadro da educação das gerações mais jovens, a leitura e a conversa acerca dos seus textos são muito pertinentes. De facto, a literatura infantil, para além de iniciar os seus leitores, no conhecimento daquilo que é a literatura, ajuda-os a interrogar o mundo e a desenvolver valores de tolerância, de liberdade, de respeito pelo outro e pela natureza, no fundo, um conhecimento sobre o que é ser humano.

Naturalmente que nesta conversa acerca dos textos, o papel dos mediadores literários é deveras importante. É a eles que competirá motivar para a leitura, ajudar a ler e permitir que a abertura interpretativa que o texto literário concede possa originar leituras interativas e interpeladoras, capazes de enriquecer, de forma multivalente, os seus leitores.

REFERÊNCIAS

ÁLVAREZ-BERNÁRDEZ, Paula-Reyes; MONEREO, Carles. La interpretación literaria como diálogo entre posiciones. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, vol. 19, n.2, p. 7-16, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.2.2281

AZEVEDO, Fernando. *Clássicos da Literatura Infantil e Juvenil e a Educação Literária*. Guimarães: Opera Omnia, 2013.

BALÇA, Angela; AZEVEDO, Fernando; SELFA SASTRE, Moisés. O valor da democracia na literatura infantil. *Álabe*, n. 18, jul. 2018. Doi <http://dx.doi.org/10.15645/Alabe2018.18.6>. Disponível em: <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/485/297>. Acesso em: 20 mar. 2022.

BRANSTON, Gill. Apocalyptic imaginings. *Environmental Communication*, v. 10, n. 6, p. 807-810, 2016. Doi [10.1080/17524032.2016.1209320](https://doi.org/10.1080/17524032.2016.1209320)

COMPAGNON, Antoine. *La littérature, pour quoi faire?* Paris: Collège de France, 2013.

DÍAZ-PÉREZ, Silvia; SOLER-I-MARTÍ, Roger; FERRER-FONS, Mariona. From the Global Myth to Local Mobilization: Creation and Resonance of Greta Thunberg's Frame. *Comunicar: Media Education Research Journal*, v. 29, n. 68, p. 33-43, 2021. Disponível em: <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,shib,uid&db=eric&AN=EJ1297134&lang=pt-pt&site=eds-live&scope=site>. Acesso em: 15 mar. 2022.

GARRARD, Greg. *Ecocriticism*. London: Routledge, 2004. <https://doi.org/10.4324/9780203644843>

GENETTE, Gérard. *Seuils*. Paris: Éditions du Seuil, 1987.

MANGAS, Francisco Duarte; CORBEL, Alain. *O ladrão de palavras*. Lisboa: Caminho, 2006.

MURPHY, Patrick D. Speaking for the youth, speaking for the

planet: Greta Thunberg and the representational politics of eco-celebrity. *Popular Communication*, v. 19, n. 3, p. 193–206, 2021. Doi 10.1080/15405702.2021.1913493

PIRANI, Simon. Overcoming the Imaginative Asphyxiation of Climate Protest. *Capitalism, Nature, Socialism*, v. 32, n. 1, p. 128–131, 2021. Doi 10.1080/10455752.2020.1828561

RAMOS, Ana Margarida. Casa da Leitura. 2022. Disponível em http://magnetesrvk.no-ip.org/casadaleitura/portalpha/beta/beta/portal.pl?pag=sol_la_fichaLivro&id=283. Acesso em: 04 mar. 2022.

RODRICK, Stephen; BORT, R. Greta's World. *Rolling Stone*, n. 1338, p. 40–94, 2020.

SCHMIDT, Siegfried. La comunicación literaria. In: MAYORAL, Jose Antonio et al. (comp.). *Pragmática de la comunicación literaria*. Madrid: Arco Libros, 1987. p. 195–212.

SILEI, Fabrizio; QUARELLO, Maurizio A. *O autocarro de Rosa Parks*. Lisboa: Dinalivro, 2011.

SKILBECK, Adrian. “A thin net over an abyss”: Greta Thunberg and the Importance of Words in Addressing the Climate Crisis. *Journal of Philosophy of Education*, v. 54, n. 4, p. 960–974, 2020. Doi 10.1111/1467-9752.12485. Disponível em: <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,shib,uid&db=a9h&AN=146079403&lang=pt-pt&site=eds-live&scope=site>. Acesso em: 15 mar. 2022.

STEINER, George. *O Silêncio dos Livros*. Lisboa: Gradiva, 2007.

WINTER, J Jeanette. *O nosso mundo está a arder: o grito de Greta Thunberg para salvar o planeta*. Alfragide: Oficina do Livro, 2019.

Práticas Inclusivas na Escola através da Literatura para Crianças

Jéssica Diogo Bartolomeu
Maria da Natividade Pires

INTRODUÇÃO

A reflexão que se apresenta neste artigo surge como uma tentativa de resposta face à crescente diversidade cultural nas escolas, pretendendo averiguar qual o contributo da Literatura para a Infância, em particular dos livros de imagens, na aceitação da diversidade cultural e na compreensão do conceito de identidade pessoal, durante a intervenção pedagógica e socialização ocorrida em contexto escolar. As práticas de mediação literária em relação ao fenómeno migratório e ao seu impacto educativo são fundamentais na dinâmica cultural contemporânea, na sociedade, e na escola em particular. Parece-nos relevante a temática em discussão devido aos desafios postos pela sociedade contemporânea, nomeadamente no que respeita à diversidade humana e cultural. Nesse contexto, podemos afirmar que, cada vez mais, a comunidade escolar é composta por alunos de diferentes grupos sociais, étnicos, económicos, religiosos e culturais.

É na interação social que a criança se apercebe das diferenças entre si e os outros. Pretendemos, por isso, explorar as potencialidades da literatura para a infância na construção de atitudes de respeito e aceitação em relação ao outro e a si própria (Bartolomeu, 2018).

Segundo Morgado e Pires (2010), alguma literatura para a infância poderá configurar novas possibilidades de transformação social ao projetar para a criança o futuro da humanidade como a conhecemos ou a transformação social idealizada. Sobretudo a partir do

século XIX, surge a preocupação com a formação moral das crianças, a família passa a valorizar sentimentos de afetividade para com a criança, protegendo-a e salientando a sua importância como ser individual (Cardona, 1997). A investigação e a atenção às edições ao longo das últimas décadas têm demonstrado como as publicações dirigidas ao público infantil e juvenil têm incluído uma diversidade de temáticas e de comunicação multimodal, considerando as transformações sociais e os direitos e interesses das crianças.

Glória Bastos (1999) defende que se trata de um campo multifacetado, complexo e que é suscetível a abordagens diferenciadas. Do contacto com histórias, poemas e ilustrações, a literatura infantil apresenta, entre outras, uma função não só informativa, mas formativa, a vários níveis, pois da sua leitura, visionamento de imagens ou da audição de textos podem resultar experiências e emoções. Os momentos de leitura podem corresponder a momentos em que a criança tem a sensação de viver intensamente as histórias lidas ou ouvidas, ficando na sua memória e integrando, assim, a sua história pessoal (Ramos, 2007). Para Pires (2000), a literatura infantil pode atuar como um meio incomparável de educação que satisfaz os anseios e toca as emoções dos leitores, nunca excluindo o desenvolvimento da sua imaginação. Bellow (*apud* Pires, 2000), refere-se aos perigos inerentes da civilização atual, defensora acérrima das tecnologias, afirmando a sua confiança na capacidade que os seres humanos sempre tiveram de contar histórias uns aos outros, obedecendo a um impulso natural de contar e de ouvir histórias. Para esse autor, a ciência e a tecnologia nunca conseguirão “despojar a alma humana desta estranheza cativante nem das suas consequentes narrativas.” (Bellow *apud* Pires, 2000, p. 317).

A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Levamos a cabo uma investigação-ação, metodologia que procura obter resultados em duas vertentes. Por um lado, o investigador pretende obter esclarecimentos e conhecimento acerca do tema que investiga, por outro lado, esta investigação tem como objetivo primordial contribuir para uma melhoria significativa no contexto em que se desenvolve.

Os livros selecionados para a intervenção desenvolvida integram o *Catálogo do Projeto Europeu IDPBC - Identity and Diversity in Picture Books Collection* e ilustram formas de diminuir preconceitos e estereótipos no âmbito educativo, de promoção da compreensão da identidade pessoal por meio da aceitação da diversidade.

Foi selecionado um grupo de alunos que frequentava o 3º ano de uma Escola Básica (Ensino Fundamental) da cidade de Castelo Branco, no ano letivo de 2016–2017. Sendo uma turma constituída por 29 alunos, selecionámos uma amostra de nove alunos, sendo que seis eram do sexo feminino e três do sexo masculino. A maioria dos elementos da amostra foi escolhida em função da sua capacidade de redação escrita, uma vez que a maioria dos dados foi recolhida com recurso ao preenchimento de guiões com questões escritas e também à redação de textos. Um dos alunos integrou a nossa amostra por outro critério, pois se trata de uma criança chinesa, oriunda, portanto, de um contexto sociocultural diferente do grupo em causa. Apesar de termos escolhido uma amostra mais restrita, toda a turma realizou as atividades de investigação.

Como pressupostos do trabalho definimos:

a) uma tentativa de resposta em face da crescente diversidade cultural nas escolas.

b) a importância da reflexão sobre o papel e o contributo da literatura na aceitação da diversidade cultural, investigando o contributo, em particular, dos

livros-álbum, na aceitação dessa diversidade, de forma a promover a descoberta e aceitação da identidade pessoal.

c) a exploração das potencialidades da literatura para a promoção de atitudes de respeito, aceitação e tolerância pela diferença.

d) a utilização de livros-álbum permitindo maiores desafios na interpretação, solicitada às crianças, da história narrada, onde as vivências de inclusão/exclusão são determinantes para as relações interpessoais.

A fim de estudar e investigar o que nos propusemos em nosso estudo, selecionamos três livros: “Orelhas de borboleta”, de Luisa Aguilar e ilustrações de André Neves, “My two blankets”, de Irena Kobald e ilustrado por Freya Blackwood e “Mon ami Jim”, escrito e ilustrado por Kitty Crowther.

Para realizarmos esta investigação utilizámos como métodos de recolha de dados a observação participante, com o auxílio de notas de campo, fotografias, gravações áudio, debates e, ainda, as produções escritas pelas crianças (guiões do aluno, composições e registro gráfico das mesmas). Convém referir que a observação participante esteve presente ao longo de todo o projeto.

Foram definidos três princípios básicos da ética em investigações que envolvam seres humanos: o respeito pelo Outro: para que cada indivíduo seja tratado como um ser único e que tenha a sua identidade protegida; a beneficência: o bem-estar de qualquer pessoa deve ser garantido durante a investigação; e a justiça: tratando todos os indivíduos de forma igualitária.

Para garantir o cumprimento de todas as questões éticas, primeiramente foi realizado um pedido de colaboração à escola onde se concretizou o estágio e onde constavam todas as informações acerca do projeto, num segundo momento foram entregues aos pais ou encarregados de educação das crianças os pedidos de autorização de recolha de dados, quer orais, escritos, áudios e fotográficos e onde se encontravam

explicitados quais os objetivos da recolha de dados (Bartolomeu, 2018).

ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Traçámos um percurso que se focou na apresentação das três histórias referidas, numa sequência que se iniciou com uma situação ficcional de vivência de exclusão no contexto cultural da protagonista da narrativa, seguindo-se da apresentação de narrativas que confrontam os protagonistas com contextos culturais diversos dos de sua origem. Começámos, assim, com “Orelhas de borboleta”, que coloca os alunos perante uma situação de exclusão no próprio contexto cultural ao qual a criança pertence. É abordada a diferença perante certas características físicas e, ainda, a situação económica como mote para a exclusão; “My Two Blankets”, narrativa na qual a protagonista muda do seu contexto de origem para um contexto cultural completamente diferente; e “Mon ami Jim”, que nos apresenta a exclusão e a posterior aceitação do protagonista, ainda que seja de uma cultura completamente diferente do grupo maioritário.

Convém salientar que abordámos também este livro na educação pré-escolar, com a intenção de cruzar os dados obtidos, ainda que a comparação entre os dois níveis de escolaridade não tenha sido o objetivo principal do nosso trabalho. Contudo, pareceu-nos pertinente abordar questões de pertença social e cultural com as crianças desta idade (2-3 anos), pois defendemos que podemos começar desde logo a incutir-lhes valores e atitudes fundamentais para a vida em sociedade. Promoveu-se previamente uma atividade de pinturas faciais que tinha como objetivo que as crianças percebessem que apesar de, naquele momento, todas serem “diferentes” fisicamente isso não

impedia que continuassem a brincar juntas e a gostar da companhia umas das outras. Em seguida, viram as ilustrações do livro e colocaram hipóteses sobre a história, posteriormente ouviram contar a história. Apesar da faixa etária das crianças, muitas delas entenderam a mensagem global que a história transmitia: a de que todos “somos diferentes”, mas que devemos e podemos ser amigos.

A primeira sessão com crianças do 3º ano de escolaridade decorreu em abril de 2017 e partiu do livro “Orelhas de borboleta”, de Luisa Aguilar e ilustrações de André Neves.

Figura 1 - Imagem de capa



Fonte: Aguilar e Neves (2011).

Este livro apresenta-nos a história da Mara, uma menina que é ridicularizada pelos colegas de escola por ter orelhas grandes, um cabelo rebelde ou até mesmo porque não tem mochila nem sapatos novos. Mara decide, então, seguir os conselhos da mãe, começando a responder aos comentários trocistas dos colegas, aceitando-se como é. Aquilo que para os seus colegas é um defeito, para ela é uma vantagem que a torna especial.

Como atividade de motivação para a posterior leitura e análise da história, os alunos completaram

puzzles, construídos por nós, partindo de algumas ilustrações do livro.

Figura 2 - Puzzle



Fonte: Bartolomeu (2018).

Figura 3 - Puzzle



Fonte: Bartolomeu (2018).

Figura 4 - Imagem do livro *Orelhas de Borboleta*



Fonte: Bartolomeu (2018).

Depois de todos os alunos observarem as ilustrações obtidas, dialogámos com eles sobre o seguinte: 1. O que veem nas ilustrações? 2. Quem podem ser estas personagens? 3. O que será que aconteceu com as personagens? 4. Há alguma personagem triste? Se sim, por que será?

Algumas respostas das crianças da amostra foram: “A menina não tem amigos.”; “Ela está sozinha.”; “Eles estão a rir-se por causa do cabelo e do nariz dela.” Os alunos focaram-se em características físicas da personagem para justificarem a sua opinião de que os colegas estavam a troçar dela, por ser diferente do aspeto físico mais comum. Foi sugerido aos alunos que ordenassem as ilustrações obtidas para que pudessem, todos juntos, construir uma história. A história criada pelas crianças a partir das ilustrações está bastante próxima, ao nível dos episódios e do seu significado, da história contada no livro em causa, o que revelou, por um lado, a expressividade das ilustrações, por outro lado, a capacidade dos alunos em interpretá-las.

Na atividade seguinte, apresentámos aos alunos o teatro Kamishibai, uma forma de contar histórias que teve origem no Japão. Segundo o Projeto Erasmus+ *Aqua*

Narrabilis - Narration. Acquisition of basic skills in libraries and schools (2014-2016), este método favorece o desenvolvimento do diálogo entre os alunos e incentiva crianças e jovens a contarem as suas próprias histórias sendo, ainda, uma forma de revitalizar a arte da narrativa. As imagens são o suporte principal da história, colocadas numa estrutura que funciona como uma espécie de pequeno teatro, colocando-se por detrás de cada lâmina o texto correspondente, que serve de apoio ao contador. Fizemos, em seguida, a apresentação da história “Orelhas de borboleta” com recurso ao Kamishibai, com 13 lâminas previamente preparadas por nós.

Figura 5 – Kamishibai apresentado numa aula



Fonte: Bartolomeu (2018).

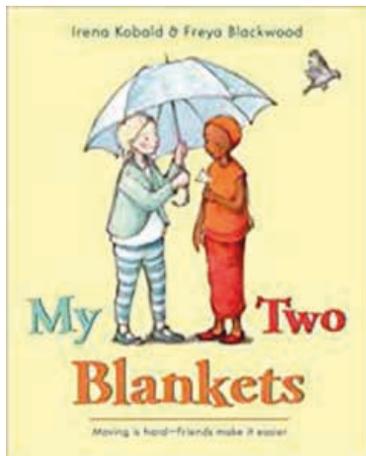
Percebemos que os alunos não conheciam esta maneira de contar histórias e que estiveram bastante atentos à narrativa constatando-se, ao final, que a história imaginada por eles era bastante semelhante à história que tinham ouvido, ainda que o texto literário aborde de forma mais elaborada as situações. Através de mais algumas questões colocadas, verificou-se que os alunos consideraram que a protagonista da história, no início, estava triste e ofendida por ser rejeitada pelos

colegas e todos acharam que o que a mãe da protagonista lhe disse a ajudou a sentir-se segura de si mesma, aceitando-se como era. Todos os alunos consideraram que no fim da história a protagonista se sentia feliz e que teve uma mudança positiva ao longo da história, mostrando-se corajosa e ganhando auto-confiança.

Promoveu-se ainda um debate sobre a identidade pessoal: “Há alguma coisa que não gostes em ti?”; “O quê e porquê?”. Apesar de alguns alunos reconhecerem algo menos positivo na sua autoimagem, encontraram solução para isso: “[não gosto] da minha atitude porque às vezes porto-me mal [...] posso resolver a situação portando-me bem.”; “[...] não gosto dos meus desenhos [...] acho que tenho de treinar mais.”; “[...] só não gosto do meu cabelo porque é encaracolado [...] posso alisar o cabelo e já fico contente.” Verifica-se, assim, uma atitude construtiva face à sua autoimagem.

A segunda sessão decorreu no mês seguinte, ao longo de três dias, e partiu do livro “My Two Blankets”, de Irena Kobald e ilustrações de Freya Blackwood (usando a edição alemã, aquela a que tivemos acesso). Esta edição apresenta até uma capa mais sugestiva ao nível da relação interpessoal de partilha e amizade do que a original, da edição em inglês. Conta-se a história de uma menina que, devido à guerra, passa por uma experiência de emigração forçada, acompanhada apenas por uma tia. Chega a um novo país onde desconhece a língua e a cultura, apenas se sente em segurança debaixo de um cobertor velho onde guarda memórias e recordações do seu país de origem. Um dia, conhece uma menina e tornam-se amigas, começa então a aprender cada dia mais palavras e, simbolicamente, o seu novo cobertor inclui novos objetos do seu quotidiano, mas nunca esquecendo os objetos e memórias do seu país de origem.

Figura 7 - Capa da edição alemã **Figura 8** - Capa da edição inglesa



Foi apresentado aos alunos o Carrossel de imagens/ilustrações, sendo esta uma atividade de pré-leitura, adaptada do livro “Literature: based Reading activities”, de Ruth Helen Yopp e Hallie Kay Yopp (2010). Algumas ilustrações do livro foram espalhadas pela sala, em tamanho A3 e a cores.

Os alunos foram divididos em pequenos grupos e cada grupo deveria observar a ilustração e escrever algumas frases sobre o que observava. Um grupo de alunos mostrou já uma consciência do conceito de diversidade, apontando para a necessidade de aceitação, com a frase

Na nossa imagem conseguimos ver duas meninas a partilhar o guarda-chuva. Elas têm roupa diferente, cor da pele diferente, mas isso não importa e não impede que sejam amigas. Elas parecem muito alegres.

Pensamos ser um aspeto bastante positivo uma vez que mostram consciência acerca das diferenças e da necessidade da aceitação dessas mesmas diferenças.

Posteriormente, os alunos foram desafiados a

ordenar as ilustrações, imaginando uma possível história. Em seguida, apresentámos a história “My Two Blankets” recorrendo, mais uma vez, ao Kamishibai. Num momento da narrativa a personagem principal tem um cobertor onde estão representados objetos e animais do seu país de origem, do qual teve de emigrar devido à guerra, mas, à medida que começa a perceber a língua e a cultura do novo país para onde emigrou, vai tendo um novo cobertor, dessa vez com objetos do seu país de origem, mas também com objetos do novo país onde vive, alterando-se igualmente a cor dominante para uma diversidade de coloração dos objetos.

Figura 9 – Ilustração de *My two blankets*



Fonte: Kobald e Blackwood (2022).

A metáfora do cobertor foi entendida pelas crianças: apesar de estar num novo país, a personagem nunca esqueceu seu país de origem nem os objetos que lhe estavam associados e eram mais significativos. O cobertor funciona, portanto, como elemento simbólico de refúgio, cujos elementos decorativos mudam com a evolução da situação da criança, assim como as cores.

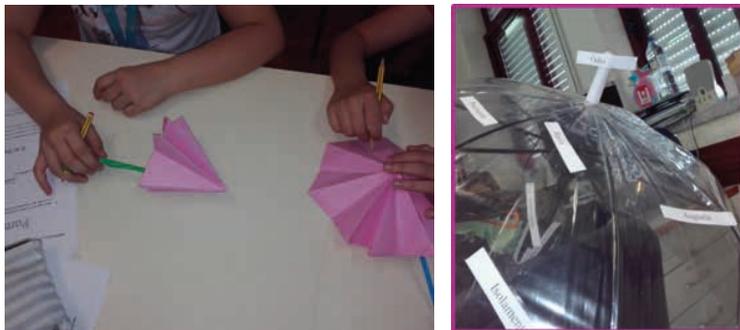
Na atividade seguinte foi apresentado um guarda-chuva, esperando-se que os alunos

conseguissem estabelecer uma relação com a capa do livro da edição alemã, mais simbólica, pela sensação de confiança e conforto que transmite. Iniciou-se então um diálogo com a turma, sendo colocadas as seguintes questões: 1. Quem segura o guarda-chuva? A personagem principal, que chegou a um país onde tudo lhe é estranho, ou a sua nova amiga? 2. O que será que o guarda-chuva representa? 3. Observe a face das personagens, o que é que a expressão facial delas lhe transmite?

Todos observaram que a personagem que segura o guarda-chuva é a nova amiga da personagem principal e, enquanto para uns o guarda-chuva as protegia da chuva, para outros o guarda-chuva as protegia da guerra, destacando, assim, que tinham interligado a capa do livro com a história, uma vez que a personagem principal chegava ao novo país para se refugiar da guerra e foi nesse país que conheceu a sua nova amiga. Todos os alunos concordaram que a expressão facial das personagens demonstrava tranquilidade e que a personagem principal estava com uma expressão feliz e serena.

No dia seguinte, os alunos foram desafiados a construir um guarda-chuva em origami. Deveriam, depois, escrever palavras ou sentimentos positivos que gostariam de proporcionar a alguém que se sentisse como a personagem da história “My Two Blankets”. Foi dito aos alunos que deveriam imaginar que encontravam um menino ou uma menina que chegou há pouco tempo ao nosso país e se encontra assustado e solitário. Que palavras poderiam escrever nesse guarda-chuva de origami para que se sentisse melhor?

Figuras 10 e 11 – Trabalho das crianças



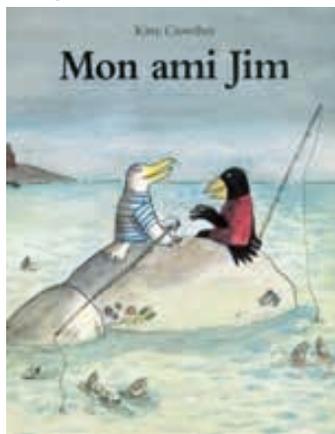
Fonte: Bartolomeu (2018).

Em seguida, foi apresentado o guarda-chuva dos sentimentos/emoções. Com essa atividade pretendíamos que os alunos diferenciasssem sentimentos que consideravam positivos de sentimentos que consideravam negativos, em relação a si próprios e na relação com os outros. Acreditamos que é em contexto educativo que se estabelecem muitas relações interpessoais, devendo valorizar-se, por esse motivo, uma educação voltada para as emoções. A partir dessa atividade aspirávamos que os alunos tomassem consciência de que existem sentimentos/emoções que consideramos intoleráveis na relação com o outro. Em diálogo com os alunos percebemos que, dos sentimentos/emoções apresentados, aquele que foi considerado o mais negativo em relação ao Outro foi o ódio e assim, na parte de fora do guarda-chuva ficaram outras palavras como “conflito”, “angústia”, “isolamento”, “ansiedade”, enquanto os sentimentos/emoções positivos ficaram na parte de dentro do guarda-chuva, como por exemplo, “afetividade”, “força”, “solidariedade”. Pensamos que esta atividade possa ter contribuído para uma tomada de consciência por parte dos alunos da necessidade do respeito pela diversidade, adequando sentimentos/emoções na convivência com o Outro.

No dia seguinte, foi pedido aos alunos que redigissem um texto, imaginando que tinham de emigrar para outro país (“E se fosse contigo?...”). Deveriam explicitar o motivo pelo qual emigraram e como se sentiram quando chegaram a um novo país onde não conheciam nada. Definimos algumas categorias que nos permitiram analisar melhor esses dados, identificando o país de origem de onde tinham emigrado, as razões para essa mudança, qual o novo espaço para onde emigraram, as dificuldades e facilidades sentidas e o desfecho da história. Analisando os textos, verificamos que oito dos nove alunos da amostra referiram o desconhecimento da Língua do novo país como uma das principais dificuldades. Esse dado é interessante porque revela como foram sensíveis às dificuldades da personagem da história e revela como a questão do conhecimento/desconhecimento da língua tem uma dimensão fulcral na integração social.

Durante a última intervenção da nossa investigação, num dos dias foi apresentado aos alunos o livro “Mon ami Jim”, escrita e ilustrada por Kitty Crowther, o qual conta a história de uma grande amizade entre um melro e uma gaivota.

Figura 12 – Capa do livro



Fonte: Crowther (1998).

Um dia, o melro, que sempre quis ver o mar, decide deixar a sua floresta é então que encontra a gaivota e cria-se uma grande amizade. Contudo, o melro não é aceito na vila das gaivotas, porque é uma ave preta e todas as outras são brancas. Um dia, o melro descobre um baú com livros e começa a contar histórias. É, então, através das histórias que ele acaba por ser aceito pelas gaivotas da vila.

No primeiro dia de abordagem desse livro, partimos de uma caixa literária, sendo que os alunos não conheciam esta estratégia. Explicámos, então, que na sala de aula estava escondida uma caixa e que dentro dela encontravam-se elementos que lhes dariam pistas sobre a história a abordar nesse dia. Partimos depois para a descoberta: lá dentro encontravam-se desenhos de uma gaivota, de um melro, do mar e as palavras: AMIZADE, DIFERENÇA, IDENTIDADE, PRECONCEITO e LITERATURA.

Em seguida, os alunos começaram por imaginar uma possível história e, partindo das pistas que tinham descoberto na caixa literária, sugeriram várias hipóteses: *“Pode ser a história sobre um melro e uma gaivota que eram amigos e foram ao mar”*; *“Eu acho que era a história de uma gaivota que tinha preconceito com o melro porque eram diferentes, então aí eles zangaram-se, a gaivota começou a tratá-lo mal”*. No decorrer do diálogo, outro aluno disse: *“Eu acho que o melro emigrou e antes os dois tiveram preconceito um do outro porque eram de cor diferente”*.

Quando confrontados com a palavra LITERATURA, um dos alunos achou que *“O melro e a gaivota escreveram um livro sobre a língua deles”*. Essas respostas demonstram que as crianças associaram às imagens e palavras descobertas, situações, conceitos e valores que tinham encontrado nas histórias abordadas anteriormente, o que é extremamente positivo relativamente à sensibilização para a problemática da inclusão, que tínhamos como objetivo desenvolver no

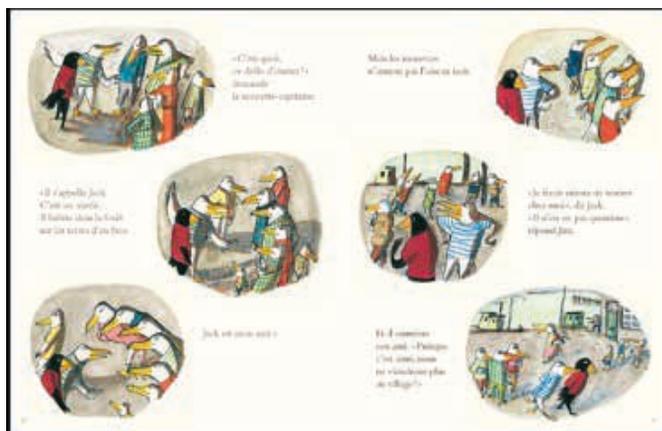
nosso trabalho, demonstrando sensibilidade à questão do entendimento linguístico e algum enriquecimento sociocultural através das histórias anteriores.

Quando viram a ilustração da capa do livro, os alunos afirmaram que as duas aves eram amigas e uma aluna acrescentou: *“Por causa de um que pescava mais o outro fica chateado, zangaram-se e acabou a amizade”*. Confrontámos então os alunos com a possibilidade de esse ser, ou não, um motivo válido para terminar uma amizade, ao que os alunos responderam que não. No seguimento do diálogo, um dos alunos decidiu intervir dizendo: *“Eu acho que já sei qual é o tema desta história, é o racismo”*. Foi-lhe pedido que justificasse a sua opinião e ele respondeu: *“Acho que as gaivotas têm inveja do melro porque elas são todas iguais e ele é diferente”*. Esta resposta parece valorizar a diferença, em termos de identidade pessoal. Outra aluna referindo-se à gaivota “criança” que aparece na ilustração, comentou: *“Eu acho que o bebé é tão inocente que no coração dele diz que o melro por ser diferente não significa que não seja pessoa, não significa que não possa ser tratado como os outros são”*. Nas últimas ilustrações as crianças conseguiram perceber, pelas expressões das gaivotas, que a partir de certo momento elas começaram a aceitar o melro e uma das alunas afirmou: *“Eu acho que a gaivota bebé chegou à casa e contou à mãe que o melro é igual aos outros só que pronto, tem o corpo diferente e agora as pessoas já são amigas dele”*; outra aluna achou que as gaivotas foram pedir desculpa ao melro, justificando: *“Porque elas ao princípio estavam a falar mal do melro e foram-lhe pedir desculpa”*.

Posteriormente, os alunos estiveram bastante atentos à leitura da história (em tradução nossa) e verificaram que em grande parte a narrativa correspondia ao que eles tinham imaginado por meio das ilustrações. Todos destacaram a amizade como sendo um sentimento que a personagem principal da história vivenciou ao longo dos vários episódios, dando

destaque à grande amizade existente entre as duas aves da história. Compreenderam também que por meio da leitura de histórias, o melro foi aceito pelas gaivotas da vila, destacando, assim, a importância da leitura ao despertar sentimentos de aceitação, pertença e respeito para com a “diferença”.

Figura 13 – Ilustração de *Mon ami Jim*



Fonte: Crowther (1996).

Comparando as três histórias, em relação a quatro parâmetros, registramos apenas as respostas dos nove

alunos da amostra. Em relação ao primeiro “Qual das histórias é mais interessante para os meninos aprenderem a respeitar os outros?”. As respostas foram quase equitativas: cinco para “Mon ami Jim” e quatro para “Orelhas de borboleta”. Em relação ao segundo, “Qual das histórias é mais interessante para cada um descobrir que pode gostar de si próprio mesmo quando, às vezes, somos diferentes ou as pessoas não reconhecem o nosso valor?”, oito dos nove alunos escolheram “Orelhas de Borboleta” e só um deles escolheu “Mon ami Jim”. Em relação ao terceiro, “Qual das histórias é mais interessante para descobrirmos que cada pessoa/povo tem uma cultura diferente, mas que podemos relacionar-nos uns com os outros, partilhando as diferenças?”, claramente a preferência foi para “My two blankets”, havendo apenas um aluno que indicou “Mon ami Jim”. No entanto, perante o último parâmetro de avaliação, “Qual o livro de que gostaste mais? Por quê?”, as opiniões dividiram-se equitativamente pelos dois outros livros, quatro *vs* quatro, e só um aluno escolheu “My two blankets”.

Considerámos interessantes esses resultados, devendo-se talvez a última situação à maior complexidade das ilustrações do livro de Irena Kobald e Freya Blackwood e ao facto de as situações serem menos óbvias, exigindo mais inferências a partir das ilustrações, o que terá dificultado uma adesão afetiva mais imediata à história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da articulação entre as três histórias abordadas no projeto, podemos concluir que, pelas ilustrações, os alunos conseguiam imaginar histórias, sem terem antes acesso ao texto verbal. Mas verificaram que o texto era também essencial para que se apropriassem de algumas dimensões semânticas das histórias dos livros apresentados, nem sempre passíveis

apenas de representação gráfica. Esta conclusão vai ao encontro do defendido por Colomer (2005), quando afirma que nos livros-álbum a relação entre a imagem e o texto é fundamental para a apreensão completa do significado da história narrada.

No que respeita ao desenvolvimento da identidade pessoal e, segundo os dados recolhidos durante a investigação, afirmamos que a literatura permite que a criança apreenda novos sentimentos e visões do mundo que a rodeia, o que contribui para o seu desenvolvimento pessoal e para a formação de princípios individuais que permitam a construção de sua identidade pessoal.

A consciência da importância da aceitação da diversidade é consciencializada pelas crianças através dessas histórias, confirmando, como defendido por Azevedo (2006), que a literatura permite que a criança seja sensibilizada para uma existência positiva da diferença, percebendo que o mundo pode ser percebido de diferentes formas, todas elas legítimas e importantes, independentemente da sua diferença e diversidade.

Pensamos que, através do nosso estudo, conseguimos consciencializar as crianças para a importância da literatura no contexto educativo, o que vai ao encontro do que defende Llorens Garcia (2000), afirmando que a literatura infantil permite dar a conhecer à criança pessoas e culturas diferentes e por isso é fundamental que a escola desempenhe um papel importante no contacto com este tipo de narrativas. Também Gomes (1997) defende que o contacto com literatura onde esteja subjacente uma visão multirracial contribui de forma positiva para o desenvolvimento de atitudes como a tolerância e a aceitação da diversidade em crianças do Ensino Básico.

Esse grupo de crianças entre os 8 e 9 anos revelou ter compreendido bem os valores subjacentes nas três histórias, percebeu não só as questões de identidade,

mas também a necessidade de compreensão das diferenças culturais. As suas respostas permitem-nos ainda afirmar que os alunos defendem atitudes de respeito pelo Outro, destacando o direito à diferença, a tolerância e a solidariedade entre as crianças. Reforçamos, portanto, o conceito de que a literatura para crianças pode promover a aquisição de atitudes de respeito pelo Outro e ajudar no desenvolvimento da própria identidade pessoal.

REFERÊNCIAS

AGUILAR, Luísa; NEVES, André. *Orelhas de borboleta*. Matosinhos: Kalandraka Editora Portugal, 2007.

AGUILAR, Luisa; NEVES, André. *Orelhas de Borboleta*. 2011. (imagem). Disponível em: <https://piicie-mora.blogs.sapo.pt/horadaleitura-orelhas-de-borboleta-196449>. Acesso em: 30 jan. 2022.

AQUA NARRABILIS – NARRation. *Acquisition of Basic skills In Libraries and Schools*. Project Erasmus+, Project number: KA2_KA200_A_1_06_EN_PROD. Disponível em <https://biteable.com/watch/projeto-aqua-narrabilis-24460444>. Acesso em: 29 jan. 2022.

AZEVEDO, Fernando. Literatura Infantil, Recepção Leitora e Competência Literária. In: AZEVEDO, Fernando (coord). *Língua Materna e Literatura Infantil: Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel, 2006. p. 11–32.

BASTOS, Glória. *Literatura infantil e juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta, 1999.

BARTOLOMEU, Jéssica Diogo. *O Contributo das Narrativas Visuais para a Aceitação da Diversidade Cultural: uma experiência com crianças do 1.º ciclo do ensino básico*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico) – Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Castelo Branco, Castelo Branco, 2018.

CARDONA, Maria, João. *Para a história da educação em Portugal: o discurso oficial (1834–1990)*. Porto: Porto Editora, 1997.

COLOMER, Teresa. *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2005.

CROWTHER, Kitty. *Mon ami Jim*. Paris: Ecole Des Loisirs, 1998. 32 p. (imagem). (Collection Lutin Poche). Disponível em: <https://www.fnac.com/a909344/Kitty-Crowther-Mon-ami>

-Jim. Acesso em: 30 jan. 2022.

CROWTHER, Kitty. *Mon ami Jim*. França: L'École des Loisirs, 1996.

GOMES, José António. Literatura para crianças: um mundo sem fronteiras. Os livros para crianças na sociedade multicultural. *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, v. 17, p. 38-46, 1997.

IDPBC – Identity and Diversity in Picture Books Collection. Project Erasmus+, Project Number: 2015-1-LT01-KA201-013492. Disponível em: https://www.diversitygroup.lt/fwp_portfolio/idpbc/. Acesso em: 29 jan. 2022.

KOBALD, Irena; BLACKWOOD, Freya. *My Two Blankets*. (imagem). Disponível em: <https://www.artofthepicturebook.com/my-two-blankets>. Acesso em: 30 jan. 2022.

KOBALD, Irena; BLACKWOOD, Freya. *My Two Blankets*. Austrália: Hardie Grant Egmont, 2014.

LLORENS GARCÍA, Ramón. *Literatura infantil y valores*. Puertas a la lectura, v. 9-10, p. 75-78, 2000.

MORGADO, Margarida; PIRES, Maria da Natividade. *Educação intercultural e literatura infantil – Vivemos num Mundo sem Esconderijos*. Lisboa: Edições Colibri, 2010.

PIRES, Maria Laura Bettencourt. *Importância e evolução da literatura infantil*. Lisboa: Universidade Aberta, 2000.

RAMOS, Ana Margarida. *Livros de palmo e meio: reflexões sobre Literatura para a Infância*. Lisboa: Caminho, 2007.

YOPP, Hallie Kay; YOOP, Ruth Helen. *Literature – based Reading activities*. Boston: Allyn & Bacon, 2010.

O rei Mocho, de Ungulani Ba Ka Khosa e Wazi, de Rogério Manjate: do conto ao reconto muitas histórias para contar

Eliane Santana Dias Debus

Laila Maheirie Barreto

A Lei nº 10.639/2003, que institui a obrigatoriedade de história e cultura afro-brasileira no ensino básico, abriu novos horizontes para a literatura de temática da cultura africana e afro-brasileira no território nacional. Os títulos literários para a infância, que circulam editorialmente, são classificados, por Debus (2017), em três categorias: 1) Literatura que tematiza a cultura africana e afro-brasileira; 2) Literatura afro-brasileira; 3) Literaturas africanas. É sobre a terceira categoria que este texto se debruça, ou seja, o foco do texto aqui apresentado se reporta aos títulos da coleção Contos de Moçambique, produzidos por autores e ilustradores moçambicanos e publicados no território brasileiro pela editora Kapulana entre 2016 e 2018. Especificamente, se apresenta o estudo da linguagem verbal, pela identificação do gênero literário referenciado a que cada título corresponde, comparando conto e reconto, destacando suas diferenças, apoiadas no referencial teórico de Aguiar e Martha (2018), bem como a partir da caracterização de gênero literário (Baseio, 2012; Michelli, 2012) e categorização de mesmos elementos presentes nos enredos das narrativas dos contos: “O rei Mocho”, de Ungulani Ba Ka Khosa (2016), e “Wazi”, de Rogério Manjate (2017).

O recorte, aqui retratado, faz parte de uma pesquisa maior vinculada ao PIBIC/UFSC 2020–2021, denominada “A Literatura moçambicana para infância publicada no Brasil: a coleção ‘Contos de Moçambique’”, e dá continuidade ao projeto maior “De lá para cá: as literaturas africanas de língua portuguesa para infância

publicadas no Brasil no período de 2013 a 2018” (CNPq – Edital Universal).

Valorizar e estudar as literaturas africanas em circulação no mercado editorial brasileiro é importante para desfazer a imagem de África como um continente pobre e do negro escravizado e discriminado na literatura, ao mesmo tempo em que contribui para a aproximação de leitores brasileiros a culturas tão presentes no contexto nacional e que são, ao mesmo tempo, tão longínquas geograficamente, auxiliando na construção de uma educação antirracista.

DAS NARRATIVAS E SUAS ORALIDADES

O ser humano é efabulador por natureza e sempre contou histórias em quase todas as suas culturas. Tal fato ocorre pelas suas capacidades cognitivas em constante desenvolvimento, conseguindo imaginar e ponderar o que lhe é útil para a produção de narrativas que justifiquem o mundo à sua volta e dê significado às suas vivências e aos seus anseios de uma forma que possa compartilhar com os outros (Ribeiro, 2018, p. 215).

O que se iniciou como literatura oral, ou oralidade, desenvolveu-se e transformou-se ao longo dos anos e depois passou a conviver paralelamente com a literatura escrita. As histórias também foram transformadas: foram escritas, reescritas, reorganizadas, interpretadas, cantadas, faladas, ajustadas de acordo com a norma da sociedade naquele tempo vigente para aquela expressão.

Esse fator não é diferente quando tratamos da literatura para a infância, em que há um cuidado especial para a divulgação dessas histórias, que usualmente envolvem elementos de fora da realidade (objetos mágicos, seres sobrenaturais, feitos heróicos, entre outros). Sem sombra de dúvidas, um dos gêneros literários mais usados para a disseminação da literatura na infância são as lendas.

Primeiramente vale lembrar que as lendas são diferentes dos mitos. O mito usualmente trata da origem do mundo, do ser humano, dos costumes e das coisas, envolvendo um (ou mais) ser(es) divino(s) e redentor(es) do poder da criação e destruição, enquanto uma lenda retrata um feito heroico, um acontecimento extraordinário, envolvendo os atos do ser humano e/ou localidades específicas (Baseio, 2012, p. 16). Tanto as lendas quanto os mitos, enquanto gênero da literatura infantil, são estratégicos para o exercício da imaginação e para “conhecer e valorizar a cultura do outro e as raízes brasileiras” (Baseio, 2012, p. 24).

A lenda ainda pode ter, em seu conteúdo, elementos característicos de outros dois gêneros literários que se imbricam: o fantástico e o maravilhoso. O maravilhoso se caracteriza pelo desvio da rotina, pelo acontecimento extraordinário em meio à ordinariedade, como o animal falante e pensante, o objeto mágico que transforma o seu redor, a metamorfose ou inclusão de seres provenientes do sobrenatural e do imaginário (Michelli, 2012). O gênero fantástico pode estar, ao mesmo tempo, presente no conto maravilhoso, por se tratar de universos, mundos e sociedades míticas e ficcionais que apresentam uma realidade distante da nossa e fora da lógica comum (Michelli, 2012).

Desse modo, a estrutura do conto se mostra uma estratégia poderosa de exercício do lúdico e desenvolvimento cognitivo que tem tomado cada vez mais lugar na literatura para a infância em forma dos recontos:

[...] recontar histórias pode tanto constituir uma atividade oral – uma modalidade de jogo dramático –, como uma elaboração escrita, processo de que resulta um texto para ser lido. (Tietzmann, 2018, p. 13),

atraindo os trabalhadores da educação pelo seu viés didático e as crianças pelas histórias.

A arte de recontar uma história não é neutra. O contador de histórias pode se esforçar para manter a exatidão de seus acontecimentos, mas é impossível que este não altere ou amplie elementos destes e, no caso da transcrição da literatura oral para a literatura escrita, o mais importante, segundo Tietzmann (2018), é conservar o núcleo da história.

Para as literaturas orais africanas crê-se ser importante a manutenção de um especial cuidado em preservar as suas especificidades, por se tratar de contexto, cultura e imaginário diversos, o que as tornam também impossíveis de serem classificadas em sua totalidade (Riche, 2018). Noa (2015) destaca esta diversidade da literatura africana como produção de conhecimento e raciocínios que remetem a uma identidade própria, distintos da lógica cartesiana, sem adentrar a qualquer tipo de aspecto exótico.

Em relação a muitas das realidades representadas nas literaturas africanas, somos confrontados com dimensões multiculturais, multiétnicas e multilinguísticas que irão concorrer para a projeção de uma complexidade existencial que terá como imbricação que o conhecimento seja também plural e complexo (Noa, 2015, p. 71).

Por isso, realizar a tentativa de enumerar e catalogar a integralidade dessas histórias é errôneo, pois se trata de narrações que dialogam e se imbricam e não podem ser restringidas a um modelo preestabelecido. O estudo dessas literaturas deve ser feito com um olhar atento a cada história e sua origem, assim como os aspectos que caracterizam as suas especificidades e constrói conhecimentos identitários (Noa, 2015). Riche (2012) também anuncia a

complexidade da estrutura dos textos literários africanos e a impossibilidade de classificá-los por tratar de características específicas e com estruturas que fogem de um modelo único.

No caso da produção literária moçambicana para infância não é diferente, pois é necessário compreender o contexto histórico, social, cultural e econômico nos quais essas narrativas se instalam e a sua pluralidade de versões. Contudo, ainda é possível, dentro das especificidades de um número seletivo de histórias, encontrar elementos e desfechos em comum, que dialogam e nos remetem a outras lógicas, outros dizeres.

A COLEÇÃO CONTOS DE MOÇAMBIQUE: UMA ESPIADELA

Os livros escolhidos para análise — “O rei Mocho”, de Ungulani Ba Ka Khosa (2016) e “Wazi”, de Rogério Manjate (2017) — fazem parte da coleção “Contos e Histórias de Moçambique”, que advém da parceria entre a Escola Portuguesa de Moçambique e a Fundação Contés pel Món (Fundação Contos pelo Mundo), de Barcelona, para a produção de narrativas que retomam a tradição oral dos povos moçambicanos ressignificada para a infância, a partir da escrita cognoscível de autores e da arte única de artistas plásticos moçambicanos, de forma a serem introduzidas nas instituições educativas do país (Noronha, 2018). A publicação da coleção no Brasil, pela editora Kapulana, preserva tanto as palavras quanto as imagens moçambicanas e potencializa heranças e culturas que provêm tão além de nosso território físico, mas que são muito presentes no contexto sociocultural brasileiro.

Os livros da Coleção são no formato de brochura, todos com 21cm de altura por 21cm de largura. Suas quartas capas são compostas pela contextualização da criação da coleção, com breves relatos sobre as

histórias, os autores e ilustradores, convidando o leitor a se aventurar por entre suas páginas. Para além do diálogo entre linguagens verbal e visual, os paratextos presentes nas obras ultrapassam a folha de rosto e a ficha técnica para encontrar, ao final das histórias, glossários com expressões, palavras, lugares e/ou elementos culturais da região; depoimentos dos próprios autores com relação às histórias, seguido de suas respectivas biografias e as dos artistas que colaboraram em cada história, por vezes sucedendo ou antecedendo a uma explanação das origens das técnicas artísticas utilizadas para compor as ilustrações; por fim, as páginas encerram suas prosas com os contos em suas formas originais, onde o leitor pode conhecer, compreender e comparar ambas as histórias.

No estudo dos contos “O rei Mocho”, de Ungulani Ba Ka Khosa (2016) e “Wazi”, de Rogério Manjate (2017), foi realizada comparação entre contos originais e recontos, com destaque para os elementos do maravilhoso e do fantástico. Dos títulos da coleção, todos podem ser considerados lendas, por se tratar de atos heroicos e acontecimentos extraordinários em locais e regiões específicos. Foram identificadas quatro categorias presentes nos enredos: o respeito à tradição, a oralidade, o protagonismo feminino e a interlocução animalesca (esta última característica do gênero maravilhoso, que pode se estabelecer tanto entre os animais quanto entre eles e os humanos).

Ungulani Ba Ka Khosa escreveu o primeiro volume da coleção, “O Rei Mocho”, onde

a mentira ainda não havia sido inventada. —
E como apareceu, pai? — Na confusão que o
homem criou entre o mocho (uma espécie
particular de pássaro) e os outros pássaros.”
(Khosa, 2016),

trazendo um tempo antigo e fantástico onde o homem e os animais viviam pacificamente e comunicavam-se pela simples linguagem corporal. Após desconfiar de o porquê os pássaros escolherem um líder e, de todos eles, o mocho por ter chifres, o ser humano rompe com a paz ao passar a mão em sua cabeça, mesmo depois de pedidos que não o fizesse, para revelar que, sob ela, havia chifres pelas penas eriçadas, e não por saliências dos ossos, engatilhando a raiva dos outros pássaros.

O final da história traz também outra origem: a justificativa do mocho, traído e magoado, ser um sinal de mau-agouro, ao fixar os olhos aos humanos e causar sua insônia à noite. No conto original, os pássaros por si só, ao dar banho nos mochos, percebem que eles não tinham ‘chifres’ e os atacam, ocasionando seu isolamento. Khosa (2016) decide adicionar o homem à história, ainda que a manter o mesmo desfecho, para pontuar que a própria verdade é diferente para cada um, e que a tentativa do homem em reafirmar sua certeza em forma de verdade abalou a paz vigente. Incrementa, ainda, outros elementos como o diálogo entre pai, ao contar a história, e filho, o ouvinte, com canções, a mãe árvore, para ‘abrir a porta’ e dar ao homem proteção do olhar do mocho durante o relato, valorizando a tradição oral presente nas culturas dos diferentes povos africanos.

A interlocução animalesca, que é também característica do maravilhoso, está presente em “Wazi”, de Rogério Manjate (2017), mesmo que de forma diferenciada, com um reconto proporcionalmente fiel ao seu conto original. Neste último, o neto assume o posto de caçador após os ensinamentos e morte de seu avô, que lhe proibiu de comer os frutos do lado direito da trilha da floresta, mas, mesmo assim, o rapaz o fez. Ao ficar preso nas árvores frutíferas, o cachorro de seu avô ajuda-o a descer se o garoto lhe prometer segredo. Já no chão, diz que agora o rapaz podia compreender as falas de todos os animais e, se algum dia contasse a

alguém, morreria. Ouvir todas as interlocuções de todos os animais estava causando problemas ao sono e à seriedade do garoto, principalmente depois de soltar um riso após ouvir duas formigas xingando sua cunhada, que se sentara nelas. Ofendida por achar que risada tratava de sua aparência, a mulher chama seu marido, que obriga o rapaz a contar seu segredo, causando sua morte.

No reconto, o autor conseguiu trazer mais elementos ao contexto da história, com nomes aos personagens, mais diálogos e situações com mais animais, envolvendo os ouvidos e ações de Wazi, o neto de Jhapondo, adicionando tensão e maravilhas, ampliando o mundo ao redor do protagonista, fazendo com que ele desista de caçar por escutar a conversa dos animais e que sua aparência mude ao longo do desenvolvimento da história por isso.

Ambos conto e reconto abordam o maravilhoso como um desvio cotidiano a partir de um acontecimento extraordinário — Wazi comer as frutas e, assim, passar a falar com os animais. A principal diferenciação entre esses é o desfecho do reconto: a morte do rapaz é substituída pela fuga de Wazi floresta adentro para proteger seu segredo, com as conversas dos animais desencadeando a metamorfose de seu corpo, elaborando um final místico e misterioso, ao indagar no texto que o menino teria virado o novo xitukulumukhumba, uma fera com grandes dentes e barrigão, de só um olho que, pela velhice, necessitava de um sucessor. Essa mudança foi elaborada pelo autor para desfazer-se da moralidade que usualmente ronda os contos tradicionais, trazendo novas perspectivas de interpretação e fazendo com “[...] que Wazi se também se divertisse com a sua descoberta. E que não fosse julgado, porque em seguida, e paradoxalmente, morreria por contar a verdade.” (Manjate, 2017. p. 39).

CONCLUSÃO

A coleção Contos de Moçambique, em particular os títulos analisados, representa a valorização da cultura e da arte moçambicana na produção dos recontos de matriz na tradição oral com autores e ilustradores do país. A linguagem verbal se mostra em diálogo com as lendas, ampliando os universos de cada título com a presença de diferentes enredos que dialogam com o maravilhoso e o fantástico e entre si, aliado aos elementos que caracterizam o imaginário moçambicano. Se aventurar por entre as literaturas africanas traz ao leitor brasileiro a aproximação de culturas geograficamente distantes e, ao mesmo tempo, tão presentes no contexto brasileiro. A circulação dessas obras é importante para desconstruir a imagem de África como um lugar de predominância da pobreza e por desviar-se da habitual retratação do negro escravizado e discriminado na literatura, ampliando novos horizontes para as literaturas de temática da cultura africana e afro-brasileira e valorizando a cultura moçambicana, mostrando ser de grande estratégia da docência para a prática da educação antirracista.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera; MARTHA, Alice (org.). *Conto e reconto: das fontes à invenção*. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2012.

BASEIO, Maria A. Mitos e Lendas. In: GREGORIN, José N. F. (org.). *Literatura infantil em gêneros*. São Paulo: Editora Mundo Mirim, 2012, p. 9-25.

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003*. Brasília, 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em 14jul 2024.

DEBUS, Eliane. *A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

KHOSA, Ungulani Ba Ka. *O rei Mocho*. Ilustração de Américo A. Mavale. São Paulo: Kapulana, 2016.

MANJATE, Rogério. Wazi. Ilustração de Celestino Mudaulane. São Paulo: Kapulana, 2017.

MICHELLI, Regina. Contos maravilhosos e fantásticos. In: GREGORIN, José N. F. (org.). *Literatura infantil em gêneros*. São Paulo: Editora Mundo Mirim, 2012. p. 26-56.

NOA, Francisco. *Perto do fragmento, a totalidade: olhares sobre a literatura e o mundo*. São Paulo: Kapulana, 2015.

NORONHA, Teresa. Editar em Moçambique: uma profissão de fé. *Revista Cátedra Digital*, Rio de Janeiro, n. 4, 2018. Disponível em: <https://revista.catedra.puc-rio.br/index.php/editar-em-mo-cambique-uma-profissao-de-fe/>. Acesso em: 15 abr. 2020.

RIBEIRO, Maria A. O reconto dos contos da oralidade: permanências e mudanças de gênero. In: AGUIAR, Vera;

MARTHA, Alice (org.). *Conto e reconto: das fontes à invenção*. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2012. p. 215–227.

RICHE, Rosa M. África e Brasil africano: das narrativas orais ao conto. In: AGUIAR, Vera; MARTHA, Alice (org.). *Conto e reconto: das fontes à invenção*. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2012. p. 229–245.

TIETZMANN, Vera M. Sobre contos e recontos (nos 200 anos de *Kinder- und Hausmärchen*, dos Irmãos Grimm, 1812–2012). In: AGUIAR, Vera; MARTHA, Alice (org.). *Conto e reconto: das fontes à invenção*. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2012. p. 13–33.

Entre a ficção e/ou a não-ficção para a infância: ler para aprender

Sara Reis da Silva

INTRODUÇÃO: APONTAMENTOS ACERCA DOS LIVROS DE CONCEITOS (“CONCEPT BOOKS”) PARA BEBÉS

Maria Nikolajeva, em *Reading for Learning. Cognitive Approaches to Children’s Literature*, preconiza que

[...] a ficção para crianças é uma fonte rica de conhecimento, se usada de forma responsável, **mas é também uma fonte rica de prazer**. Eu diria que a **aquisição de conhecimento é, em si mesma, uma fonte de prazer estético** e, além disso, que o conhecimento estético, ou metaconhecimento, desempenha um papel significativo no nosso envolvimento com a ficção. A diferença entre a **leitura eferente e a leitura estética**, proposta por Louise Rosenblatt (1994), sublinha que a ficção pode ser usada para aquisição de conhecimentos, bem como para o prazer puramente artístico. [...]. Embora a literatura infantil tenha sido amplamente utilizada como um **instrumento educativo**, isso não exclui nem impede a sua **utilização paralela como fonte de prazer estético**. Além disso, **o prazer torna a aquisição de conhecimentos mais eficiente**. (Nikolajeva, 2014, p. 226, tradução nossa, grifo da autora).¹

1 No original: “[...] children’s fiction is a rich source of knowledge, if used responsibly, but it is also a rich source of pleasure. I would claim **that gaining knowledge is in itself a**

No trecho citado, interseccionam-se implicitamente as vertentes inerentes à literatura que tem na criança o seu potencial destinatário extratextual, a saber lúdica, estética e educativa, perspectivando-se, de forma indirecta, a aprendizagem, por via da ficção, como um gesto cuja eficácia se encontra determinada pelo prazer ou pela fruição.

Ora, a aquisição de conhecimentos por meio da leitura e dos livros, fortemente condicionada pela fruição, opera-se precocemente, havendo um contacto com objectos editoriais diversos situados tanto no âmbito da ficção como da não ficção, ou, por outras palavras, quer no domínio do texto literário quer no domínio do texto não literário. E esta distinção é tanto mais relevante quanto se procure a clareza e o rigor na investigação acerca da literatura para a infância, problematizando conceitos, por exemplo, e na mediação de leitura, optando por selecções textuais norteadas por critérios objectivos que possibilitem uma destrição clara entre os diferentes volumes e os textos que estes albergam.

No extenso e diverso âmbito dos livros para pré-leitores, em concreto, os que se apresentam especialmente vocacionados para bebês, assumem particular relevância as edições que, situadas no

*source of aesthetic pleasure, and further, that aesthetic knowledge, or metaknowledge, plays a significant role in our engagement with fiction. The difference between **efferent and aesthetic reading**, proposed by Louise Rosenblatt (1994), emphasises that fiction can be used for knowledge acquisition as well as purely artistic enjoyment. [...] Although children's literature has been extensively used as an **educational implement**, this does not exclude or preclude its **parallel use as a source of aesthetic pleasure**. Moreover, **pleasure makes acquisition of knowledge more efficient**. (Nikolajeva, 2014:226)". Os segmentos colocados a negrito nesta citação, assim como em outras passagens deste estudo, são da nossa responsabilidade.*

domínio do livro não ficcional e, portanto, não disfarçando (nem, na maioria das vezes, não o intentando) o seu propósito educativo, ostentam, além de, por vezes, uma especial configuração gráfica ou material, um texto verbal reduzido/contido, expresso, muitas vezes, nominal, sequencial e enumerativamente e articulado, de forma muito próxima, com um texto visual. Trata-se de uma categoria já designada como livro de conceitos, livro formativo ou informativo, ou livro enumerativo ou acumulativo (Silva, 2017) – e a opção por uma dessas expressões não deixa também de levantar algumas questões terminológicas² – para a infância (mas não apenas). Sucintamente, nesses, e tratando-se de, sublinhamos, textos não ficcionais, importa, sobretudo, a objectividade e a veiculação de conteúdos/conceitos. Esses podem basear-se em palavras pertencentes a campos lexicais bem delimitados como os animais, as formas, as cores ou os números, ou a conjuntos mais amplos, que se prendem com vocábulos mais genéricos relacionados com aprendizagens, circunstâncias ou contextos particulares.

Assim, os livros de conhecimento ou os livros de saber, com os quais se pretende explicitamente, como preconiza Teresa Duran (2002), “demonstrar racionalmente”, em contraposição àqueles em que se intenta “mostrar emotivamente”, ou, ainda, recorrendo a outros termos, os livros formativos ou informativos, como as próprias designações sugerem, apresentam um conteúdo que

2 Especialmente, em Portugal, visto que, no nosso país, os estudos em literatura de potencial recepção infantil se encontram ainda a carecer de um maior investimento académico e investigativo.

está mais vocacionado para a transmissão de elementos informativos e de divulgação sobre o mundo, no qual a criança-leitora se insere, podendo [...]: ser uma **a) lista de imagens** – caso dos livros-alfabeto ou sobre objectos do quotidiano – ou uma **b) narração** – caso dos livros que retratam situações do quotidiano, com uma certa sequência cronológica (Bastos, 1999, p. 250, grifo do autor).

Englobando, portanto, duas possibilidades compositivas – a lista de imagens, próxima, por exemplo, do livro-álbum portfólio, e a narração, como mencionámos –, ou compondo-se numa espécie de entre-caminho no qual se cruzam o educativo e o literário, e conseqüentemente, a leitura prática ou “eferente” (Carter, 1999) e a leitura estética (Rosenblatt, 2002), já evocada por Nikolajeva na citação com a qual abrimos este breve estudo, as acepções avançadas não deixam de dar conta precisamente da já sugerida flutuação/hesitação terminológica ou conceptual.

No entanto, a pluralidade de manifestações estéticas patentes nos chamados livros de conceitos impele à problematização de uma distinção prévia fundamental: a diferença entre o tipo de conhecimento que aí se veicula, ou seja, entre **a) conhecimento factual ou enciclopédico** e **b) o conhecimento ficcional ou estético**, retomando aqui a reflexão explicitada por Nikolajeva no estudo supracitado. Assim, relativamente ao conhecimento estético, regista:

[...] Por conhecimento estético entendo, neste caso, o conhecimento e a compreensão adquiridos através da atividade estética que conduz ao prazer estético. Por outras palavras, mais uma vez, o objetivo da leitura de ficção não é primordialmente a aquisição de conhecimentos; no entanto, qualquer texto

ficcional contém uma quantidade substancial de informação que pode ser potencialmente benéfica para o nosso conhecimento do mundo real. Eu diria, provocatoriamente, que o conhecimento **estético implica aprender sem ter consciência disso**. (Nikolajeva, 2014, p. 22, tradução nossa, grifo da autora).³

Enfatiza-se, por conseguinte, o facto de o intuito essencial da ficção não ser veicular conhecimentos ou ensinar, ainda que todos os textos ficcionais proporcionem uma especial e frutiva aprendizagem, na medida em que, por exemplo, favorecem a conformação de competências de leitura do próprio mundo.

Já no que diz respeito ao **conhecimento factual**, a mesma investigadora considera que

O **conhecimento factual** pode ou não estar correto, mas é adquirido pelo destinatário com o entendimento de que está correto. **O conhecimento factual é adquirido principalmente através da não-ficção**, sobretudo em contextos educativos. **A não-ficção pode, no entanto, ser cativante, divertida e ter valor estético** (ver, por exemplo, Kesler 2012). Pode ser ficcionalizada através da seleção do material, da perspectiva narrativa e do estilo

3 No original: “[...] By *aesthetic knowledge* I mean, in this case, knowledge and understanding acquired through aesthetic activity that leads to aesthetic pleasure. In other words, once again, the purpose of reading fiction is not primarily knowledge acquisition; yet any fictional text contains a substantial amount of information that can potentially be beneficial for our knowledge of the actual world. I would claim, provocatively, that **aesthetic knowledge implies learning aesthetic knowledge implies learning without being aware of it**. [...]” (Nikolajeva, 2014: 22).

de apresentação. (Nikolajeva, 2014, p. 22, tradução nossa, grifo da autora).⁴

As obras que seleccionámos para o *corpus* deste breve estudo são não-ficção ou integram a categoria dos livros de conceitos ou dos livros informativos, uma vez que, e retomando o exercício reflexivo e de sistematização concretizado por Ana Garralón (2015), apresentam, entre outros, uma disposição espacial fragmentária e imagens que acompanham o texto, tendo este uma aparência concentrada ou concisa, de índole, por vezes, titular, além de ampliarem os recursos de linguagem, ajudarem a compreender o mundo e permitirem a autoaprendizagem, possuindo, na nossa perspectiva, valor estético. Parecem, além disso, exemplificar, dentro das suas possibilidades compositivas, naturalmente balizadas pelo perfil do seu potencial destinatário, os bebês, a formulação de Merveldt (2018) que considera:

não se limitam a armazenar dados, mas seleccionam, organizam e interpretam factos e números utilizando códigos verbais e visuais - recorrendo a formas narrativas e descritivas específicas do seu contexto histórico e cultural - tornando a informação acessível ao leigo interessado, envolvendo os leitores intelectual e emocionalmente. Se é amplamente reconhecido que **os textos utilizam técnicas retóricas e narrativas para**

4 No original: “Factual knowledge may or may not be correct, but it is acquired by the recipient in the understanding that it is correct. **Factual knowledge is primarily gained through nonfiction**, not least in educational contexts. **Nonfiction can, however, be engaging, entertaining and have aesthetic value** (see e.g. Kesler 2012). It can be fictionalised through selection of material, narrative perspective and presentation style.” (Nikolajeva, 2014: 22).

apresentar factos nos livros ilustrados informativos, o mesmo se aplica às imagens: estas não se limitam a representar ou ilustrar dados ou factos transparentes; antes os tornam visíveis ou visualizam-nos, o que significa que assumem um papel ativo e interpretativo (Bredekamp, Dünkel e Schneider, 2015) [...] (Merveldt, 2018, p. 232, tradução nossa)⁵

Dessa feita, os livros informativos, em geral, e aqueles que seleccionámos, em particular, superam a mera enumeração factual, despertando a curiosidade e estimulando a vontade de saber.

ANÁLISE DO CORPUS TEXTUAL

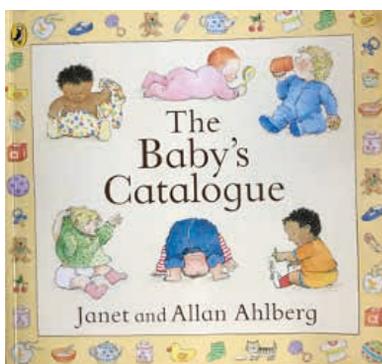
Neste breve estudo, optámos por destacar as singularidades, bem como algumas das potencialidades inerentes aos livros informativos ou livros de conceitos para bebés. Para tanto, propomos uma leitura analítica de um volume para a infância, que consideramos bastante singelo, e de uma colecção de outros quatro, cartonados, de dimensão reduzida. Ambos de autoria inglesa, mais explicitamente de três nomes incontornáveis da literatura inglesa para a infância, o primeiro, intitulado “The Baby’s Catalogue”, é assinado

⁵ No original: “[...] they do not merely store data, but select, organize, and interpret facts and figures using verbal and visual codes – drawing on narrative and descriptive forms specific to their historical and cultural context – making information accessible to the interested layperson, engaging readers intellectually and emotionally. While it is widely recognized that texts **use rhetoric and narrative techniques to present facts in informational picturebooks, this equally applies to the images:** they do not merely represent or illustrate transparent data or facts; rather they render them visible or visualize them, which means they take on an active, interpretative role (Bredekamp, Dünkel and Schneider, 2015) [...]”. (Merveldt, 2018: 232).

pelo casal Janet (1944–1994) e Allan (1938–) Ahlberg, obra cuja tradução/edição em língua portuguesa/em Portugal já tarda. No segundo caso, um conjunto, como mencionámos, conta com a assinatura do texto e das ilustrações de Helen Oxenbury (1938–).

À selecção destas obras presidiram critérios estético-literários (linguísticos, literários e iconográficos); pedagógico-didáticos; lúdico-criativos (Sánchez-Fórtun, 2003); potencial destinatário extratextual, ou seja, os bebés; proximidades e dissemelhanças (materiais ou gráficas, verbo-icónicas, tipológicas...), entre outros. “The Baby’s Catalogue”, da dupla Janet (autora das ilustrações) e Allan (autor do texto) Ahlberg, publicado, pela primeira vez, em 1982, surge reeditado em 2013 e apresenta-se como um exemplar de dimensão considerável e com capa mole. Sobre esta obra, Ana Garralón lembra que a sua composição decorreu “depois que perceberam que o seu bebê [curiosamente a agora também escritora Jessica Ahlberg] olhava e apontava entusiasmado para os produtos do catálogo da loja Mothercare” (Garralón, 2013, p. 37).

Figura 1 – Capa de *The Baby’s Catalogue*

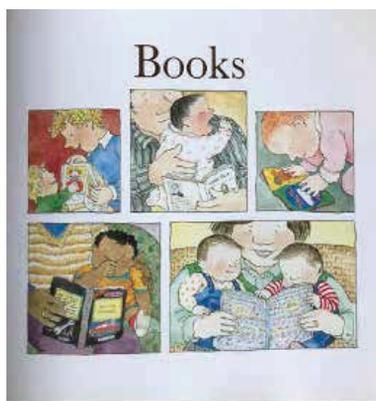


Fonte: Acero da autora.

O título estipula, desde logo, dois tipos de

informação, a saber: o potencial destinatário extratextual, o bebé, e a tipologia textual na qual se situa o volume. Apresentada, pois, como um catálogo, ou seja, como uma “lista ou relação metódica de coisas (ou pessoas) com breve informação a seu respeito”, a obra dirige-se a pré-leitores. Tais pressupostos cataforicamente plasmados no peritexto titular consubstanciam-se num discurso verbo-icónico que abre e fecha com duas secções homónimas *Babies* e *Mums and Dads* – aspecto que dota a publicação de um carácter circular, abrindo, por conseguinte, a possibilidade de uma leitura não sequencial, mais livre menos “rígida” – e engloba outras dez secções intituladas: *Mornings, High Chairs and Breakfasts, Brothers and Sisters and Toys, Prams and Swings, Nappies and Games, Shopping and Dinners, Gardens, Accidents, Mirrors and Pets, Teas and Books* e *Baths and Bedtimes*.

Figura 2 – Detalhe do miolo da obra



Fonte: Acero da autora.

Cada um destes apartados, ou seja, dos hiperónimos, anunciado pelos títulos referidos, veicula, por meio de um discurso verbo-icónico articulado de forma coerente e expressiva, um conjunto de

hipónimos, ora recriados através de segmentos visuais legendados ora por conjuntos de pequenos quadros visuais protagonizados por personagens infantis, individuais, em pares ou com adultos. De salientar, e sumariando os principais traços distintivos da obra em causa, além de uma composição da página reveladora de cuidado e de um elevado sentido estético, a presença de subtis apontamentos humorísticos, a representação da diversidade (de papéis, de actividades, de fisionomias, de objectos etc.), a recriação de episódios plausíveis ou “realistas”, por exemplo, de jogos e brincadeiras ou, até, de pequenos acidentes típicos da infância, aspecto que testemunha uma proximidade com o real, com o quotidiano, com a rotina do protagonista infantil. Acresce, ainda, a presença de um relato também marcado pela diversidade a vários níveis, mas essencialmente plasmada num especial multiculturalismo testemunhado nas próprias personagens-bebés, por exemplo.

Uma referência breve, ainda, às implicações ao nível da recepção que possuem os elementos peritextuais de carácter material, a saber a dimensão considerável e a capa mole. De facto, esta configuração prevê um processo de mediação leitora por parte de um adulto, de preferência, afectivamente próximo do destinatário infantil, por forma não apenas a acautelar a protecção da integridade e o manuseio seguro do volume por parte da criança, mas também – e, agora, de um ponto de vista mais lato – proporcionar um contacto significativo com o próprio discurso visual, idealmente explorado com detalhe, ao ritmo da própria criança e como resposta à sua curiosidade.

Em síntese, o Catálogo revisitado, pelas características que procurámos enunciar, testemunha o facto de:

“Os livros de conceitos apoiam a capacidade das crianças de categorizar objectos, mas

também propriedades e actividades, de acordo com domínios conceptuais, o que é uma condição prévia crucial para a capacidade de armazenar um léxico maior no cérebro, bem como para a facilidade de ver as ligações entre objectos individuais que pertencem ao mesmo domínio ou a um domínio diferente” (Kümmerling-Meibauer; Meibauer, 2018, p. 154, tradução nossa, grifo nosso).⁶

A colecção com texto e ilustração da autoria de Helen Oxenbury integra quatro exemplares, como mencionámos, todos editados, pela primeira vez, em 1985, mas publicados em Portugal apenas em 2005, com a chancela da Gatafunho, e estando incluídos na lista de obras do Plano Nacional de Leitura de Portugal. Trata-se de uma série de volumes cartonados (resistentes, portanto), em formato quadrangular e de dimensão reduzida, intitulados: Já Sei! Eu Vejo, Eu Ouço e Eu Sinto. Note-se, além das sugestões sensoriais, a presença do discurso na primeira pessoa do singular, no Presente do Indicativo, aspectos que resultam numa proximidade possível com o receptor preferencial, bem como numa presentificação que, de certo modo, tornam vivas e plausíveis as aquisições do protagonista e, implicitamente, do próprio leitor que poderá, assim, viajar do mundo intratextual, levemente emoldurado pela ficção, até ao universo extratextual e ao seu espaço vivencial real.

6 No original: “Concept books support children’s ability to categorize objects, but also properties and activities, according to conceptual domains, which is a crucial precondition for the capacity to store a bigger lexicon in the brain as well as for the facility to see the connections between individual objects which belong to the same or a different domain.” (Kümmerling-Meibauer e Meibauer, 2018: 154).

Figuras 3, 4, 5, 6 – Capas da colecção assinada por Helen Oxenbury



Fonte: Acero da autora.

Se atentarmos em cada um dos volumes que enformam a colecção em análise, é possível detectar algumas interessantes peculiaridades técnico-compositivas, a saber:

a) em “Já Sei!” destaca-se o dinamismo, plasmado na sucessão de verbos actanciais, apresentados no infinitivo, formas que completam o próprio título exclamativo (e revelador, portanto, do entusiasmo infantil), ou seja, “Já Sei... sentar-me / gatinhar / saltar / bater o pé / dançar / tropeçar / correr / escorregar / esticar-me / dar pontapés / dar cambalhotas / dizer adeus”. Trata-se, na verdade, de uma sequência de habilidades físicas ou destrezas que culminam com um gesto revelador da interacção com os outros;

b) em “Eu Vejo”, a estratégia é bastante semelhante, embora, neste caso, o processo enumerativo assente em nomes concretos, ou seja, “Eu Vejo... a borboleta / o sapo / o avião / um amigo / a flor / a lua”.

c) em “Eu Ouço”, nota-se, igualmente, o recurso a uma sequencialização enumerativa de nomes, ou seja, “Eu Ouço... o pássaro / a chuva / o cão / o relógio / o telefone / o bebé.” e,

d) em “Eu Sinto”, constatam-se alusões sucessivas ao tacto e a diferentes texturas e/ou sensações: “Eu Sinto... a bola / a barba / a minhoca / o gato / a água”.

Em comum estes quatro volumes possuem, como aliás apontámos relativamente à primeira obra abordada, a veiculação de informação conceptual, observando-se uma proximidade com o real, com o quotidiano ou com a rotina infantil, bem como uma interacção com o meio natural

(animais, flores) e/ou envolvente, em geral (ver, por exemplo, a recriação de objectos como a bola), e supostamente familiar/afectivo (veja-se a referência verbal a um amigo e a recriação visual de um avô ou pai), pautada pela autonomia, pela energia, pela curiosidade, pela vivacidade e pela ludicidade – porque este leitor tem de ser entendido como um “player” (Appleyard, 1991) – próprias da idade infantil. Verificamos, ainda, a presença de sintomas narrativos que resultam num relativo hibridismo textual e/ou genológico/tipológico, na medida em que a informação não é veiculada, de forma pura (chamemos-lhe assim), objectivamente. Na verdade, o conteúdo formal, coincidente com os elementos conceptuais a partir dos quais o relato se estrutura, surge pontuado de sugestões espaço-temporais, acções breves ou episódicas, interacções do protagonista com outras personagens, entre outros.

Assim, na leitura desses quatro volumes, processo que poderá ser inclusivamente concretizado autonomamente e em segurança pelo pequeno leitor, dada as características materiais destes livros (os quatro de dimensão reduzida, cartonados e resistentes), poderá operar-se um processo de aprendizagem que

[...] inclui **reunir novos factos, compará-los com factos já conhecidos**, julgar quais os factos verdadeiros e quais os falsos; **categorizar factos e compará-los com os nossos modelos cognitivos existentes** (Nikolajeva, 2014, p. 24, tradução nossa, grifo nosso).⁷

7 No original: “[...] includes assembling new facts, collating them with already known facts, judging which facts are true and which are false; categorising facts and comparing them to our existing cognitive models.” (Nikolajeva, 2014: 24).

Além disso,

Ao olhar atentamente para os livros de conceitos iniciais, as crianças são encorajadas a adquirir [...] **uma espécie de “gramática visual”** [...]. A análise intensiva das imagens nos livros de conceitos iniciais não só promove a **literacia visual**, como também melhora a **aquisição da linguagem** (Kümmerling-Meibauer; Meibauer, 2018, p. 152, tradução nossa, grifo nosso).⁸

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À questão “Os bebês também podem ler livros informativos?”, responde Ana Garralón:

Sim! E quase é possível afirmar que **a maioria dos livros que se dirigem a pequenos leitores trata de temas que se relacionam com o seu cotidiano**: a família, sair para passear, andar de carro. Livros para enumerar, livros dos “meus primeiros” números e abecedários. Há também aqueles livros primorosos que são lidos repetidas vezes, e que, a cada leitura, voltam a surpreender seus leitores, apesar de já conhecerem o que virá na próxima página! A vida cotidiana é o mais importante para os pequenos leitores e, por isso, acabam criando um vínculo emocional inigualável com os livros (Garralón, 2015, p. 37, grifo nosso).

8 No original: “By attentively looking at early-concept books, children are encouraged to acquire [...] a sort of “visual grammar” [...]. The intensive consideration of the images in early-concept books not only fosters visual literacy, but enhances language acquisition as well.” (Kümmerling-Meibauer e Meibauer, 2018: 152).

Os livros por nós revisitados tratam, de facto, temas do quotidiano do seu potencial receptor e, com a análise encetada do volume assinado por Janet e Allan Ahlberg, assim como dos quatro volumes da autoria de Helen Oxenbury, intentámos enfatizar que, num contacto com estas obras, o leitor infantil, em concreto os bebés, poderão aprender fruitivamente.

Kümmerling-Meibauer e Meibauer expõem que:

[...] partimos do princípio de que **as crianças podem aprender alguma coisa ao olharem para os livros de conceitos iniciais: Em primeiro lugar**, são introduzidas às chamadas regras de comportamento do livro (Lewis 2001: 78), ou seja, ficarem sentadas, segurarem o livro na posição correta, virarem as páginas e olharem atentamente para as imagens. **Em segundo lugar**, são gradualmente habituados aos códigos visuais, promovendo assim a sua literacia visual. **Em terceiro lugar**, aprendem novas palavras e desenvolvem um mapeamento consistente entre as características prototípicas de um conceito e o seu referente. **Por último**, o jogo de apontar e nomear e a possibilidade de o adulto inventar pequenas narrativas relacionadas com os objectos representados são um asso seminal na aquisição da literacia literária e preparam a criança para ouvir em voz alta narrativas do livros-álbum [...]. (Kümmerling-Meibauer; Meibauer, 2018, p. 153).⁹

9 No original: “[...] we assume that children may learn something by looking at early-concept books: First, they are introduced to the so-called rules of book behavior (Lewis 2001: 78), that is, sitting still, holding the book in the correct position, turning the pages, and attentively looking at the images. Second, they are gradually accustomed to visual

Procurámos, pois, atestar, com as obras analisadas, o facto das obras que temámos como exemplos atestam que os livros-álbum informativos podem ser tão complexos, lúdicos e inovadores como os livros-álbum ficcionais (Merveldt, 2018). Na verdade,

Embora estes livros ilustrados pareçam simples à primeira vista, desempenham um papel crucial no **desenvolvimento cognitivo da criança**, porque **a habituam gradualmente a livros de não ficção mais complexos, bem como a livros-álbum ficcionais** (Kümmerling-Meibauer; Meibauer, 2018, p. 176, tradução nossa, grifo nosso).¹⁰

Para concluir, sublinhamos: ler ficção, bem como ler não ficção é não apenas benéfico, mas indispensável para o desenvolvimento cognitivo e emocional. Em termos mais latos, ler efectivamente torna-nos seres humanos melhores, facto que, para nós, investigadores, professores ou mediadores, deverá ser encarado com a seriedade exigida e, muito especialmente, concedendo, desde logo, a maior atenção aos bebés-leitores e aos livros ou às leituras que a estes são proporcionadas.

codes, thus fostering their visual literacy. Third, they learn new words as well as develop a consistent mapping between the prototypical features of a concept and its referent. Finally, the pointing and naming game and the adult's possibility to invent short narratives related to the depicted objects are a seminal step in the acquisition of literary literacy and prepare the young child for listening to picturebook stories read aloud [...]."

¹⁰ No original: "Although these picturebooks seem to be simple at first glance, they play a crucial role in the child's cognitive development, because they gradually accustom the child to more complex nonfiction books as well as to fictional picturebook stories." (Kümmerling-Meibauer e Meibauer, 2018: 176).

REFERÊNCIAS

AHLBERG, Janet; AHLBERG, Allan. *The Baby's Catalogue*. London: Puffin, 2013.

APPLEYARD, J. A. *Becoming a reader*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

BASTOS, Glória. *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta, 1999.

CARTER, Betty. *Lecturaeferente. Importancia de los libros de información*. Caracas: Banco del Libro, 1999.

DURAN, Teresa. *Leer antes de leer*. Madrid: Anaya, 2002.

GARRALÓN, Ana. Ficción e información: tendencias en los libros de conocimientos. *CLIJ: Cuadernos de literatura infantil y juvenil*, Año 16, n. 166, p. 41-48, dic. 2003. Disponível em : <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=763456>. Acesso em: 09 set. 2024.

GARRALÓN, Ana. *Ler e saber: os livros Informativos para crianças*. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.

KÜMMERLING-MEIBAUER, Bettina. From baby books to picturebooks for adults: European picturebooks in the new Millennium. *Word & Image*, v. 31, n. 3, p. 249-264, 2015.

KÜMMERLING-MEIBAUER, Bettina and MEIBAUER, Jörg. Early-concept books and concept books. In: KÜMMERLING-MEIBAUER, Bettina (ed.). *The Routledge Companion to picturebooks*. Oxon: Routledge, 2018. p. 149-157.

MERVELDT, Nikola von. Informational picturebooks. In: KÜMMERLING-MEIBAUER, Bettina (ed.). *The Routledge Companion to picturebooks*. Oxon: Routledge, 2018. p. 231-245.

NIKOLAJEVA, Maria. *Reading for Learning: cognitive approaches to children's literature*. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 2014. v. 3.

OXENBURY, Helen. *Já sei!*. Lisboa: Ana Paula Faria – Gatafunho, 2005.

OXENBURY, Helen. *Eu Vejo*. Lisboa: Ana Paula Faria – Gatafunho, 2005.

OXENBURY, Helen. *Eu Ouço*. Lisboa: Ana Paula Faria – Gatafunho, 2005.

OXENBURY, Helen. *Eu Sinto*. Lisboa: Ana Paula Faria – Gatafunho, 2005.

ROSENBLATT, Louise. *La literatura como exploración*. México: Fondo de Cultura Económica, 2002.

SÁNCHEZ-FÓRTUN, José Manuel de Amo. *Literatura infantil: claves para la formación de la competencia literaria*. Málaga: Ediciones Aljibe, 2013.

SILVA, Sara Reis da. Livros formativos para pré-leitores: palavras (e)numeradas, palavras contadas. In: VASCONCELOS, Ana Cristina et al. (coord.). *Primeiros Livros Primeiras Leituras*. Porto: Tropelias & Cia, 2017. p. 41–54.

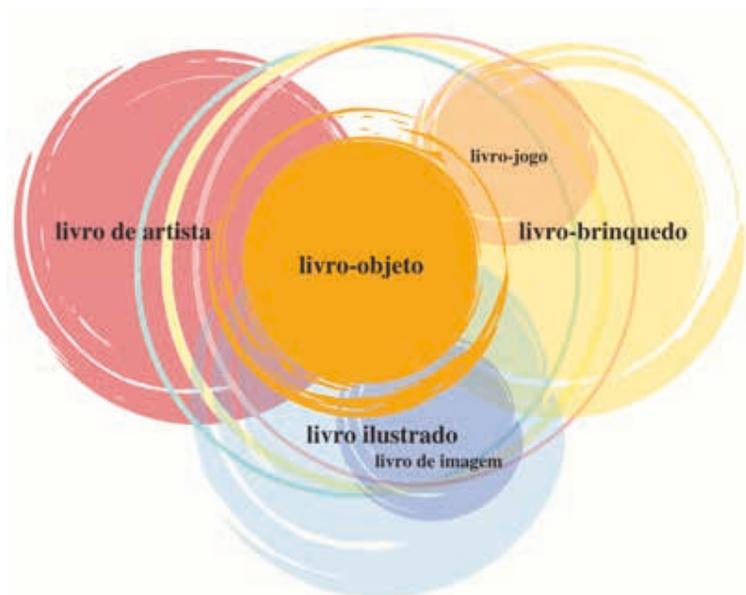
O livro-objeto e a leitura brincante: um convite a explorar “Outra vez!”

Maria Laura P. Spengler
Juliana Pádua S. Medeiros

QUE OBJETO É ESTE?

No universo da literatura de infância, cada vez mais são publicadas obras que exploram suas materialidades, desencadeando inúmeras tentativas de nomeá-las a partir de suas características objetuais, como nos apontam, por exemplo, Martins (2017, 2020), Ramos (2017), Paiva (2019) e Medeiros (2022). Contudo, em razão dos aspectos multifacetados dessas arquiteturas textuais, não é tão fácil assim categorizá-las. Por isso, neste artigo, dentre tantas nomenclaturas existentes nas esferas acadêmica e editorial, iremos nos debruçar sobre a expressão *livro-objeto*, compreendendo o objeto livro como “forma-significante” (Plaza, 1982) que pode ter um formato até mesmo bastante convencional.

Sabemos que definir algo localizado na intersecção do livro de artista, do livro-brinquedo e do livro ilustrado (Figura 1) não é tarefa nada simples, porém aceitamos o desafio.

Figura 1: Intersecções

Fonte: Medeiros (2022, p. 79).

Começamos destacando que, ao nos referirmos ao objeto livro, não estamos pensando em suporte, mas em signo, pois, como nos explica Carrión (2011), a estrutura tem possibilidade de significação, ou seja, o posicionamento do texto verbal na página, a escolha da tipografia, a sequência das folhas, a mobilização dos outros elementos constituintes, tudo é linguagem.

Já o livro-objeto, por sua vez, entendemos como um artefato semântico plural, de viés coparticipativo, e que, no cruzamento de forças, “estabelece um novo campo ao exorbitar os limites e ao se configurar nos vazios criados tanto pela literatura quanto pela arte.” (Doctors, 1994).

Por ter vocação experimental, tanto na produção quanto na recepção, propõe um jogo lúdico que explora a potência signica dos imbricados arranjos entre palavra, imagem, *design*, engenharia de papel e até *qr-code*. É um produto artístico-literário híbrido e

coautor. É uma espécie de “feito, sendo” (Palo, 2021, p. 136) de/com/pelas linguagens, veremos adiante.

Essas propostas interativas estimulam a sensibilidade perceptiva e ressignificam a noção de experiência leitora, haja vista que nos convidam a tocar, cheirar, ouvir, dobrar, enrolar, rabiscar, abraçar, lançar para cima e quem sabe até rasgar. Logo, concluímos que, por natureza,

o livro-objeto ultrapassa a linguagem verbal, constituindo-se como um objeto visual, tátil, e mesmo sonoro, olfativo, trazendo para esse objeto um conteúdo, essencial ligado à sua materialidade (Navas; Junqueira, 2019, p. 150).

Em linhas gerais, o livro-objeto, na qualidade de corpo físico:

[...] (re)estabelece novos limites maleáveis, rompe com a lógica e com o tempo da linearidade da leitura. Hibridiza linguagens, amplia horizontes de expectativa dos leitores quando propõe novas práticas de apresentar a estrutura literária, subvertendo a forma e a matéria, ampliando os vazios a serem decifrados, por seu excesso (ou ausências) (Debus; Spengler, 2019, p. 122).

QUAIS AS CARACTERÍSTICAS DO LIVRO-OBJETO?

Historicamente, temos notícia do livro-objeto endereçado às crianças, desde os anos de 1770, com Robert Sayer. Vale ressaltar que as propostas interativas analógicas aparecem bem antes, com as aplicações móveis em obras sobre assuntos variados.

No século XXI, nos multiversos da literatura de infância, vem ocorrendo uma explosão dessas publicações que convidam o leitor à exploração dos

sentidos, tanto os apreendidos pelas leituras dos artefatos quanto os despertados no corpo durante as performances leitoras.

Nas publicações contemporâneas, temos percebidos traços que se repetem, tais como: o encontro das múltiplas linguagens na superfície da obra, a exploração sígnica dos elementos constituintes do objeto livro (cor, dobra, textura, acabamento gráfico, formato, dimensão, tipo e gramatura do papel, disposição na página, tipografia etc.), o convite à manipulação, a subversão dos modos de leitura (fluxo linear da leitura ocidental: da esquerda para direita, de cima para baixo), entre outros que valorizam os aspectos arquitetônicos, interativos e experimentais.

Os elementos chamados de *paratextuais* — título, subtítulo, intertítulos, prefácio, posfácio, preâmbulo, apresentação, notas marginais, notas de rodapé, epígrafe, dedicatória, tira, jaqueta, cinta, guarda, folha de rosto, orelha etc. — também ganham destaque (artístico) na composição desses livros. Tais paratextos editoriais, que tantas vezes de *para* não têm nada, apresentam a obra, orientam um modo de leitura e atuam como uma porta de entrada para a recepção (Genette, 2009), alargando muitas vezes a experiência estética com a fisicalidade do livro.

A apropriação de alguns (ou de todos) desses elementos constituintes oportuniza diferentes combinações narrativas e infindáveis possibilidades de construção poética, destacando a potência criativa do livro-objeto como

[...] uma solução inteiramente plástica ou uma solução gráfica funcionalizada plasticamente. Ou ainda, o travestir de um livro em uma unidade com valores escultóricos. Nele, o apelo da forma, da textura e da cor é eloquente e o principal determinante do processo criativo (Silveira, 2013, p. 20).

Martins (2017, 2020), Silva e Rechou (2019) e Medeiros (2022) nos apresentam uma lista bem grande de exemplos, nomeando as possíveis composições verbais, imagéticas e gráficas dos livros-objeto. São elas: *flipbooks*, *harlequinades* (*turn-up book* ou *metamorphoses book*), livros-carrossel, livros-cenário, livro com bonecas de papel (*papel doll book*), livros dobráveis, livro-fantochê, livros-máscara, livros-silhueta, livros-teatro, livro de tiras (*mix and match book*), livros-túnel (*peep show book*) etc. A título de contextualização, descrevemos alguns ainda não citados: livros *pop-up* que são construídos “a partir da sobreposição de camadas de papel, recortado ou com orifícios ou brechas distintas. As imagens ganham, assim, um outro tipo de volume” (Silva; Rechou, 2019, p. 87); livros *lift-the-flap* que são “livros com abas ou tiras de papel” (Silva; Rechou, 2019, p. 89) para puxar ou levantar; livros-acordeão ou sanfona ou leporello ou concertina que “constituem-se a partir de uma sucessão imagética, impressa num friso de papel, mais ou menos longo, criando, assim, um panorama visual que se apresenta dobrado” (Silva; Rechou, 2019, p. 90); livros perfurados ou recortados que são

objectos nos quais se recorre a cortantes, ostentando um ou diversos buracos, furos, orifícios, brechas ou aberturas no seu papel, nas suas páginas, espaços ‘vazios’ ou ‘ocos’ que permitem espreitar (Silva; Rechou, 2019, p. 92, grifo nosso).

Esses livros analógicos brincantes, que experimentam a potencialidade sígnica das materialidades, convocam um tipo de leitor que transgrida os modos convencionais de ler, mobilizando todo o corpo. A leitura polissensorial do livro-objeto:

[...] exige, portanto, uma memória avivada e uma percepção astuta para a combinação

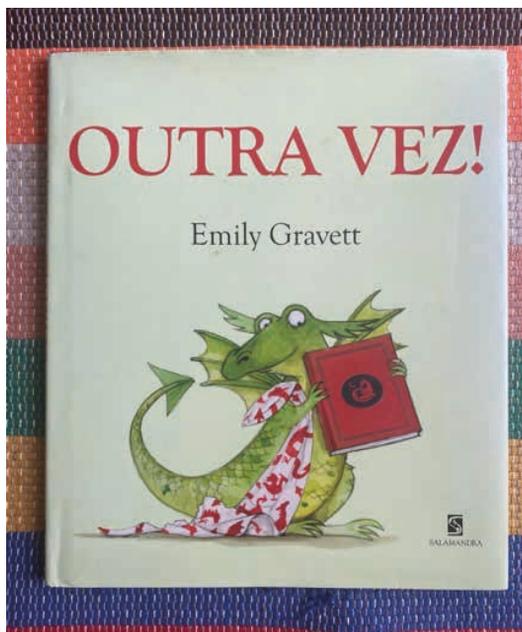
de elementos que formam a materialidade: dimensão, formato, organização dos textos nas páginas duplas, diagramação, tipografia, acabamentos gráficos, elementos paratextuais (capa, quarta capa, lombada, folhas de guarda e folhas de rosto etc.), entre outros (Medeiros; Spengler; Lopes, 2021, p. 287).

Destacadas as principais características dos livros-objeto, debruçamo-nos, agora, sobre uma das categorias: os livros perfurados ou recortados. Para tanto, propomos a análise de “Outra vez!” (2012).

EXPLORANDO O LIVRO “OUTRA VEZ!”

Agarrar um livro e o pressionar contra o peito, suspirando como se estivesse enfeitiçado por aquele amontoado de páginas, é uma cena bastante comum de vermos entre os amantes da literatura. “Outra vez!” (Figura 2), escrito e ilustrado por Emily Gravett, traz uma dessas incendiárias histórias em que o leitor, imerso de cabeça no enredo, não consegue desgrudar da obra, querendo-a sempre mais e mais.

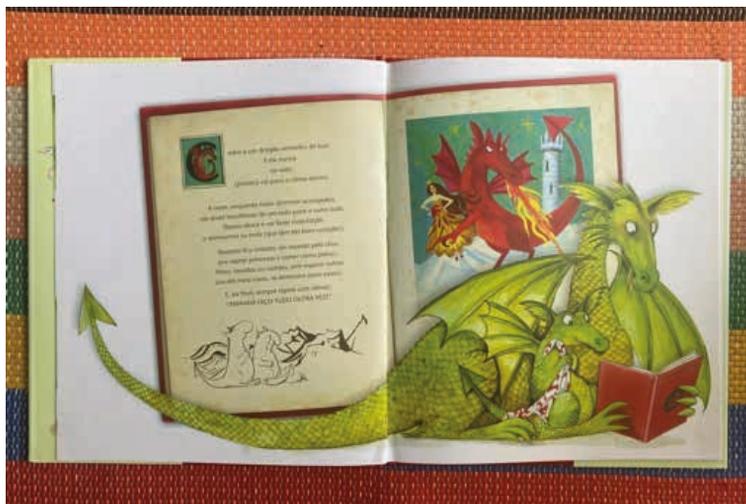
Figura 2: Capa do livro *Outra vez!*



Fonte: Gravett (2012).

Cedric, personagem de um livro, é um dragão vermelho de luzir que “nunca na vida (jamais) vai para a cama dormir” (Gravett, 2012) e sempre diz com bastante altivez: “Amanhã faço tudo outra vez!” (Gravett, 2012). Pelo viés metaficcional, conhecemos a história do pequeno dragão, que se torna também um Cedric, ao repetir incessantemente o desejo de ouvir as aventuras dessa história (Figura 3). A mãe-leitora, já acostumada com a rotina, conta-lhe, então, as traquinagens da tal personagem que, enquanto todos dormem, se envereda pelo reino das princesas e dos trolls.

Figura 3: Metaficcionalidade no livro *Outra vez!*



Fonte: Gravett (2012).

O dragãozinho já “cedricando”, mal termina de escutar as últimas palavras da trama, deseja que lhe seja contada outra e outra e outra e outra vez a mesma história. A mãe atende, porém, como está muito cansada, ao longo das leituras, vai encurtando o enredo e reforçando a marcação do tempo, como notamos no seguinte excerto:

À noite, quando DEVIA ESTAR dormindo sossegado, ele anda barulhento de um lado para o outro lado. [...] Agora chegou o sono E ELE VAI DORMIR. [...] agora... está na cama... quentinho... a dormir (Gravett, 2012).

Exausta, ela cai em um sono profundo, mas o pequeno dragão, ainda cheio de energia, grita sem parar, chacoalha o livro, fica tão enfurecido que solta um jato de fogo capaz de queimar a página.

Com um humor lítero-visual de altíssima qualidade, a multipremiada *ilustradora* (Medeiros, 2022) Emily Gravett desloca a posição fixa do leitor, rompendo assim

com a estrutura tradicional ao criar um livro dentro do livro. As metarreferências (letra capitular, capa, contracapa, guardas, entre outros registros gráfico-narrativos) exigem de nós um olhar atento para esse jogo especular que faz crianças, jovens e adultos se encantarem e repetirem “Outra vez!”.

Em um primeiro contato, esse livro de capa dura com 28 páginas nos apresenta características bastante convencionais: retangular com 23 centímetros de largura (horizontal) e 26,5 centímetros de altura (vertical). Entretanto, a obra em questão – publicada, no Brasil, pela Editora Salamandra em 2012 – é abraçada por uma jaqueta que esconde a encadernação. À moda dos livros antigos forrados em tecido de cor vermelha (Figura 4), a imagem de um dragão lendo um livro, emoldurada por um retângulo ornamentado, presente na capa, é a mesma do exemplar literário que o pequeno dragão segura nas mãos páginas seguintes, como veremos.

Figura 4: Capa e jaqueta do livro *Outra vez!*



Fonte: Gravett (2012).

As orelhas, que dobram e envolvem a jaqueta ao

livro, trazem pistas significativas para o enredo. Na orelha inicial, por exemplo, há um extintor de incêndio que se destaca entre os desenhos e *linka* com o cartaz de saída de emergência na orelha final, ao lado de um “buraco incinerado” na guarda traseira. Além disso, na guarda dianteira e na contraguarda, o pequeno dragão realiza atividades corriqueiras que antecedem a hora de dormir, tais como comer biscoitos com leite, escovar os dentes e tomar banho, dando início a narrativa antes mesmo que a história “comece de fato” (Figura 5).

Figura 5: Guarda dianteira do livro *Outra vez!*

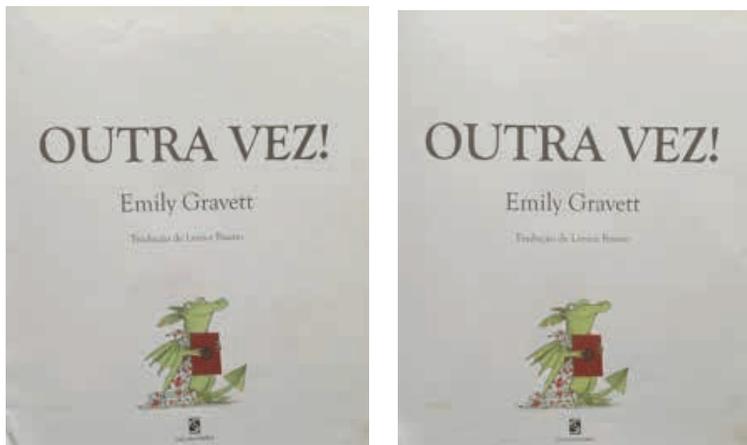


Fonte: Gravett (2012).

Em “Outra vez!” observamos, então, que todos os paratextos editoriais são imprescindíveis para uma experiência lúdico-perceptiva de ler o objeto livro, até mesmo a(s) folha(s) de rosto (Figura 6). Nesse caso, a “mesma” ilustração, que se “repete” na página subsequente, estimula o leitor a desenvolver um olhar avivado para os menores detalhes, haja vista que o dragãozinho, enrolado em uma manta e com o livro nas mãos, dá uma piscadela em direção ao leitor, como uma espécie de pacto ficcional em que ele convida ao

exercício brincante da coautoria (Figura 6).

Figura 6: Folhas de rosto do livro *Outra vez!*



Fonte: Gravett (2012).

Como vemos, de maneira geral, as ilustrações são compostas por desenhos com predominância das cores verde, com detalhes em vermelho em fundo branco e, muitas delas, com imagens trazendo diferentes cenas do livro lido pelo dragão e sua mãe (Figuras 7 e 8). As cores ressaltam a potência da linguagem cromática nesta narrativa: o fundo branco constrói uma amplitude para as imagens visíveis, as cores verde e vermelho são complementares, e, por isso, dão acento aos detalhes pelos contrastes em cada uma das ilustrações.

Figura 7: Páginas 14 e 15 do livro *Outra vez!*



Fonte: Gravett (2012).

Figura 8: Páginas 22 e 23 do livro *Outra vez!*



Fonte: Gravett (2012).

Outra característica interessante é o movimento do texto verbal nas páginas do livro, especialmente no final da narrativa. A movimentação das palavras na superfície da obra acompanha os diferentes jeitos pelos

quais o livro é manipulado pelo protagonista (e, conseqüentemente, pelo leitor), demarcando sua (e também de quem lê) interação com o objeto que carrega e com a sua própria história (Figura 9).

Figura 9: Páginas 26 e 27 do livro *Outra vez!*



Fonte: Gravett (2012).

A orelha, que acompanha a jaqueta, ao final do livro, traz as informações sobre a autora. Ela, também imersa no universo da metatextualidade, segura uma placa indicando a saída de incêndio, em direção ao “furo” da capa, chamuscado pelo fogo, assim como a orelha (Figura 10). Na guarda traseira, temos o enfurecido dragão protagonista da narrativa predileta de Cedric. Do outro lado, na contraguarda, nos deparamos com as personagens do livro escapando pelo buraco criado.

Figura 10: Guarda traseira do livro *Outra vez!*



Fonte: Gravett (2012).

Como base no que foi descrito anteriormente, compreendemos que a grande “surpresa literária” (Perrot, 2002) se dá quando chegamos, então, nas últimas páginas (e, por fim, na quarta capa) e nos deparamos com um furo de bordas chamuscadas, “ocasionado” por um dragãozinho ansioso e irritado, que cospe um jato de fogo por querer muito ler a sua história preferida. A nosso ver, enquanto artefato lúdico e semântico, o livro convoca a exploração palpável das suas potencialidades sígnicas.

COMO CONCLUIR ALGO QUE, QUANDO FINALIZADO, NOS CONVOCA OUTRA VEZ!?

O livro-objeto caracteriza-se por apresentar materialidades que vão se encapsulando em um arranjo criativo de palavra, imagem e *design*. Esse tipo de projeto gráfico-editorial, a exemplo do título analisado aqui, nos convida a interagir com a sua fisicalidade. Assim, mesmo figurando como um livro ilustrado de formato convencional (enganoso à primeira vista), a

obra supracitada de Emily Gravett trata-se de um livro-objeto, pois os furos/cortes, bem como os paratextos e as metarreferencialidades, tornam a experiência leitora manipulável, interativa e performática.

Nessa perspectiva, a concepção de *livro-objeto*, aqui abordada por nós, contempla aquilo que compreendemos também por livro ilustrado, isto é, uma obra em que se engendra a “somatória da palavra escrita, da imagem e do próprio objeto livro” (Moraes; Hanning; Paraguassu, 2013, p. 9).

“Outra vez!”, como tentamos apontar, é um livro que explora de maneira bastante lúdica e polissensorial as materialidades, enquanto linguagem, potencializando olhares e gestos de descoberta em uma leitura brincante que sempre pede uma “Outra vez!” e outras tantas mais!

Por meio do convite à exploração, estimulado pelas materialidades, o leitor desenvolve não somente o prazer literário, vital para a formação humana, mas amplia suas habilidades leitoras, pois, em “cada página que abre, gira, levanta, desdobra, numa tentativa de descobrir qual o gesto certo que traz a recompensa do livro que avança, segundo um jogo de regras que descobriu”, ele é convocado “a olhar para os detalhes” e, lendo e brincando, esse leitor “alimenta-se do jogo, da brincadeira, ao entender as regras para lidar com objetos a que chamamos livros” (Pereira, 2017, p. 142).

Assim como o livro apresentado em breve análise, os livros-objetos estimulam o desenvolvimento de uma sensibilidade perceptiva, como nos aponta Medeiros (2022). Mas para isso não seriam necessários (multi)letramentos, (poli)alfabetizações (Costas; Mociño-González, 2019)? Esse é um assunto para outra vez.

REFERÊNCIAS

CARRIÓN, Ulises. *A nova arte de fazer livros*. Trad. Almir Brito. Belo Horizonte: C/Arte, 2011.

DEBUS, Eliane; SPENGLER, Maria Laura P. Livros que se (des)dobram em (outras) leituras: para além do texto. In: MOCIÑO-GONZÁLEZ, Isabel (org.). *Libro-objecto e xénero: estudos ao redor do libro infantil como artefato*. Vigo: Servizo de Publicacións da Universidade de Vigo, 2019.

DOCTORS, Marcio. *Livro-objeto: a fronteira dos vazios*. Rio de Janeiro: CCBB, 1994.

COSTAS, Eulallia Agrelo; MOCIÑO-GONZÁLEZ, Isabel, Livro-objecto: do artefato às infinitas lecturas. In: MOCIÑO-GONZÁLEZ, Isabel (org.). *Libro-objecto e xénero: estudos ao redor do libro infantil como artefato*. Vigo: Servizo de Publicacións da Universidade de Vigo, 2019.

GENETTE, Gérard. *Paratextos editoriais*. Tradução de Álvaro Faleiros. Cotia: Ateliê Editorial, 2009.

GRAVETT, Emily. *Outra vez!* São Paulo: Moderna, 2012.

MARTINS, Diana Maria Ferreira. Livro-brinquedo: contributos para uma tipologia. In: RAMOS, Ana Margarida (org.) *Aproximações ao livro-objeto: das potencialidades criativas às propostas de leitura*. Porto: Tropelias & Companhia, 2017.

MARTINS, Diana Maria Ferreira. *O lugar do livro-brinquedo na infância e na literatura: arquitetura, (inter)texturas e outros desafios*. 2020. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) – Universidade do Minho, Minho, 2020.

MEDEIROS, Juliana Pádua Silva. *Trouxe a chave? as materialidades do livro interativo analógico na literatura de infância, um convite a abrir as portas da percepção*. 2022. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2022.

MEDEIROS, Juliana Pádua Silva; SPENGLER, Maria Laura Pozzobon; LOPES, Cristiano Camilo. A construção dos sentidos por meio da ativação dos links: as arquiteturas hipertextuais dos livros para as infâncias. In: *Literatura Infantil e juvenil: A palavra literária - (r)ex(s)istir no encontro*

com o outro. Florianópolis: Apoio Editora, 2021.

MORAES, Odilon; HANNING, Rona; PARAGUASSU, Maurício. *Traço e prosa: entrevistas com ilustradores de livros infantojuvenis*. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

NAVAS, Diana; JUNQUEIRA, Maria Aparecida (org.). *Livro-objeto: pluralidade, potência*. São Paulo: Big Time Editora, 2019.

PAIVA, Ana Paula Mathias. Edição de livros infantis: interfaces e tecnologias da escrita do encantamento. In: PINHEIRO, Marta Passos; TOLENTINO, Jéssica M. Andrade (org.). *Literatura infantil e juvenil: campo, materialidade e produção*. Belo Horizonte: Moinhos; Contafios, 2019.

PALO, Maria José. A arte muda do livro-objeto. In: NAVAS, Diana; JUNQUEIRA, Maria Aparecida (org.). *Livro-objeto e outras artes*. São Paulo: BT Acadêmica, 2021.

PEREIRA, Cláudia Sousa. O livro-objeto e a teoria do Ovo Kinder. In: RAMOS, Ana Margarida (org.). *Aproximações ao livro-objeto: das potencialidades criativas às propostas de leitura*. Porto: Tropelias & Companhiais, 2017.

PERROT, Jean. Os “livros-vivos” franceses: um novo paraíso cultural para nossos amiguinhos os leitores infantis. In: KISHIMOTO, Tizuko M. *O brincar e suas teorias*. 2. ed. São Paulo: Pioneira T. L., 2002.

PLAZA, Julio. O livro como forma de arte (I). *Revista Arte em São Paulo*, n. 6, São Paulo, 1982.

RAMOS, Ana Margarida (org.). *Aproximações ao livro-objeto: das potencialidades criativas às propostas de leitura*. Porto: Tropelias & Companhiais, 2017.

SILVA, Sara Reis; RECHOU, Blanca-Ana Roigh. O Capuchinho Vermelho e os seus múltiplos papéis: para uma leitura de alguns livros-objeto. In: GONZALEZ, Isabel Mociño. (org.). *Libro-objeto e xénero: estudos ao redor do libro infantil como artefacto*. 1 ed. Vigo, Espanha: UNE - Unión Editoriales Universitárias Españolas, 2019.

SILVEIRA, Paulo. A definição do livro-objeto. In: DERDYK, Edith (org.). *Entre ser um e ser mil: o objeto livro e suas poéticas*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2013.

Espaço(s) para a vivência poética na infância

Flávia Brocchetto Ramos

Marli Cristina Tasca Marangoni

Quando as aves falam com as pedras e as rãs com as águas – é de poesia que estão falando. (Manoel de Barros).

Que relações existem entre poesia e criança? Como poesia e criança dialogam? A partir desses questionamentos, somos convidados a rememorar nossos primeiros encontros com o poético, revisitando os tempos de criança e percebendo nele os espaços que se ofereciam para a vivência da poesia. Afinal, em que momento a poesia nos apareceu, na infância? Talvez recordemos o instante em que cheiramos e olhamos, com espanto, uma flor... Ou quando escutamos a harmonia dos sons da natureza... Ou, ainda, quando prestigiamos versos entoados e canções ouvidas repetidas vezes... Quem sabe povoem nossa memória as brincadeiras inventadas, como aquela que percebe formas nas nuvens, e até as adivinha, que buscavam os porquês curiosos do mundo.

Então, do que se diz quando falamos sobre poesia para a infância? Das escutas da natureza às páginas de papel, o poético pode ser vivido pela criança de modos plurais. Nesse sentido, o presente estudo passeia por manifestações poéticas voltadas ao público infantil, buscando compreendê-las como possibilidade de experiência estética. Para tanto, transita-se da oralidade à escrita, jogando luzes sobre recursos que possibilitam o diálogo entre a criança e a poesia, tais como a sonoridade, a surpresa, o ilogismo, a personificação, o humor, a visualidade e a exploração imagética, entre outros aspectos. Desse modo,

pretende-se elucidar como se pode construir a proposta de interação entre a palavra poética e o sujeito em formação.

FALAS POÉTICAS: A POESIA PELA ORALIDADE

Como elucida Manoel de Barros, o conteúdo dos diálogos da natureza é poético. Logo, a poesia nos chega, primeiramente, pela voz, seja ela dos bichos, plantas e águas; seja ela humana. Ao pensarmos em manifestações permeadas pela palavra, a oralidade provê oportunidades de aproximação entre os pequenos e a poesia, muitas vezes, nutrindo-se do repertório popular e buscando recuperar e transfigurar um olhar inaugural sobre a natureza. Na canção de ninar “A chuva”, do grupo Palavra Cantada (Peres; Tatit; Monteiro, 1994), por exemplo, pequenas surpresas da natureza para a audição aliam-se a jogos sonoros para embalar o bebê em uma possibilidade de poesia.

A chuva cai faz ti lim
O sapo coacha cha
O sino bate dim dom
Eu canto la la la la
A noite vai começar
Só falta você nanar

O universo sonoro, como uma forma de apreensão do mundo presente no mundo do bebê, é trazido na cantiga. A composição lança mão de recursos sonoros presentes na natureza, os quais potencializam a identificação dos pequenos. Por meio da proposta lúdica, concretizada nas onomatopeias e nas aliterações, caracteriza-se o endereçamento da produção aos bebês. A chuva é também identificada pelo som “ti lim”, mimetizando o ruído da gota que bate – “ti” – e desliza – “lim”. Por sua vez, o movimento de ida (“dim”) e volta (“dom”) do sino é trazido no verso: “O sino bate dim dom”. O entorno, no **âmbito sonoro**, está

organizado: tudo segue seu ritmo natural... Falta apenas o nenê entrar na cadência e adormecer.

Outro modo de encontro com a poesia ocorre pelas quadras — de origem popular e que permearam o imaginário de várias gerações. Na quadra a seguir, o humor e o inesperado tomam lugar, oportunizando ocasião à **surpresa** e ao **ilogismo**:

Passarinho foi à feira
mas não tinha o que comprar
comprou uma cadeirinha
mas cadê bunda pra sentar.

A brevidade da quadra e o jogo semântico sugerido conversam com o ser criança. Fica evidente o acolhimento ao ser infantil, que aprecia o *nonsense* e tira graça de palavras proibidas ou desprestigiadas. Outro ponto que comparece na quadra é a **personificação** do pássaro que, como um humano, assume o comportamento de ir às compras.

Se, por um lado, a lógica da poesia é particular e diverge da racionalidade presente na sociedade, por outro, surpreende o leitor ou o ouvinte. A dimensão poética manifesta-se pelo desafio posto à criança. Essa forma de se apresentar está presente na adivinha transcrita na sequência que, por sua vez, apela para a curiosidade e para o raciocínio lógico do interlocutor, mobilizando a habilidade de fazer generalizações e deduções, por meio das quais a realidade possa ser explicada criativamente: “O que é o que é que sem cabeça fica mais alto e com cabeça fica mais baixo?”

O desafio norteia e constitui a adivinha, pois é um convite à astúcia e à perspectiva original sobre a experiência. A poesia e a adivinha privilegiam a síntese e o teor enigmático, que mobiliza quem as recebe. Elas têm sentido quando o interlocutor consegue acolhê-las no seu ser e atribuir-lhes significado. Dito de outra forma, quando o leitor consegue dar conta delas,

consegue compreendê-las.

A poesia comparece em outra modalidade predominantemente oral, mas nem sempre sintética. Por vezes, encontramos poesia nas narrativas populares, como se vê no conto “Sopa de pedra”, protagonizado por um anti-herói chamado Pedro Malasartes:

[...]

— Sopa de pedra? — perguntou a velha com uma careta.

— Essa não, seu moço! Onde já se viu isso?

— Pois garanto que dá uma sopa pra lá de boa.

— Demora muito para cozinhar? Perguntou a velha ainda duvidando.

— Demora um bocado.

— E dá para comer?

— Claro, dona! Então eu ia perder tempo à toa?

A velha olhava as pedras, olhava pro Pedro. E ele atizando o fogo, e a panela fervendo. A velha meio incrédula, meio acreditando.

— É gostosa, essa sopa? Perguntou ela depois de um tempo.

— É. Respondeu o Malasarte. — Mas fica mais gostosa se a gente puser um temperinho.

— Por isso não. Disse a velha. — Eu vou buscar. [...]. (González, 2000, p. 12).

No excerto, o protagonista usa da esperteza para ludibriar a senhora avarenta, convencendo-a a fornecer-lhe alimentos. A elaboração de ardis para a indução ao engano, com intuito de obter compensações, é recurso reiterado desde narrativas muito antigas, como as que se construíram no entorno do herói Odisseu. E, se a narrativa popular costuma exigir do ouvinte que siga pistas e extraia sentidos do não dito, tal exigência é comum a todo texto poético,

caracteristicamente, lacunar.

PÁGINAS POÉTICAS: A POESIA ESCRITA

Agora, fazemos um deslocamento. Saímos da oralidade e focalizamos a poesia impressa. Quando migra para a folha de papel, a poesia tende a buscar continuidades com relação às propostas presentes no acervo popular, favorecendo o acolhimento do sujeito infantil, em diálogo com seus horizontes. Da obra “A jangada dos jacarés”, de autoria de João Claudio Arendt (2019, p. 20) – a qual nos lembra, “A arca de Noé”, de Vinicius de Moraes –, foram extraídos os versos a seguir:

Será que a RAPOSA desistiu
de apanhar o cacho de uvas,
porque ela teve medo
de emporcalhar as luvas?

Destaca-se, nos versos, a presença de animal frequente em narrativas populares, pela sua perspicácia e comportamento ardiloso. A relação intertextual com a fábula “A raposa e as uvas” acresce uma camada de sentido ao texto, contribuindo para a identificação e a acolhida ao leitor. Na famosa fábula, a raposa desdenha as uvas porque não as pode alcançar.

Nesses versos, atribui-se outra hipótese, de cunho sonoro, para o fato de a raposa desistir das uvas: o medo de sujar as luvas. Apela-se, pois, também, ao conhecimento enciclopédico do leitor ao acionar as características e a fisionomia do animal mencionado. O humor e o ilogismo resultam da perspectiva subversiva sobre o conhecido episódio. A organização do texto em quadras rimadas é outro fator de envolvimento com o texto, pois produz encadeamentos sonoros que sustentam o estranhamento semântico.

A presença de animais é marcante em poesias e

narrativas que povoam o imaginário das crianças. A obra em questão vale-se de outros animais para compor a jangada, como se pode ver na quadra a seguir, que tematiza o marreco:

Se o MARRECO tivesse
sete saias de balão,
ele tomaria
ares de
nobreza
e posaria de pavão?
(Arendt, 2019, p. 19).

Dessa vez, o diálogo se estabelece com a canção “A barata”, na qual o inseto caracteriza-se como mentiroso. A dualidade se instala entre o marreco/ (que posaria de) pavão, incorporando o “perfil” da barata, ao fingir ser algo que não é.

A imaginação infantil, potencializada pelo uso do condicional “se” na estrutura que se repete ao longo das construções dessa obra, pode ser levada às últimas raias, abrindo as portas para o insólito e para o absurdo que gera o humor, como nos versos que seguem:

Se o MORCEGO
pintasse as asas
com tinta fosforescente,
ele poderia voar pelo céu
feito estrela cadente?
(Arendt, 2019, p. 30)

O contraste entre o negrume do morcego e a luminosidade da estrela cadente pode ser apagado pelo uso inesperado de tinta fosforescente. Sob esse efeito de luz e cor, o que estava “escondido” na noite pode aparecer, riscando o céu como estrela cadente. O temor e os maus agouros que, costumeiramente, são associados à figura do mamífero, dão lugar à possibilidade de um momento mágico, no qual os

desejos tornam-se realidade.

Intensificando a brincadeira sonora, o poema “O barbeiro e o babeiro”, de autoria de Sérgio Capparelli (1983, p. 18), joga com a aliteração do /b/, imitando a proposta do trava-língua.

O barbeiro comprou um babeiro
para a baba de seu filho:
_ Baba agora, bebê babão,
de babeiro, babar é bom.

Depois foi fazer a barba
do único pai de seu filho:
Barbeio a barba e não babo,
sou barbeiro sem babeiro.

Mas ao limpar o babeiro
sua barba se encheu de baba
e o barbeiro embrabeceu
com babeiro, barba e baba.

Os versos narrativos expressos nas três quadras trazem uma sequência de ações que resulta engraçada, em função da proximidade entre os sons evocados. Assim, criam-se ecos nos quais a reiteração sonora é acompanhada pela discrepância dos sentidos. O resultado? O humor no gozo dos sons e a surpresa das realidades insólitas que emergem da brincadeira.

Em uma provocação à musicalidade, a brincadeira de rimas, muito apreciada pelo sujeito infantil, pode sustentar possibilidades engraçadas, como em outros versos, de “Sapos inventores” (Capparelli, 1983, p. 34), que seguem:

Eu sou o sapo Inácio,
inventor do saponáceo.

Sou a sapa Tuca,
inventei a sapituca

Eu, a sapa Tília,
descobri a sapatilha.

Eu sou o sapo Inácio,
inventor do saponáceo.
Sou a sapa Tuca,
inventei a sapituca

Apresento-me: sapo Antão,
criador do sapatão.

- E o sapo que aí está?

- Não sou sapo, sou sabiá,
cê sabia ou não sabiá?

Seja pelo tom melódico, seja pelo questionamento explícito ao leitor para que continue a brincadeira, responda ao questionamento ou proponha outras indagações, o convite possibilita que o tempo do texto tenha continuidade para além da página e da leitura em si. Ou seja, poesia é um texto que não se encerra no ato da leitura, mas continua no interlocutor, fica reverberando no ser.

O respeito à perspectiva infantil é outra das marcas evidentes nas produções dedicadas ao diálogo entre a criança e o poético. É o que se vê no excerto que segue, de Tatiana Belinky (2003, p. 16):

Andrezinho tem três anos
E já se acha bem grandão:
É por isso que não gosta
De diminutivo, e então
Não suporta que lhe diga
“Dê a mãozinha” – (em vez de mão),
Ou que mandem: “A boquinha
Abre e come, coração!”
“Inho”, “inha”, “tio”, “tia”,
São para ele humilhação, [...]

O modo como a criança percebe a si mesma e ao

mundo que a cerca orienta a adaptação do olhar adulto, na tentativa de elidir a assimetria inerente às composições voltadas à infância. Nesse caso, o diminutivo é preterido pelo sujeito infantil porque se distancia da percepção que ele (que se acha bem grandão) faz de si mesmo. Assim, o poema assume a perspectiva da criança.

A alternância de pontos de vista também se mostra mobilizadora, ao revelar percepções estranhas e pouco corriqueiras. Ao ler o poema a seguir, de Lalau (1995, p. 18), podemos nos questionar: de quem é a voz que se ouve nesses versos?

Que nariz
Escuro!
Eu tenho
Medo!

Ei, me tira
Daqui
Com
O dedo?

O título do poema, valendo-se de substantivo no diminutivo, revela o enigma: “Melequinha” e dá ensejo à subversão da perspectiva. A criança está habituada à reprimenda do adulto, para que não cutuque o próprio nariz. Veja só o que acontece quando invertemos o modo como esse ato, reprovável para o adulto, pode ser percebido e representado.

É certo que, para que o território da poesia passe a pertencer à imaginação e o sentido se instaure a partir da leitura, o texto propõe ao seu leitor um pacto que precisa ser aceito e “levado a sério” na brincadeira de ler. Nos versos a seguir, de Sérgio Capparelli (1999, p. 4), o questionamento final dá visibilidade a esse contrato implícito que permeia a proposta textual.

Tem árvore
Que dá sorvete.

De morango
Para as filhas
Do calango.

De chocolate
Para o cachorro
Do alfaiate.

De groselha
Para a gata
Da Adélia.

E de uva
Para a filha
Dá viúva.

No Pólo Norte
Tem árvore
Que dá sorvete.

Acredita?

A composição caracteriza-se como um poema breve, composto por seis tercetos, em que a coerência sonora se efetiva pela rima entre o primeiro e o terceiro verso de cada estrofe, convidando o interlocutor a atuar no texto, como seu coautor. A última estrofe, formada por apenas um verso, rompe o paralelismo semântico construído no poema. O monóstico – apenas um verbo acompanhado do ponto de interrogação – põe em tela a posição do leitor frente à proposta ilógica no campo semântico do poema.

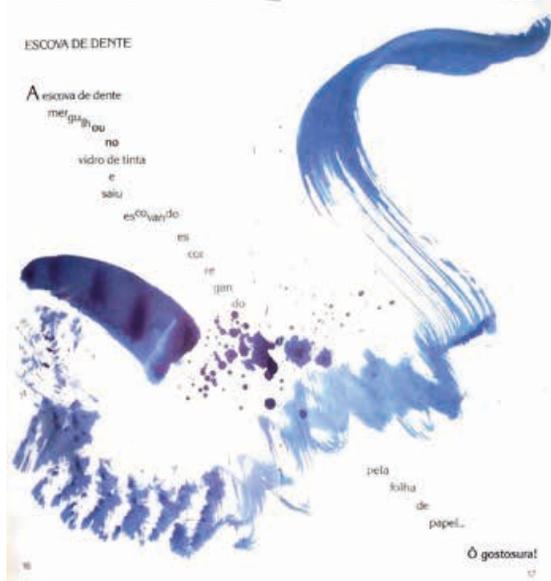
Outra dimensão explorada pelo poético voltado à infância reside na visualidade, um dos níveis mais concretos de apreensão do livro de poesia infantil, uma vez que ela arrebatava o observador e o conduz para o campo linguístico. Na composição de Almir Correia

(1991, p. 10), por exemplo, ganha destaque o jogo de palavras embasado na repetição e em sutis alterações, para dar ensejo à síntese, que guarda a surpresa final, como podemos observar a seguir.

A ONDA DÁ
 ONDINHAS

Exemplar no aproveitamento do espaço da página para a construção do sentido e na revelação da perspectiva da criança, o poema de Luís Camargo (Fig. 1) propõe uma disposição inusitada das palavras no papel, a fim de mimetizar o movimento da escova de dentes.

Figura 1 – Poema da escova de dentes



Fonte: Camargo (1991, p. 16-17).

A escova de dentes mergulha na tinta e passeia pela folha, “escovando-a” e “escorregando” por ela, em divertido movimento. Nessa brincadeira, elide-se o distanciamento entre a ilustração e a palavra, pois esta não apenas diz a movimentação da escova no espaço, mas mostra-o. O prazer advindo da experimentação das materialidades é próprio da infância, que se deleita na descoberta das sensações resultantes de diferentes texturas, cores, temperaturas, formas e propriedades dos objetos.

Ao privilegiar esse interesse, o poema oferece hospitalidade ao pequeno leitor, que se identifica com a proposta poética. Outro elemento que se destaca nos versos é a animização do objeto, ao qual o olhar infantil atribui “vida própria”. Acolhendo a perspectiva imaginativa da criança, os versos silenciam a presença de uma mão, possivelmente infantil, responsável pela manipulação da escova e pelo seu uso impróprio, gerando graça pela brincadeira travessa da escova.

À parte os recursos empregados, a originalidade pauta o fazer poético, jogando luzes para encobrir o escuro que embota a realidade cotidiana. Assim é nos versos de Manoel de Barros (2009, p. 3):

Do alto de uma figueira
onde pouso para dormir
posso ver os vagalumes:
são milhares de pingos de luz
que tentam cobrir o escuro.

A poesia, nesse caso, ilumina o real e presenteia o leitor com uma visão inaugural daquilo que existe em seu entorno, mas talvez não tenha ainda sido percebido. A possibilidade de trazer à tona discursos narrativos, oferecendo abrigo à subjetividade, pode também ensejar oportunidades poéticas, como neste poema de Pedro Bandeira (1994, p. 41):

Querido irmãozinho,

Me disseram que você vai nascer.
Não sei que idéia (sic.) foi essa de você
resolver nascer.
E logo na minha casa.
Mas também me disseram que não adianta
eu reclamar,
pois você vai nascer mesmo e pronto.
Pelo jeito você é um teimoso,
e não há nada que possa fazer você mudar
de idéia (sic.),
Mas comigo não adianta teimar.
[...]

A consciência infantil que dialoga nos versos postos cria vazios onde o humor e a identificação poderão atuar, favorecendo a atuação do leitor, em meio à malha do texto. Narrativo também é o viés que atravessa o diálogo entre o eu-poético e o elefantinho, em que a conversa franca coloca em evidência a fragilidade do animal observado, implicando o leitor na composição das cenas privilegiadas pelos versos de “O elefantinho”, de Vinicius de Moraes (2004, p. 30):

Onde vais, elefantinho
Correndo pelo caminho
Assim tão desconsolado?
Andas perdido, bichinho
Espetaste o pé no espinho
Que sentes, pobre coitado?

- Estou com um medo danado
Encontrei um passarinho!

O eu-lírico observa a cena e a apresenta ao leitor. O modo de perceber a mostrar o elefante compõe-se de afetividade e solidariedade, ao tratá-lo pelo diminutivo — elefantinho, bichinho, coitado — e ainda pelo tom interrogativo que espera a voz do elefantinho expondo suas percepções acerca da cena vivida.

A resposta que encerra o poema de duas quadras

surge no dístico final, que pode provocar humor, ante a discrepância entre o assustado e o que causa o susto. A dedução aponta para a inconsciência que norteia a autoimagem do elefante, que desconhece o próprio tamanho e, por isso, assusta-se com o pequeno e inofensivo. A confissão do elefante ao sujeito poético, por sua vez, gera cumplicidade e pode suscitar a empatia e o acolhimento por parte do leitor, sentimentos reforçados pelo emprego do diminutivo “elefantinho”.

A poesia escrita para criança vai assumindo outras formas que favoreçam o diálogo com o público. O haicai, por exemplo, é uma das possibilidades de interlocução, uma vez que se apresenta como gênero em que a imagem poética ganha especial relevância e pode ser concretizada por diferentes abordagens, integrando os preciosos “guardados” resultantes da sensibilidade. É o que se observa em poema de Alice Ruiz (2014, p. 94), publicado em *Haicai do Brasil*, obra organizada por Adriana Calcanhotto:

Varal vazio
Um só fio
Lua ao meio

Associada à imagética, a musicalidade inaugura percepção sobre a presença da lua na amplidão, associando-a ao varal a céu aberto. A novidade posta pelo haicai, por vezes, assemelha-se ao modo como a criança percebe e divulga o seu entorno com olhar ainda não domesticado. Aliás, a imagem poética é mobilizadora do ser infantil, instado a atuar criativamente no texto. Porém, como nos alertam os versos de Manoel de Barros (2000, p. 25) em poema que não foi escrito para crianças, há que se guardar cuidado, para que a palavra não empobreça a imagem...

O rio que fazia uma volta atrás de nossa

casa era a
imagem de um vidro mole que fazia uma
volta atrás
de casa.
Passou um homem depois e disse: Essa volta
que o
rio faz por trás de sua casa se chama
enseada.
Não era mais a imagem de uma cobra de
vidro que
fazia uma volta atrás de casa.
Era uma enseada.
Acho que o nome empobreceu a imagem.

ENTRE FALAS E ESCRITAS, CONVERGÊNCIAS POÉTICAS

Do que fala e como fala a poesia para crianças? As respostas a esses questionamentos revelam espaços em que a infância e o poético podem conversar. No percurso exploratório a que nos dedicamos neste estudo, refletimos sobre temáticas e, principalmente, sobre recursos por meio dos quais a poeticidade direcionada à infância ganha concretude, primeiramente, na oralidade e, depois, na escrita. Dentre os temas poéticos, ganham evidência os elementos da natureza, com destaque para os animais.

Já, quando se busca mapear os recursos empregados para a obtenção de efeitos poéticos, a sonoridade é elemento recorrente e potencializador da identificação do leitor, que encontra, em aliterações, rimas e onomatopeias, ecos e combinações criadoras de novas realidades. A construção imagética, muitas vezes, gerada na convergência da proposta sonora, propõe ilogismos, personificações e sínteses metafóricas, trazendo a surpresa do inusitado, o humor e a sensibilidade.

O objeto do poético e seus meios de proposição dialogam, frequentemente, com o repertório popular,

recuperando personagens, símbolos e elementos musicais, para reiterá-los ou subvertê-los. E a interlocução com a criança é construída na aproximação com relação à perspectiva infantil, na tentativa de acolher, respeitar e provocar o leitor que chega à página. O pacto proposto ao seu leitor pelo texto é, pois, um convite à interação, que possibilita ao poético cumprir-se.

Ao inventar um espaço (verbal e lúdico) em que o sujeito em formação pode abrigar e significar, simbolicamente, as questões e inquietudes que integram a vida e a experiência humana, a poesia pode favorecer que o ato de ler a palavra oral ou escrita seja vivido como deleite. Em sua organização sintética e lacunar, a poesia tende a mobilizar o leitor a formular os elos não ditos entre os elementos, revelando o desenho mental sugerido pelas palavras. Por aliar elementos como concisão e força imagética na exploração de temas cotidianos, o estado da palavra poética dialoga com a infância dos nossos dias, potencializando a leitura como experiência estética. No âmbito da linguagem verbal, em prol da natureza do ser criança, convém promover diálogos similares àqueles que se efetivam na cumplicidade das aves com as pedras, das rãs com as águas, dos pássaros com o ar, dos sons com o amanhecer. Sigamos promovendo espaços inspiradores para que a poesia seja vivida na infância!

REFERÊNCIAS

ARENDDT, João Claudio. *A jangada dos jacarés*. São Paulo: Chiado, 2019.

BARROS, Manoel. *Cantiga de um passarinho à toa*. Rio de Janeiro: Galerinha Record, 2009.

BARROS, Manoel. *O livro das ignoranças*. Record: São Paulo, 2000.

BANDEIRA, Pedro. *Mais respeito, sou criança!* São Paulo: Moderna, 1994.

BELINKY, Tatiana. *Um caldeirão de poemas: 62 traduzidos, adaptados ou escritos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

CAMARGO, Luís. *O cata-vento e o ventilador*. 5. ed. São Paulo: FTD, 1991.

CAPPARELLI, Sérgio. *Boi da cara preta*. Ilustração de Caulos. Porto Alegre: LP&M, 1983.

CAPPARELLI, Sérgio. *A árvore que dava sorvete*. Ilustração de Laura Castilhos. Porto Alegre: Projeto, 1999.

CORREIA, Almir. *Poemas malandrinhos*. Ilustrações de Zeflávio Teixeira. São Paulo: Atual, 1991.

GONZÁLEZ, Neide T. Maia. *Contos populares para crianças da América Latina*. 9. ed. São Paulo: Ática, 2000.

LALAU. *Girassóis e outras poesias*. Ilustração de Laurabeatriz. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1995.

MORAES, Vinícius de. *A arca de Noé*. Ilustração de Nelson Cruz. São Paulo: Companhia da Letras, 2004.

PERES, Sandra; TATIT, Paulo; MONTEIRO, Manny. *Canções de ninar*. São Paulo: Selo Palavra Cantada, 1994. 1 CD (54 min). Disponível em: <https://discografia.discosdobrasil.com.br/discos/cancoes-de-ninar>. Acesso em: 02 mar. 2022.

RUIZ, Alice. Varal vazio. In. CALCANHOTTO, Adriana. *Haicai do Brasil*. Rio de Janeiro: Edições de Janeiro, 2014.

Literatura infantil e o campo musical: conexões e possibilidades

Felipe Batistella Alvares
Rosa Maria Hessel Silveira

“Escutar Felicidade foi uma descoberta.
Talvez pela primeira vez na vida
tive contato de forma nítida e explícita com
a poesia e com a metáfora.
Fiquei deslumbrado diante da forma
como as palavras eram usadas.”
(Ricardo Azevedo)

A referência de Ricardo Azevedo, prestigiado autor brasileiro de obras para crianças, à escuta de ‘Felicidade’ em sua infância, é feita à conhecida canção de Tom Jobim e Vinícius de Moraes (**“A felicidade é como a gota / De orvalho numa pétala de flor / Brilha tranquila / Depois de leve oscila / E cai como uma lágrima de amor”** etc.) e não à leitura em voz alta de algum poema escrito com o mesmo título. Trazemos esta epígrafe como mote desafiador para o texto que ora iniciamos, em que — conforme o título sinaliza — pretendemos focalizar algumas conexões existentes ou possíveis entre a literatura (especialmente a infantil, mas não apenas ela) e a música. Como se pode inferir desde já, uma das conexões existentes é a referida por Azevedo.

Outras relações entre a literatura e a música são antigas e amplamente reconhecidas. Poemas épicos fundantes da literatura ocidental, como a *Íliada* e a *Odisseia*, possivelmente foram cantados antes de seu registro escrito e este enlace entre a poesia cantada, as narrativas populares e a tradição oral permaneceu fecundo por muitos séculos. O advento das gravações — em áudio e vídeo — do rádio, do cinema, da TV, dos

discos, da Internet, do *streaming* etc. — realimentou possibilidades de interrelação e intercâmbio entre a arte literária e a musical, remodelando-as e propiciando o surgimento de novos gêneros. No âmbito que aqui nos interessa — o da produção cultural para crianças — tal articulação foi/é frequentemente estimulada pelas suas possibilidades de utilização no campo da produção artística e no campo pedagógico. Nesse sentido, nosso objetivo é o de refletir — e provocar reflexões em nossos leitores — sobre algumas intersecções e articulações entre a experiência infantil com a música (em particular, a cantada) e a experiência com a literatura, em especial nas últimas décadas e com foco no Brasil. Sem pretender aprofundar o tema, traremos alguns exemplos que comprovam o trânsito entre os dois campos — enriquecendo-o com experiências e referências pessoais — e lançando ao final indagações que nos remetem ao futuro.

Relembremos, inicialmente, que, via de regra, o primeiro contato da criança ouvinte com a exploração da palavra em sua materialidade sonora, acontece por meio da música cantada, das parlendas, das brincadeiras rimadas, dos acalantos... O relevo que a sonoridade adquire em tais composições, por vezes, obscurece a carga semântica das palavras, de tal forma que, em lembranças de adultos, são frequentes as menções a ‘frases sem sentido’, apenas lembradas em seu som, como é o caso do verso ‘do berro que o gato deu’, da cantiga popular ‘Atirei o pau no gato’, em que o deslocamento da tonicidade de ‘berro’ (da penúltima para a última sílaba) torna irreconhecível a palavra e dificulta a apreensão do seu significado.

Observe-se que o acervo folclórico tem constituído fonte de numerosas publicações impressas para o público infantil, e, nessa aproximação, seguramente as diretrizes e recomendações pedagógicas para a educação infantil e anos iniciais desempenham seu importante papel. Afinal, a ênfase no desenvolvimento

da consciência fonológica — propiciado por rimas, aliterações e jogos sonoros com palavras — como um fator facilitador do processo de alfabetização já está presente nos discursos pedagógicos há vários anos e passaram a integrar textos legais como a própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Eventualmente, tais obras vêm acompanhadas de CDs, que presentificam a melodia cantada, cuja letra já é registrada na obra escrita. Tal é o caso de um boxe com dois volumes, intitulado ‘O tesouro das cantigas para crianças’, publicado pela editora Nova Fronteira e chancelado pelo nome da conhecida autora Ana Maria Machado, que compreende um grande número de cantigas infantis do folclore brasileiro e — dentro do círculo de compradores da Amazon, no Brasil — recebeu centenas de avaliações positivas¹.

É preciso lembrar que, para grande número de crianças brasileiras dos espaços urbanos, em função de mudanças nas configurações familiares e outras transformações sociais, as canções de origem folclórica chegam atualmente apenas através da escola e/ou das mídias, diferentemente de gerações anteriores onde tal transmissão se fazia nas vivências sociais informais. Outro aspecto que vale a pena ser mencionado, ao menos de passagem, é a atribuição de um valor de marcador identitário a tais canções — como repositório de uma ‘identidade nacional genuína’ que mereceria ser resgatado frente à globalização contemporânea.

1 Disponível em:
<https://www.amazon.com.br/Tesouro-das-Cantigas-Para-Crian%C3%A7as/dp/8520940676/>. Acesso em: 10 fev. 2020.

A MÚSICA COMO TEMA DE NARRATIVAS OU DE OUTRAS ABORDAGENS

Uma articulação mais epidérmica, por assim dizer entre a música e a literatura infantil reside no fato de que a primeira, como linguagem humana universal e elemento fundamental na vida social, tem sido tema de inúmeras obras ficcionais, incluindo as endereçadas à infância. Um exemplo tradicional é o da história do “Flautista de Hamelin”. Tendo sua origem no folclore medieval, a assustadora história de um flautista que conduz para fora da cidade dezenas de crianças, seduzidas pelo toque de sua flauta, se corporificou em várias versões para crianças, principalmente a partir de seu registro pelos irmãos Grimm.² Também o conto “O rouxinol e o imperador da China”, de Andersen, que tematiza a beleza e o poder do canto do pequeno pássaro e inspirou várias outras obras, se insere nesta vertente, agora valorizando um canto da natureza.³ Aliás, a música produzida na natureza já era tema de fábulas tradicionais como “A cigarra e a formiga” (quem não lembra do conselho vingativo da formiga à cigarra: “Cantavas? Pois dança agora!”) e “O corvo e a raposa”, construída sobre os estereótipos do ‘piar horrendo’ do corvo, da astúcia da raposa e da valorização do belo canto dos pássaros⁴.

Também “Os músicos de Bremen”, história popular registrada pelos irmãos Grimm, que foi recriada no conhecido musical infantil “Os saltimbancos”, com canções de Sergio Bardotti, Luis Enríquez Bacalov e

2 Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/vert-tra-54448658>. Acesso em: 25 fev. 2022.

3 Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/O_Rouxinol_e_o_Imperador_da_China. Acesso em: 2 mar. 2022.

4 Textos das fábulas citadas, ver: Fábulas de La Fontaine. v. 1 São Paulo: Editora Escala.

Chico Buarque, atribui a animais a condição de músicos (Grimm, 1987; Os saltimbancos, 2020).

Já a obra “O urso com música na barriga”, obra infantil de Érico Veríssimo, com data de 1ª edição em 1938, traz a história e as peripécias de um filhote de ursos – justamente o “Urso com música na barriga” – que não fala e apenas se comunica por músicas produzidas em sua barriga (Veríssimo, 2002).

Uma observação interessante a ser feita é de que atribuir a personagens animais ou humanos a produção sonora é uma característica que parece atravessar contos populares de diversas culturas. Assim, na antologia “Meus contos africanos”, que congrega 32 contos de diferentes países africanos selecionados por Nelson Mandela, temos como temática frequente das narrativas a produção de músicas por: um pássaro mágico (Tanzânia), pombos que aprendem canções (Transkei), uma estrela que canta (Malawi), um pastor que assobiava e cantava (Tsuana), além de uma flauta fabricada com a canela de uma lebre (etnia Nguni) e de um apito feito da orelha de uma hiena (Botsuana) (Meus contos africanos, 2009). Também narrativas populares brasileiras, conforme nos traz a coletânea de 52 histórias feita por Silvana Salerno, abrem espaço para a temática da música – e seu poder na vida humana, como na lenda da Iara (que ecoa o velho mito das sereias, já presente na Odisseia de Homero), do Uirapuru (o pássaro de belo canto) e na conhecida fábula “A festa no céu, em que um sapo” (ou, em outras versões, um cágado) se esconde na viola do urubu (Salerno, 2006).

Por outro lado, há uma vertente de livros infantis informativos que, sem serem propriamente literários, lançam mão de recursos ficcionais e podem – alguns deles – exercer importante papel na formação de leitores (Garralón, 2015, p. 15). Entre eles situam-se livros que exploram o mundo da música, como é o caso de biografias relativas à infância de músicos(as) – assim

como existem as de cientistas, líderes políticos, artistas de outras áreas etc. – e/ou obras que se propõem a explorar e ensinar sobre formações e estilos musicais. Apenas a título de exemplos contemporâneos, pode ser citada a coleção “Crianças Famosas”, da editora Callis, que, sob uma roupagem de narrativas para crianças, traz flagrantes de infâncias tanto de compositores eruditos internacionais, como Bach, Schubert, Beethoven, Mozart, como de compositores e musicistas brasileiros, como Villa-Lobos, Carlos Gomes, Chiquinha Gonzaga e Cartola⁵. Já a editora Usborne (entre outras) tem um alentado catálogo de livros multimodais – texto verbal, ilustrações e sons a serem acionados por toque – explorando o mundo sonoro, como é o caso de “A orquestra do barulho”, de Sam Taplin, ou “O livro de música das crianças”, de Fiona Watt, nos quais o som de diferentes instrumentos pode ser ouvido pelo recurso de botões que acionam curtas gravações.

OUTRA ARTICULAÇÃO MÚSICA E LITERATURA PARA CRIANÇAS: OS DISQUINHOS COM HISTÓRIAS E CANÇÕES

Outra vertente fecunda de entrelaçamento entre a literatura infantil e a arte musical provém da criação de canções para ilustrar passagens ou personagens de contos tradicionais que, se em sua origem não se restringiam ao público infantil, foram sendo afinados posteriormente para tal público. Tendo se popularizado através de mídias diversas, tais canções e melodias se desprenderam delas, individualizando-se da trilha sonora em que se inseriam e espalhando-se por práticas culturais cotidianas e escolares.

Um exemplo clássico de divulgação de canções desse

5 Informações disponíveis em: <https://www.callis.com.br/colecao/criancas-famosas>. Acesso em: 15 fev. 2022.

tipo no Brasil são as compostas/adaptadas por Braguinha (pseudônimo de João de Barro) para contos tradicionais e fábulas, gravadas em versões das histórias para pequenos discos coloridos. Esta coleção — Coleção Disquinho — mereceu menção de Lajolo e Zilberman (2017, p. 31), que, ao explorarem o que chamam de ‘Novas fronteiras’ da literatura infantil brasileira, apontam como dado novo (no século XXI) o fato de a literatura infantil prescindir do livro, ressaltando, entretanto, que

Experiências pioneiras de uma literatura sem livro foram, por exemplo, os discos gravados por Braguinha (1907–2006), compositor e carnavalesco que, entre 1965 e 1980, musicou vários contos de fadas tradicionais.

Efetivamente, conforme outras fontes (Mansque, 2020; Cappi, 2007), a produção dos disquinhos iniciou na década de 40 e algumas das canções foram inicialmente adaptadas de filmes da Disney; sua produção era bem cuidada, conforme se pode inferir das informações trazidas no site Conexão Escolas⁶. Tais informações dão conta de que a orquestração das músicas de Braguinha era feita por maestros reconhecidos, como Francisco Mignone e Radamés Gnattali, e as interpretações vocais tinham a participação de nomes também famosos da música brasileira como Dalva de Oliveira e Carlos Galhardo. No mesmo site, aponta-se a existência total de 70 lançamentos, que perfizeram, entre o início dos anos 60 e o início dos anos 80, um total de mais de 5 milhões de cópias vendidas.

Assim, muitas canções que, na memória de milhares (talvez milhões, se atentarmos às vendagens citadas) de brasileiros/as, se associam a histórias infantis, foram popularizadas justamente através dos discos da coleção de

⁶ Informações disponíveis em: <http://www.usborne.com.br>. Acesso em: 15 fev. 2022.

João de Barro, ainda que a lembrança desta associação já tenha se perdido. Como afirma Mansque (2020),

Além da voz, suas letras adaptadas embalaram a infância de muita gente – por exemplo, é responsável pela versão brasileira de *Heigh-Ho* (“Eu vou, eu vou / Pra casa, agora eu vou”), da trilha sonora da *Branca de Neve*.

Certamente, uma porção expressiva de nossos leitores também reconhece (e cantou na sua infância) a canção que assim inicia – “Pela estrada afora, eu vou bem sozinha. Levar estes doces para a vovozinha. Ela mora longe e o caminho é deserto. E o lobo mau passeia aqui por perto.” – e que é automaticamente associada à personagem Chapeuzinho Vermelho⁷.

Cappi (2007, p. 54), chega a afirmar que a coleção se transformou em ‘paixão’ da petizada da época e é possível supormos que o contingente de crianças brasileiras que ouvia seus discos era o mesmo que frequentava a escola (relembremos que a universalização da escolarização da infância brasileira só começou a se expandir nos anos 50 do século XX) e podia ler versões destas histórias, talvez efetuando relações entre as versões ouvida e lida.

7 Uma detalhada incursão histórica sobre o surgimento, o desenvolvimento e o sucesso da coleção *Disquinho* pode ser encontrada na dissertação de Cappi (2007) sobre a mídia sonora infantil no Brasil.

Figura 1: Capa do disco "A Cigarra e a Formiga" da coleção Disquinho

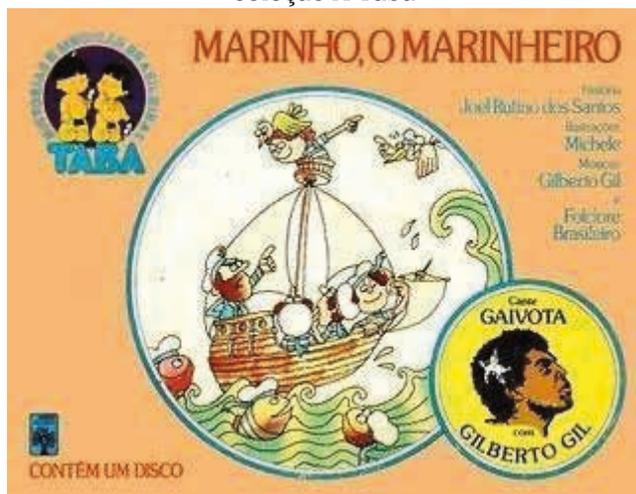


Fonte: Discos do Brasil (2022).

Na esteira desse sucesso de divulgação de histórias infantis com trilha sonora através de pequenos discos, é necessário citar, seguindo a ordem cronológica, a bem-sucedida coleção de livros com disquinhos encartados intitulada Coleção TABA, lançada em 1982, pela Abril Cultural. Quinzenalmente, eram lançadas e vendidas, em bancas de jornais, edições que congregavam livros com histórias escritas (às vezes, recontos) por conhecidos autores, como Ana Maria Machado, Ruth Rocha, Joel Rufino dos Santos, Maria Clara Machado, Mirna Pinsky, Sylvia Orthof, Luís Camargo etc., e disquinhos com radiofonização das mesmas. Diferentemente da Coleção Disquinho produzida por Braguinha, exclusivamente sonora, a Coleção TABA trazia pequenos livros com as histórias, com projeto gráfico moderno e ilustrações cuidadosas. Informações correntes em vários sites de divulgação da rede, dão conta da existência de 40 fascículos sob a coordenação da atriz e escritora Sônia Robatto, com 'melodias compostas e/ou interpretadas por nomes conhecidos como Chico Buarque de Hollanda, Caetano Veloso, Gilberto Gil, Tom Zé, Gal Costa, Secos e Molhados, Ney Matogrosso, João Gilberto e

outros.”¹⁰

Figura 2: Capa do fascículo "Marinho, o marinheiro", da coleção A Taba



Fonte: Biblioteca Livrandante (2022).

Observe-se que, ao falarmos de trilhas sonoras, estamos entendendo, com Gonzales e Moraes (2017, p. 48) que “a trilha sonora é um conjunto de recursos de áudio por meio dos quais se empenham esforços para se contar uma história de uma forma melhor do que se contaria sem ela”. A trilha sonora estaria composta por três planos sonoros: voz, música e ruído (sonoplastia e efeitos especiais). Os disquinhos da Coleção Taba congregavam os três planos, explorando, no tocante à música, principalmente canções de compositores conhecidos na voz de cantores também consagrados,

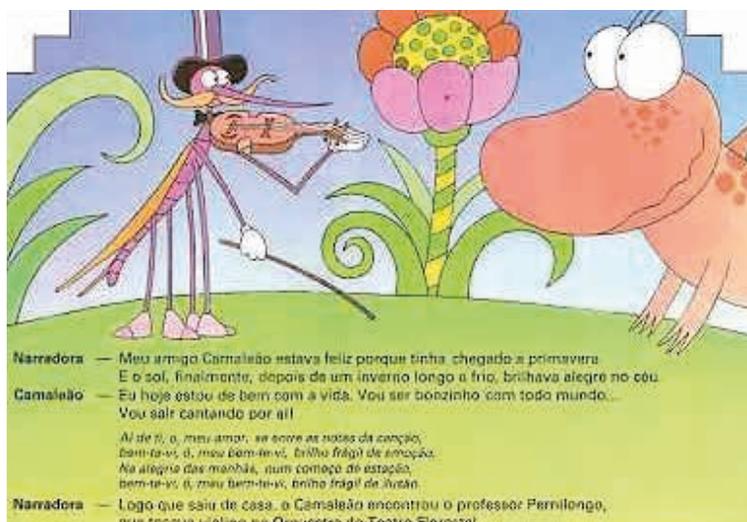
¹⁰ Informações disponíveis em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Cole%C3%A7%C3%A3o_Tab a. Acesso em: 20 fev. 2022. As radiofonações das histórias estão disponíveis em: https://www.youtube.com/watch?v=XUzQVpVaRgE&list=PL20A010A0_0A392A9D. Acesso em: 20 fev. 2022.

além de músicas folclóricas. Um traço diferencial em relação a outras narrativas infantis com trilhas sonoras era o aproveitamento de canções já existentes, não voltadas para o público infantil. Cappo (2017, p. 67), observa que, no disco compacto, ‘a narração das histórias era combinada a canções famosas, que fossem correlatas ao tema do fascículo.

‘O autor cita, por exemplo, o aproveitamento de ‘O trenzinho caipira’, de Villa Lobos e Ferreira Gullar, e de ‘A Banda’, de Chico Buarque, na voz de Nara Leão, para ilustrar histórias da coleção. Já quanto ao texto dos pequenos livros, optava-se pela escrita de gêneros teatrais, dividindo-se as falas por narrador(a) e personagens. Observe-se que, na capa dos fascículos — de formato retangular — vinham estampados os créditos do/da autor/a da história, do/da ilustrador/a e dos compositores, além de um círculo em que se destacava uma canção central na trilha sonora, com foto do intérprete: ‘Cante A Banda com Nara Leão’, por exemplo. Certamente, a menção a um compositor/cantor/cantora conhecido/a constituía estratégia de marketing cujos destinatários seriam mães e pais das crianças, que compravam nas bancas os fascículos.

Por outro lado, apenas uma pesquisa junto a ex-leitores e ex-ouvintes poderia recuperar qual a forma de apreciação mais difundida dos fascículos — se apenas a audição dos discos, se a prática de acompanhá-los cantando e imitando a gravação, se uma leitura independente do fascículo ou uma leitura que acompanhasse a enunciação sonora.

Figura 3: Página interna do fascículo “Bom dia, todas as cores” (Ruth Rocha) da coleção A Taba



Fonte: Almeida (2012).

OUTRA ARTICULAÇÃO ENTRE MÚSICA E LITERATURA PARA CRIANÇAS: MUSICAR POEMAS E/OU CRIAÇÃO CONECTADA DE CANÇÕES/POEMAS/ESPETÁCULOS

Todos conhecemos poemas escritos que foram posteriormente musicados, às vezes até após a morte do/da poeta, e este ato de musicar poemas têm resultados estéticos e sucesso de recepção muito variáveis. Relembremos que a proximidade entre a poesia e a musicalidade são continuamente referidas no campo da teoria literária e o trabalho com a sonoridade da palavra em muitos poemas – regularidade rítmica, presença de rimas – abre possibilidades para a adaptação de linguagens. Tal processo não se limita a poemas para a infância, mas neste texto nos restringiremos a eles. Assim, caso muito bem-sucedido no circuito brasileiro foi a criação de canções a partir dos poemas de Vinícius de Moraes de “A arca de Noé”,

livro inicialmente publicado em 1970¹¹, cujos poemas só posteriormente receberam melodias (majoritariamente de Toquinho, mas também de outros compositores) e saíram em álbum uma década após, com enorme sucesso. A relevância e o protagonismo de muitas dessas canções – relembremos as conhecidas “O pato”, “A casa”, “A porta”, “A pulga” – na infância das crianças brasileiras é inegável e um exemplo singular é apresentado no artigo de Corrêa (2005), que traz depoimentos de dois leitores adolescentes. Bárbara, de 13 anos à época da entrevista, assim inicia seu depoimento:

Assim, eu leio assim, bastante poesia, e meu ídolo é o Vinícius de Moraes. Então, assim, poesia de Vinícius de Moraes para mim é uma vida, eu adoro. Vinícius de Moraes, poesia, o jeito dele escrever, adoro as músicas dele. E assim, eu cresci lendo poesia, eu cresci escutando MPB, então eu gosto muito deste tipo de música, entendeu? (Corrêa, 2005, p. 62).

Já outro livro clássico da poesia brasileira para crianças, como “Pé de pilão”, de Mário Quintana, foi musicado em forma de opereta para crianças, por Cláudio Levitan, Nico Nicolaiewsky e Vitor Ramil, tendo sido lançado em disco em 2010.¹² As diferentes condições de lançamento, de divulgação, do conhecimento dos artistas pelo público brasileiro em geral e outras características e circunstâncias que não nos cabe aqui analisar, influenciaram para que ela não

11 Informações retiradas de: <https://www.viniusdemoraes.com.br/pt-br/poesia/livros/arca-de-noe>. Acesso em: 22 fev. 2022.

12 Disponível em: <https://discografia.discosdobrasil.com.br/discos/opereta-pe-de-pilao>. Acesso em: 22 fev. 2022.

tenha adquirido repercussão maior junto ao público infantil.

No caminho inverso, e dentro da tendência contemporânea de convergência de ‘conteúdos’ das mídias, pode ocorrer a adaptação de letras de músicas para livros infantis, potencializada por ilustrações e projetos gráficos específicos. Exemplo com resultado gráfico muito interessante é a ‘transposição’ para livro infantil da letra da canção de Paula Toller e Dunga “Oito anos” (2014), no qual a sequência de perguntas infantis sobre os mais diferentes temas — “Por que os ossos doem enquanto a gente dorme?”, “Por que as unhas crescem?”, “Do que é feita a nuvem?”, por exemplo, é enriquecida por ilustrações modernas, sugestivas e divertidas de Bruna Assis Brasil.

Sempre é importante lembrar, entretanto, que letras de músicas e poemas são produções que lançam mão de linguagens e recursos específicos. Se acima referimos uma recriação engenhosa, é preciso apontar que, nesta ‘tradução’, ‘retextualização’, ‘migração’, nem sempre os resultados são bem-sucedidos. Letras de músicas, que em seguida abordaremos — e cuja presença nos livros didáticos de Língua Portuguesa aumentou consideravelmente a partir dos anos 80 —, nem sempre parecem ‘sobreviver’ sem a melodia, o ritmo, a harmonia e a interpretação de sua versão musical.

Também é necessário mencionar as produções que são criadas com o objetivo específico de serem lançadas no formato de livro infantil, acompanhado de um álbum de música; estes trabalhos são constituídos de material textual gráfico (alguns ilustrados) e CDs com canções originais criadas a partir dos poemas. Projetos como o “Pandorga da Lua”, com poemas de Jaime V. Brasil,

44 TOLLER, Paula; DUNGA. *Oito anos*. Ilustrações de Bruna Assis Brasil. São Paulo: Salamandra, 2014.

músicas de Ricardo Freire e ilustração de Paula Mastroberti (2005), o “Jardim de Cataventos”, com poemas de Daniel R. Palma e Marcelo Schmidt, música de Marcelo Schmidt e ilustração de Gabriel Coser (2010) e o “Fubica da Vovó”, com poemas de Humberto G. Zanatta e músicas de Tuny Brum (2019) são importantes exemplos de trabalhos originários do Rio Grande do Sul.

Um interessante aspecto desses projetos é que, além do livro/CD, todos, em algum momento, participaram de editais de financiamento cultural com o objetivo de realizar apresentações em escolas, teatros e outros espaços, tendo como público-alvo as crianças em idade escolar. Essas apresentações são espetáculos cênico-poético-musicais que levam ao palco (geralmente com cenografia) uma banda que interpreta as canções com intervenções cênicas de atores. Isso demonstra a capacidade que esses trabalhos têm de serem realizadas adaptações/transposições do material inicial e também de serem inseridos no mundo escolar, levando suas temáticas, suas formas de ver o mundo, sua fusão de diferentes linguagens e sua utilização de diferentes efeitos estéticos, de um modo bem diferente das práticas escolares tradicionais e corriqueiras.

E AS LETRAS DE CANÇÕES POPULARES E DE LOUVORES PODEM IMPACTAR A VIVÊNCIA LITERÁRIA E HUMANÍSTICA DE CRIANÇAS?

O acolhimento das letras de canções populares em um repertório literário de cunho canônico — em grande parte chancelado pela escola — já tem uma história de décadas. Paulino *et al.* (2001, p. 89), por exemplo, em sua abordagem da poesia e após discutirem o cordel, afirmam:

Outro caso é dos letristas da música popular que, sem cair na banalização massificante, mantêm a beleza poética

acessível à maioria da população. Veja-se, por exemplo, Noel Rosa, Pixinguinha, Renato Teixeira, Renato Russo, Chico Buarque, entre outros.

Uma reflexão muito rica sobre o tema é trazida pelo conhecido autor Ricardo de Azevedo, no texto *Infância, canção popular e educação* do qual retiramos a epígrafe para este artigo. Através de suas memórias, ele revive as aprendizagens, as sensações, a perplexidade e as imagens provocadas nele — criança — pelas letras das músicas populares que então ouvia. O autor afirma inicialmente que

Assim como quase todo mundo, cresci escutando no rádio, nos discos e na televisão, uma sonora enxurrada de canções. Tenho certeza de que algumas delas marcaram profundamente minha maneira de enxergar a vida (Azevedo, 2012, p. 1).

Luiz Gonzaga, Sérgio Ricardo, Zé Keti, Dorival Caymmi, Carlos Lyra e — com presença mais marcante — Vinícius de Moraes e Tom Jobim forneceram à imaginação do menino letras que lhe ensinaram novas maneiras de entender o amor, a mulher, a felicidade, mas também as diferenças sociais e a dureza da vida na favela e no morro. O autor apresenta trechos das letras e comenta alguns espantos infantis frente a elas. Ele observa, por exemplo, a partir da escuta de “Agora é cinza”, de Bide e Marçal, que “A imagem de um amor que foi chama e virou cinza era forte para mim, criança ainda, e desacostumado com os recursos da linguagem poética.” Já frente à “Felicidade”, Azevedo relembra sua ponderação infantil:

Como alguém podia dizer coisas tão profundas de forma tão direta, simples e

bela? Talvez meu interesse pela poesia tenha sido despertado definitivamente no dia em que, pela primeira vez, escutei e compreendi essa canção.

E, numa reflexão final, o atual escritor e desenhista opina: “Não lembro de ter discutido na escola, de forma sistemática, nenhum desses temas trazidos com tanta riqueza e agudeza por nossa música popular.”

Mudando de época, de registro e de gênero musical, traremos agora dados de um estudo recente, de cunho etnográfico, realizado no âmbito acadêmico. Conforme Xavier e Nogueira (2021, p. 1), o propósito do trabalho é

apresentar dados de uma pesquisa etnográfica com crianças a partir da entoação de louvores como práticas de letramento, uma vez que estavam profundamente associadas a todas as atividades vivenciadas pelas crianças no contexto de um grupo de estudos bíblicos.

O estudo em questão foi apresentado no GT-10 da 40ª Reunião Anual da Anped, em 2021, e os dados então trazidos, que mostram a profunda impregnação dos ‘louvores’ cantados na vida cotidiana de crianças evangélicas desde tenra idade, encontraram eco em muitos membros do GT que assistiam à sessão e se manifestaram. A pesquisa etnográfica, com incursões nos cultos e residências das crianças, além de mostrar a onipresença, a reiteração e a ênfase em que as crianças memorizassem e entoassem os louvores, mostrou que “as crianças não só decoram palavras e frases do mesmo, como comentavam sobre ele com propriedade”, incorporando imagens, vocábulos e argumentos dos versos. Vejamos um exemplo de situação ilustrativa do diário de campo trazido no artigo (Xavier; Nogueira, 2021, p. 3):

Durante a visita que fiz na casa de uma das crianças do grupo de estudos bíblicos, percebi que a mãe de A.O (4 anos) por várias vezes chamava atenção dele para fazer as tarefas escolares. Até que falou em voz alta para que ele se concentrasse no trabalho. O menino respondeu cantando um louvor “acalma o seu coração, o vento está soprando, mas é te adorando que venço o mal da aflição” a mãe sorriu e respondeu: “Amém! Glórias a Deus” (Diário de Campo, p. 3, 20/05/2018).

A exemplo das reflexões de Ricardo Azevedo, podemos apenas especular sobre as formas e a intensidade com que a escuta, a repetição e a entoação dos louvores irão atuar na formação das mentes, corações e disposições estéticas e literárias das crianças do grupo, que certamente não são exemplo isolado no panorama brasileiro. Casualmente, uma orientadora de estágios universitária, presente à sessão em que este trabalho foi apresentado, comentou a dificuldade de suas estagiárias de escolas públicas em levar outras canções para suas salas de aula — como as da “Arca de Noé”, de Vinícius e Toquinho —, em virtude da resistência das crianças e suas famílias.

FINALIZANDO

Neste breve percurso, procuramos apontar algumas relações entre a música e as práticas literárias — com ênfase no mundo infantil — de forma a suscitar reflexões no leitor e na leitora interessados no trabalho com formação de leitores e de cidadãos. Transitamos pela presença da música na vida infantil desde muito cedo, já conectada a poemas; apontamos formas e frequência com que a música — e seu poder — é tematizada em inúmeras histórias e obras infantis, incluindo algumas de cunho informativo que se valem

de alguns recursos ficcionais; exploramos brevemente a repercussão histórica da produção de disquinhos com narrativas infantis acompanhadas de trilhas sonoras; apontamos alguns resultados bem-sucedidos do processo de musicalização de poemas infantis e, por fim, trouxemos reflexões e levantamos questões sobre as repercussões que o contato próximo com canções populares e/ou com louvores evangélicos pode ter na formação humana, estética e social das crianças.

Para além das várias conexões apontadas, existe uma nova vertente de literatura infantil que se entrelaça intimamente com a música — trata-se da literatura infantil digital. O próprio título do artigo de Gonzales e Lima (2017) sinaliza esta possibilidade: “Trilha sonora em narrativas digitais para crianças: novas possibilidades para a leitura do texto literário.” Assim, se trilhas sonoras já enriqueceram o acesso ao mundo das histórias infantis, como nos livrinhos da Coleção Taba, elas passam a adquirir maior proeminência neste novo produto cultural. De acordo com as autoras,

Conforme evoluem as tecnologias digitais rumo a uma convergência de mídias, o som se torna cada vez mais parte da leitura literária digital necessitando, assim, incluir o sentido da audição no seu processamento. Desde os áudio-books, primeiro modo de digitalização de obras impressas, até os aplicativos originais de literatura digital, os recursos sonoros têm estado presentes na experiência literária. Talvez, essa presença, agora tão perceptível na literatura digital, seja, no final das contas, a oportunidade mais concreta de realização de um diálogo há muito esboçado entre música e literatura (Gonzales; Lima, 2017, p. 45).

Efetivamente, a proliferação de textos multimodais, entendidos como “textos constituídos por combinação de recursos de escrita (fonte, tipografia), som (palavras

faladas, músicas), imagens (desenhos, fotos reais), gestos, movimentos, expressões faciais etc.” (Dionísio; Vasconcelos, 2013, p. 21) – na contemporaneidade tem impulsionado cada vez mais a mescla de linguagens nos produtos culturais em geral e especialmente naqueles para as crianças contemporâneas, geração que já cresceu utilizando tecnologias digitais e que está inserida em um contexto de simultaneidade de linguagens.

De acordo com Stalder (2020), estamos imersos no que ele denomina como “condição digital”, o que significa que nossa realidade é permeada por elementos próprios de uma cultura digital, que, evidentemente, não exclui características de uma cultura não digital/análogica, mas que se mistura a ela. De acordo com Charlie Gere (2008), as tecnologias digitais são um produto da cultura digital, e não o inverso. Também são produto desta cultura, novas formas de criar e de consumir obras de arte, agora mediadas pelas tecnologias digitais. Aspectos como produção multimídia, hipertexto, diferentes possibilidades de acesso, de interatividade, entre outros, criam formas de produção e materialização dessas obras, agora com um caráter multimodal, multimídia/tecnológico e de multilinguagem, o que, por conseguinte, altera as formas de leitura, apreensão e compreensão por parte dos consumidores.

Por outra perspectiva, é preciso entender que estamos frente a formas diferentes de apresentar narrativas; assim, ‘velhas’ histórias são recontadas por meio de outras linguagens, sendo que, em alguns dos casos apresentados, o textual é aliado ao sonoro e ao visual, ganhando novas “versões”, novas significações tanto por parte de quem narra como de quem consome.

[...] as adaptações são recodificações, ou seja, traduções em forma de transposições intersemióticas de um sistema de signos

(palavras, por exemplo) para outro (imagens, por exemplo). Isso é tradução, mas num sentido bem específico: como transmutação ou transcodificação, ou seja, como necessariamente uma recodificação num novo conjunto de convenções e signos (Hutcheon, 2011, p. 40).

Assim, nos últimos casos aqui estudados, o que temos são resultados de uma produção híbrida, ou seja, obras que utilizam elementos da linguagem verbal — frequentemente com aproveitamento estético, da linguagem musical, da linguagem gráfica e, por vezes, da linguagem audiovisual e cênica. Não se trata da utilização de diferentes linguagens como “auxílio” ou “adorno” para o texto verbal, por exemplo; o que temos é uma forma de criação que precisa ser pensada (e respeitada) na sua diversidade, na sua composição híbrida. Os elementos que compõem esses produtos — o texto verbal, a música, os desenhos, as animações, as fotografias, são igualmente importantes na composição dessas obras. Também, não há como pensar sua criação e nem mesmo as formas de consumo dessas obras fora da concepção de que esta é uma linguagem artística que explora diferentes e inusitadas dimensões de mescla e conexão. Estejamos abertos(as) ao novo!

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Tatiane. *Bom dia todas as cores!* Coleção A Taba, ago. 2012. (imagem interna do livro). Disponível em: <https://professoratatianealmeida.blogspot.com/2012/08/bom-dia-todas-as-cores-de-ruth-rocha.html>. Acesso em: 10 mar. 2022.

AZEVEDO, Ricardo de. Infância, canção popular e educação. *Revista Emília*, em 16 de novembro de 2012. Disponível em: <https://emilia.org.br/infancia-cancao-popular-e-educacao/22/28>. Acesso em: 10 jan. 2022.

BIBLIOTECA LIVRANDANTE. *Marinho, o marinheiro*. Coleção A Taba, 2022. (Imagem da capa do disco). Disponível em : https://livrandante.com.br/livros/colecao-taba-completa/?doing_wp_cron=1724871140.7790410518646240234375. Acesso em: 10 mar. 2022.

CAPPI, Juliano. *Cantos e encantos. Os “rumos” da história da mídia sonora para crianças no Brasil*. Dissertação apresentada ao Mestrado em Comunicação e Semiótica. PUC-SP. São Paulo: 2007.

CORRÊA, Hércules Toledo. *Adolescentes leitores: eles ainda existem*. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia. (org.) *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FAE/UFMG, 2005. p. 51-74.

GARRALÓN, Ana. *Ler e saber – os livros informativos para crianças*. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.

DIONÍSIO, Angela Paiva; VASCONCELOS, Leila Janot de. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (org.) *Múltiplas linguagens para o Ensino Médio*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

DISCOS DO BRASIL. *A cigarra e a formiga: história infantil*. Coleção Disquinho, 2022. (Imagem da capa do disco) Disponível em: <https://discografia.discosdobrasil.com.br/discos/a-cigarra-e-a-formiga-historia-infantil>. Acesso em: 10 mar. 2022.

GERE, C. *Digital Culture*. London: Reaktion Books, 2008.

GONZALEZ, Ana María Margallo; MORAES, Giselly Lima de. Trilha sonora em narrativas digitais para crianças: novas possibilidades para a leitura do texto literário. *Fronteira Z. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária da PUC-SP*, n. 18, p. 42-59, jul. 2017.

GRIMM, Jacob. *Os músicos de Bremen*. Tradução de Tatiana Belinky. Porto Alegre: Kuarup, 1987.

HUTCHEON, Linda. *Uma teoria da adaptação*. Trad. André Cechinel. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2011.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: uma nova/outra história*. Curitiba: PUCPress, 2017.

MANSQUE, William. *Encantando gerações, a Coleção Disquinho chega às plataformas de streaming*. 2020. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/cultura-e-lazer/livros/noticia/2020/05/encantando-geracoes-colecao-disquinho-chega-as-plataformas-de-streaming-ck9n8hyqc00fd015ndvoeb436.html>. Acesso em: 10 jan. 2022.

MEUS Contos Africanos. Seleção Nelson Mandela. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

OS SALTIMBANCOS. *Wikipédia: a enciclopédia livre*. 2022. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Os_Saltimbancos. Acesso em: 25 fev. 2022.

PARREIRAS, Ninfa. Por uma poesia para a infância. In: SILVEIRA, Márcia Cabral da; BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani (org.). *Literatura, leitura e educação*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2017. p. 257-279.

PAULINO, Graça; WALTY, Ivete; FONSECA, Maria Nazareth; CURY, Maria Zilda. *Tipos de textos: modos de leitura*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

SALERNO, Silvana. *Viagem pelo Brasil em 52 histórias*. São

Paulo: Companhia das Letrinhas, 2006.

STALDER, F. *Condição digital: as lógicas maquínica e humana*. 2020. Disponível em: http://www.ihu.unisinos.br/images/ihu/2020/eventos/simposio_homo_digitalis/conferencias_pdf/Felix_Stalder.pdf. Acesso em: 24 fev. 2022.

TOLLER, Paula; DUNGA. *Oito anos*. Ilustrações de Bruna Assis Brasil. São Paulo: Salamandra, 2014.

VERÍSSIMO, Érico. *O urso com música na barriga*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.

XAVIER, Eneusa Mariza Pinto; NOGUEIRA, Gabriela. *Louvor como práticas de letramento em um grupo de estudos bíblicos pentecostal*. In: Reunião Nacional ANPED, 40., 2021. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_18_21. Acesso em: 5 fev. 2022.

O silêncio no livro infantil: uma análise do *Ma* na obra *Chão de Peixes*

Lays Lins de Albuquerque
Daniela Maria Segabinazi

INTRODUÇÃO

Quando nos deparamos com livros ilustrados, observamos seus traços, suas formas, composição e estética; elementos que nos levam a avaliar a qualidade literária da obra. E quanto mais nos aprofundamos nas teorias da leitura de um livro ilustrado, mais entendemos os critérios para essa avaliação. Então, começamos a enxergar além do que está desenhado ou escrito e passamos a refletir e imaginar o que estava pensando o autor naquele momento de criação e qual a ideia estava tentando nos transmitir enquanto leitores de sua obra; principalmente, quando nos deparamos com obras literárias infantis repletas de ilustrações que se mesclam ou se apresentam em páginas vazias, completamente em branco, sem imagens. Logo, enquanto leitores, nos perguntamos: como ler essas páginas? Como compreender e interpretar esse diálogo entre o verbal e o visual e a página em branco? Qual o sentido dessa escolha estética? Entender essas indagações nos leva a uma compreensão maior da obra, o que nos permitirá mergulhar cada vez mais fundo nas camadas de sentido da obra e realizar uma leitura mais ampla e complexa.

Assim, o presente artigo se propõe a analisar a importância do vazio nas ilustrações do livro de poesia infantil ilustrado “Chão de Peixes”, da escritora e ilustradora Lúcia Hiratsuka, e como a estética do silêncio, conhecida como *Ma* no Japão, se apresenta entre as ilustrações e texto da obra a ser analisada. Precisamos, para tal, considerar a escassez teórica

desse conceito em seu país de origem, o Japão, pois, pesquisadores nativos encontram dificuldades em explicar o que seria esse vazio. Porém, os japoneses entendem a importância social e artística do *Ma* e são capazes de reconhecer a presença desse elemento, igualmente como quando devem colocá-lo em prática.

Para alcançarmos esse objetivo, buscamos apoio nos arcabouços teóricos de nomes como Okano (2007, 2014), Lee (2012), Nikolajeva e Scott (2011), Linden (2011), entre outros. Com isso, o trabalho traz a definição do *Ma* e como ele se apresenta nos diversos campos artísticos e a análise desse elemento na obra “Chão de Peixes”, da escritora e ilustradora Lúcia Hiratsuka. Desse modo, este trabalho apresenta, inicialmente, a definição de *Ma* e sua presença em livros ilustrados da literatura infantil, como também disserta sobre livros ilustrados no primeiro tópico. Na sequência passamos à análise da obra “Chão de Peixes”, da escritora e ilustradora Lúcia Hiratsuka, encerrando com as considerações finais.

MA: O SILÊNCIO E O LIVRO ILUSTRADO INFANTIL

Ma. Uma palavra tão pequena, repleta de possibilidades. Já nos deparamos com ela em sua essência em diferentes momentos e, ainda assim, pouco se sabe sobre ela, seu complexo significado e do que ela é capaz de provocar quando realizada em contextos de criação e elaboração estética. Desse modo, é necessário, em primeiro lugar explicitar a partir de concepções teóricas sua definição, sobretudo, para que seja entendido e percebido quando se manifesta, por exemplo, nas ilustrações de livros da literatura infantil, mas também em outras manifestações como na arquitetura, nos mangás, no campo cinematográfico das animações e nas pinturas tradicionais japonesas. Pesquisadores, como Michiko Okano (2007, 2014) nos ajudam a entender melhor esse conceito, como teoria e

parte da essência do cotidiano dos japoneses.

Antes de tudo, *Ma* é uma palavra japonesa, representada pelo kanji 間, que possui, como muitos ideogramas da língua japonesa, múltiplas leituras. Sua composição escrita já indica aspectos do que, de fato, essa pequena palavra representa. Nela temos o ideograma de portal (門) e o ideograma de sol (日), “que traz a semântica do espaço intervalar formado por duas portinholas, através do qual se entrevê o sol.” (Okano, 2014, p. 152). Logo, pode-se entender o *Ma* como um portal de acontecimentos, onde algo pode ou não aparecer, porém, esse portal se manterá aberto, gerando expectativa. Seu significado se aproxima mais da palavra intervalo, espaço intermediário ou “entre-espaço”. Porém, o conceito de *Ma* é difícil de expressar em palavras, até mesmo para os japoneses. Michiko Okano, doutora em comunicação e semiótica e professora de história da arte da Ásia, traz em seus artigos uma luz para o conceito desse elemento, que está presente em diferentes lugares: na música, nas artes plásticas, na arquitetura, no cinema e por aí segue.

Indo até sua origem, ou melhor, sua origem como palavra, a encontramos no Japão por volta do século XII, porém, começa a ser amplamente usada e difundida entre os séculos XVI e XVII. Alguns pesquisadores japoneses, como Minami Hiroshi (Minami, 1983. p. 19 *apud* Okano, 2007. p. 21) afirmam que a estética do *Ma* surgiu com o budismo, “Especificamente com a estética por ele criada, baseada na noção de transitoriedade e incompletude”. Contudo, outros ainda afirmam que a necessidade de se traduzir essa estética vem das manifestações culturais. Logo, temos esses dois caminhos da origem do *Ma*, o budista e o cultural. Esse entre-espaço pode ser visto também de uma perspectiva ocidental, por meio das teorias do vazio, como fala Perls (1977) sobre o significado do “nada”:

Toda filosofia do nada é muito fascinante. Na nossa cultura, o “nada” tem um significado diferente do que tem nas religiões orientais. Quando nós dizemos “nada”, existe um buraco, um vazio, algo como a morte. Quando o oriental diz “nada” ele quer dizer que nada há, não há coisas (Perls, 1977, p. 86).

O que Perls nos diz é sobre a condição do *Ma*, a possibilidade de se construir algo dentro desse vazio, “é apenas um processo, um acontecer.” (Perls, 1977, p. 86). E como para nós não é algo presente na sociedade ocidental, a percepção dessa possibilidade se concretizar um silêncio ou vazio torna-se mais difícil de desassociar o conceito de que o vazio é apenas isso. Perls (1977, p. 86, grifo do autor) continua dizendo que “quando aceitamos e *entramos* nesse nada, no vazio, descobrimos que o deserto começa a florescer. O vazio estéril, torna-se o vazio fértil.”

O conceito de *Ma* não se restringe apenas a arquitetura budista, aos tempos antigos, ou apenas ao campo do subjetivo, comportamental da sociedade japonesa. Podemos enxergar o *Ma* em diferentes lugares, além de estar na arquitetura tradicional e moderna, também se faz presente nas artes plásticas, no cinema e na literatura, não se limitando a esses. Esse conceito marca sua estética nas histórias em quadrinhos do Japão, mais conhecidas como Mangá, onde muitos artistas recorrem ao conceito do vazio para trazer maior impacto em seus desenhos e narrativas. Também podemos ver o *Ma* em filmes, como os do diretor Hayao Miyazaki, que traz em suas animações os momentos de contemplação onde esse silêncio se manifesta, onde o *Ma* se torna mais evidente. Antes de partimos para uma visão literária da aplicação do *Ma* nos livros infantis, precisamos também discorrer sobre o Livro Ilustrado. Desde suas origens até os dias atuais, o Livro Ilustrado passou por muitas mudanças e

evoluções, tanto em sua materialidade, quanto em seu significado,

sendo a xilogravura, até o final do século XVIII, a única técnica que permitia compor com versatilidade numa mesma página caracteres e figuras, foi com ela que se realizaram os primeiros livros para crianças que continham imagens.” (Linden, 2011, p. 11).

Com o passar do tempo e as inovações tecnológicas, foi possível realizar diversos tipos de projetos gráficos levando em conta as ilustrações nos livros, não apenas na capa, mas em todo o seu interior. Pouco a pouco as ilustrações foram ganhando mais espaço até termos o que chamamos de livro ilustrado contemporâneo, que envolve também os livros de imagem.

Para entendermos o que é o Livro Ilustrado é preciso diferenciá-los dos demais livros que contêm ilustrações. Nikolajeva e Scott (2011, p. 21) apresentam definições sobre os dois termos, para as autoras, o “livro ilustrado” é um termo utilizado para denominar obras onde o “texto e imagem são igualmente importantes.” Eles precisam criar uma união intrínseca, onde dependam um do outro para a compreensão geral da narrativa, salvo apenas quando o texto escrito não se faz necessário, como é o caso dos Livros de Imagem. Já os chamados “livros com ilustrações”, são definidos, pelas autoras, como obras onde “o texto existe de forma independente.” (Nikolajeva; Scott, 2011, p. 21). Sophie Van der Linden (2011, p. 24) define o livro ilustrado como “obras em que a imagem é espacialmente preponderante em relação ao texto, que aliás pode estar ausente. [...] A narrativa se faz de maneira articulada entre texto e imagem.”

O livro infantil ilustrado traz em sua materialidade inúmeros estilos de ilustrações, com diversas maneiras de elaborar sentidos junto à narrativa. É possível criar

narrativas plurais, onde mais de uma história é contada na obra: a do texto, da ilustração principal e de personagens secundários que podem aparecer entre as ilustrações, seja no plano de fundo ou às margens.

Ler o livro ilustrado infantil é muito mais do que apenas apreciar a imagem e ler o texto escrito: é mergulhar em cada mínimo aspecto, é reler e descobrir diferentes camadas da narrativa visual. Linden (2011) resume essa interação com os livros ilustrados:

Ler um livro ilustrado é também apreciar o uso de um formato, de enquadramentos da relação entre capa e guardas com seu conteúdo: é também associar representações, optar por uma ordem de leitura no espaço da página, afinar a poesia do texto com a poesia da imagem, apreciar os silêncios de uma em relação à outra... Ler um livro ilustrado depende certamente da formação do leitor (Linden, 2011, p. 09).

As ilustrações se apresentam com um *status* de importância trazendo uma diversidade nos livros infantis. Com isso, apresentando diferentes estilos e técnicas que marcam as variadas culturas ao redor do mundo, como é o caso de algumas obras com ilustrações minimalistas publicadas por autores e ilustradores orientais.

Os livros ilustrados no Japão são chamados de ehon (絵本) - e = imagem; hon = livro - um termo mais abrangente para esse estilo de obra física com ilustrações que permeiam sua materialidade, e que vem desde a metade do período Edo (1603-1868), onde as ilustrações eram produzidas em xilogravura e impressas em papel *washi*. Dessa forma, autores que têm suas raízes e influências mais próximas dessa cultura acabam por influenciar, através do tempo, outros ilustradores a seguirem com tais técnicas e traços incorporados aos estilos de suas próprias

ilustrações.

Com relação ao silêncio nas ilustrações dos livros ilustrados infantis, é preciso resgatar aspectos do conceito de *Ma*, onde os espaços em branco ou espaços vazios fazem parte da narrativa, estando ali para possibilitar acontecimentos, ou apenas marcando que aquele vazio está ou será preenchido na mente do leitor. Existe a representação do vazio nos livros ilustrados infantis, que muitas vezes não se apresentam com essa estética definida teoricamente. O autor ou ilustrador decide colocar aquele silêncio em seus trabalhos, sabendo que se fazem necessários, mas sem definir que é proveniente do conceito oriental *Ma*. Os livros de imagem também não ficam de fora dessa estética, pois, como a ilustração se encarrega de apresentar a narrativa, é possível criar momentos de contemplação através desses silêncios nas imagens.

Até discorreremos brevemente o conceito de *Ma* e como se manifesta; também tratamos do livro infantil ilustrado. A seguir, passamos à análise da obra “Chão de Peixes”, de Lúcia Hiratsuka, usando o conceito de *Ma* para mostrar como a estética do silêncio se apresenta entre as ilustrações e texto na obra e, conseqüentemente, invoca e desvela tramas de sentido, camadas e significados que em um primeiro olhar parece “vazio”.

UMA ANÁLISE DO VAZIO EM CHÃO DE PEIXES

Lúcia Hiratsuka, escritora e ilustradora, trouxe à luz do mundo várias histórias, que muitas vezes chegaram até ela pela oralidade e a tradição cultural japonesa. Na infância, Hiratsuka familiarizava-se com os contos de sua avó e as antigas lendas japonesas. Seus familiares, que tiveram maior contato com a vida rural no Japão, traziam em riqueza de detalhes oferecidos pela oralidade, contos e recontos de histórias extraordinárias que permeavam o imaginário da autora.

Por causa desse contato mais íntimo com a vida rural, as histórias da escritora e ilustradora, aparecem repletas de paisagens naturais voltadas à vida no campo e cheias de elementos da natureza e cotidiano simplório.

Além das técnicas de ilustração, como carvão, pastel seco e grafite, Hiratsuka também utiliza em suas obras técnicas como a aquarela e o sumiê, que dialogam com suas origens com mais intensidade. O sumiê era uma prática budista originada na China com fins meditativos. Os traços com tinta não buscavam a perfeição do realismo, mas, sim, de captar a essências dos seres, “para os artistas chineses, a linha era o componente primordial, sem se preocuparem com a tridimensionalidade, sombra e luz e perspectiva.” (Korasi, 2009, p. 55). O sumiê, com o passar dos anos, vai ganhando mais da sua identidade atual, quando as pinceladas passam a ter um tom mais aguado, parecido com o da aquarela. A delicadeza dos poucos traços sem retoques, onde as falhas fazem parte da poética da imagem, amplia a beleza evocada por esse tipo de técnica de ilustração. É uma arte que enche os olhos e valoriza o livro, seja ele ilustrado ou de imagem.

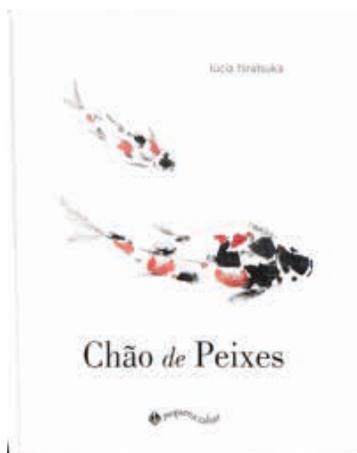
Entre a delicadeza do Sumiê, o silêncio do vazio nas páginas em branco e os versos dos poemas que compõem a obra de Lúcia Hiratsuka encontraremos nossos momentos de contemplação. Aqui analisaremos o livro de poesia infantil ilustrado “Chão de Peixes” (2018), publicado pela editora Pequena Zahar. Poderemos ver a importância do vazio na composição da obra, como ele dialoga com a técnica de ilustração escolhida e como o texto verbal apoia essa relação, criando uma junção intrínseca de elementos no projeto gráfico para a realização do *Ma*.

No que diz respeito à materialidade do livro e à utilização de técnicas de pintura e design do projeto gráfico, “Chão de Peixes” se destaca pela sua beleza minimalista. Uma olhada rápida pela sua composição é suficiente para apreciar pormenores que a tornam

única. Entretanto, um olhar mais atento aos mínimos detalhes nos leva a um mergulho nas possibilidades de interpretação e no inebriante silêncio de suas páginas.

A capa de “Chão de Peixes” apresenta um formato retangular, em que a cor branca predomina no projeto gráfico (Figura 1). Duas carpas parecem nadar no centro da capa. Essa espécie de peixe apresenta a barriga branca com algumas marcas alaranjadas e pretas pelo comprimento do corpo. Nesse caso, a parte que seria branca está em diálogo com o fundo. Não há linhas que separam o que é parte do corpo do peixe e o que é apenas o plano de fundo, mas os olhos conseguem inferir essas linhas com a mente, visualizando-as, mesmo que não estejam lá.

Figura 1: Capa da obra “Chão de Peixes”

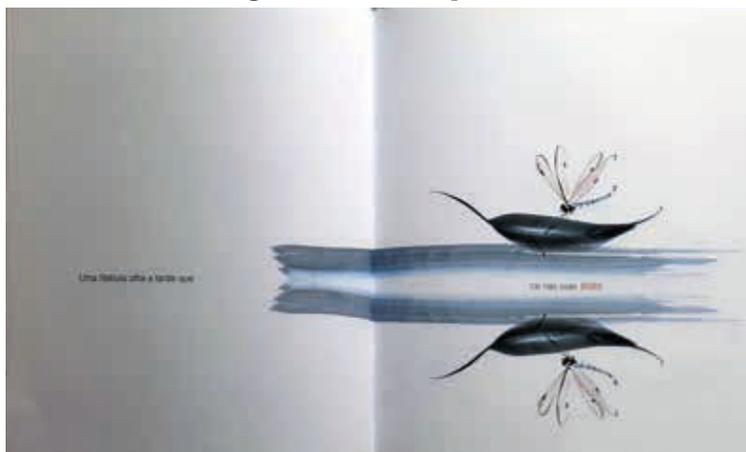


Fonte: Hiratsuka (2018).

O título sugere que o branco da capa seja o chão, mas, pelo senso comum, sabemos que os peixes vivem na água e é fácil imaginar que aquele espaço em branco seja a representação dela. Contudo, o título nos prepara para um dos poemas presentes na obra, alimenta a expectativa do leitor em encontrar uma resposta para essa incoerência simbólica.

Hiratsuka ainda brinca com mais de uma possibilidade da manifestação do *Ma* em seu livro. No terceiro poema, sem título, a autora traz uma ilustração espelhada (Figura 2), em que o limiar entre as imagens está desbotando até chegar ao branco, possibilitando a entrada de um verso nesse espelho, que poderia ser água. Nesse entre-espço é possível perceber o momento de contemplação, passando não apenas pelo texto verbal, mas demonstrado pelas imagens ilustradas nas páginas.

Figura 2: Terceiro poema



Fonte: Hiratsuka (2018).

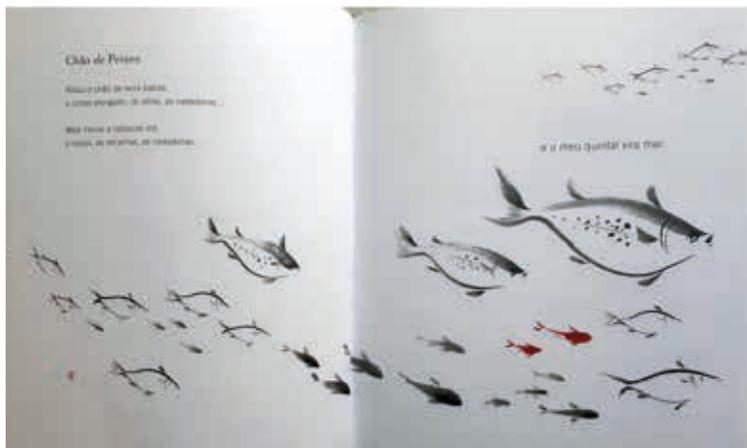
Okano (2007, p. 12) menciona que o *Ma* se situa no meio dos campos da possibilidade e da virtualidade, sendo assim, “nele se insere, inevitavelmente, a característica do ‘entre-espço’, o que não impede que ele esteja imbuído de uma constante construção criativa com o meio circundante”. É essa interação que ocorre no referido poema: uma conversa entre os textos e o limiar da figura espelhada.

Ainda temos a escolha da cor da fonte na última palavra do verso, “asas”, que, em um leve avermelhado conversa com a cor das asas da libélula, “a tarde” estaria sendo representada no poema, pelo espaço em branco

ao redor da ilustração e do texto escrito, manifestando-se através das cores.

Completando a ideia do título, Hiratsuka nomeia o quarto poema de sua obra como “Chão de Peixes”. O poema fala dos desenhos feitos no chão de terra batida, peixes que vão transformando o quintal em mar (Figura 3). Também em páginas duplas, é possível enxergar que não somente o texto verbal é disposto de modo que o último verso fique longe do corpo do poema, como também entrega um momento de silêncio na leitura, levando o leitor a experienciar o nado dos peixes nas duas páginas.

Figura 3: Poema "Chão de Peixes"



Fonte: Hiratsuka (2018).

Novamente, com a técnica do sumiê aplicada nas ilustrações, percebemos mais dos sentimentos da autora impostos nas pinceladas. Há um detalhamento maior nos peixes, mais variedades de espécies e uma percepção de profundidade maior. É possível sentir a que distância estariam os peixes de quem lê o poema. Os mais próximos carregam mais detalhes em seus corpos vazados, que flertam com a ideia do espaço negativo. Alguns deles ainda sugerem a continuação de seu nado, quando aparecem nas

extremidades de cada página de forma incompleta. Vinham de muito antes do simples passar de páginas e nadariam para muito depois do final do poema. A ilustradora ainda joga com a visão do leitor ao colocar dois pequenos peixes vermelhos, que, pela distância do espectador, poderiam ser os dois que aparecem na capa da obra.

O *Ma* permeia toda essa página: ao redor de cada peixe distante, e dentro dos espaços em branco daqueles que estão mais próximos, como afirma Okano (2007, p. 18), é um espaço disponível para mutações. Ele se faz presente principalmente no fundo da página que se transforma nas mais diversas possibilidades durante a leitura desse poema.

Em se tratando de representação da fauna e flora, Hiratsuka já apresentava suas formas orgânicas em outro livro, “As cores dos Pássaros”, onde as pinceladas gentis no papel branco mostravam sua visão da essência das aves e plantas. No décimo oitavo poema do livro em análise, intitulado “Cor de Outono”, assim como no vigésimo e último, intitulado “Imagens”, a autora traz uma interação entre uma ave e uma planta.

No primeiro poema (Figura 4), a estrela principal, presente também no texto verbal, é a rechonchuda fruta laranja que brinca com as palavras na página dupla, seja pela cor da fonte na última palavra, seja pela verticalização do texto, que dá a ideia de queda.

Figura 4: Poema "Cor de Outono"



Fonte: Hiratsuka (2018).

Já no segundo poema (Figura 5), temos as flores como destaque: de um tom arroxeadado, elas caem em cascata até um pequeno beija-flor que se prepara para coletar o néctar. Contudo, são as figuras dos pássaros que prendem a atenção do leitor. A presença dos pássaros é uma parte importante da composição. A simplicidade dos seus traços, que transmite calma e contemplação, é o que contrasta com a riqueza de detalhes das plantas.

Figura 5: Poema "Imagens"



Fonte: Hiratsuka (2018).

O *Ma* também é um momento de contemplação. Esse vazio não se manifesta apenas nas páginas onde nada há: ele também é percebido em um simples gesto, na observação da cena sem ação, ou nas “páginas que o silêncio está disfarçado nas imagens e que o nosso olhar passa a apreciar o momento que os personagens estão vivendo”, diz Arruda (2018, p. 58) em sua dissertação. Os pássaros estão ali apenas para compor, porém, sem eles possivelmente não apreciaríamos a interação entre palavras e imagens, e acabaríamos vendo apenas um livro com ilustração no lugar de um livro ilustrado.

Em “Chão de Peixes”, nenhum espaço em branco é

sem propósito; não há erros na impressão ou no projeto gráfico; cada mínimo elemento é pensado para ressaltar a beleza desse silêncio que tanto diz. Podemos vivenciar diversas interpretações nesses entre-espacos, nesses momentos de contemplação, que podem gerar maravilhas na mente do leitor, assim como pode não gerar absolutamente nada. O campo das possibilidades é aberto no chão, levando-nos para o mar, para a infância ou para uma página material em branco. E Suzy Lee (2012, p. 114) ainda diz “o espaço em que acontecem essas fantasias inacreditáveis não é nada além do que um pedaço de papel”. Por isso, devemos aprender a reconhecer a importância desse vazio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Hayao Miyazaki, cineasta, animador, diretor e produtor japonês, revolucionou a indústria do cinema no Japão com suas animações, permeadas de cenas sem ação, onde os personagens contemplam sua vida, e nós, junto a eles, contemplamos aquele momento. Contemplação é, portanto, a palavra-chave dessa estética. Pensar no que pode acontecer, e em nossas expectativas sobre aquele momento, nos permite ir além. A literatura, principalmente a literatura infantil, também nos proporciona momentos como este, pois o *Ma* não é exclusivo de uma única arte: ele nos permite visualizá-lo em sua essência, nas mais variadas expressões artísticas.

Diante disso, podemos constatar a partir da análise da obra *Chão de Peixes* a importância desse conceito estético do vazio nas ilustrações, bem como verificamos como as imagens e o texto estão sustentados por esse vazio, gerando, assim, um significado de harmonia com a obra. Além disso, mostramos o *sumiê* e sua importância para criar essa atmosfera silenciosa que dialoga com o plano de fundo e o entre-espaço, além de completar o momento de leitura, com possibilidades

geradas pela mente do leitor, nas diversas interpretações da obra.

Essa temática ainda esconde muitos questionamentos e fontes de pesquisas, cabendo, desse modo, ampliar as investigações já realizadas e trazer novas possibilidades de análise e aplicação prática do *Ma*. Por estar ainda no campo do subjetivo e ser facilmente ignorado na composição de uma obra, podemos enfrentar dificuldades para achar livros ocidentais com a aplicação dessa estética japonesa. Contudo, com um olhar mais atento e paciente, é possível distinguir em que página essa pausa para contemplação foi usada com propósito ou não e qual, de fato, o seu propósito, dando, portanto, continuidade a essa temática cheia de possibilidades.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Luciana Fonseca de. *A morte, o vazio e o amor: uma análise interdisciplinar de O urso e o gato montês, de Kazumi Yumoto*. 2018. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

HIRATSUKA, Lúcia. *Chão de Peixes*. Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2018.

KORASI, Fabricio Pereira. *A arte de pintura Sumie: um olhar sobre a dedicada arte de sentir e desenhar*. 2009. Dissertação (Mestrado) – Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura, da Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2009.

LEE, Suzy. *A trilogia da margem: o livro-imagem segundo Suzy Lee*. Tradução Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

LINDEN, Sophie Van der. *Para ler o livro ilustrado*. Tradução Dorothée de Bruchard. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

NIKOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carole. *Livro ilustrado: palavras e imagens*. Tradução Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

OKANO, Michiko. *Ma: entre-espço da comunicação no Japão um estudo acerca dos diálogos entre Oriente e Ocidente*. 2007. Tese (Doutorado em Comunicação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

OKANO, Michiko. *Ma—a estética do “entre”*. *Revista USP*, n. 100, p. 150-164, 2014.

PERLS, Frederick S. *Gestalt-terapia explicada*. São Paulo: Summus, 1977.

Cultura açorianana literatura infantil e juvenil de Santa Catarina: o folguedo do Boi-de-mamão

Adriana Marie Freitas Menezes
Chirley Domingues

INTRODUÇÃO

No dia 06 de janeiro, comemoramos o Dia da Cultura Açoriana no estado de Santa Catarina, por meio da Lei nº 12.292, de 22 de junho de 2002. O dia escolhido refere-se à chegada dos primeiros 461 açorianos que desembarcaram na Ilha de Santa Catarina, em 1748. Essa data marca o reconhecimento àqueles que deixaram seu legado nas terras catarinenses que, com seu trabalho árduo, fincaram aqui sua morada, estabeleceram raízes e deram origem à formação desse povo simples e acolhedor, que manifesta com alegria sua origem açoriana através da perpetuação de suas crenças e tradições, da sua fala cantada, da gastronomia diferenciada e da arquitetura local.

As edificações seculares construídas na Ilha de Santa Catarina e no litoral do estado, a gastronomia com base nos frutos do mar, as danças, o folclore, o artesanato, a religiosidade e a literatura são marcos da herança cultural açoriana, passados de geração em geração na faixa litorânea catarinense.

A cultura da pesca, trazida pelos açorianos, se converteu em boa fonte de renda para os moradores. As imagens dos pescadores e suas redes artesanais tornaram-se cartão postal de muitas cidades catarinenses. Da mesma forma, na arquitetura também se vê traços desse povo, expressa no casario colonial e nas igrejas seculares, que remetem à religiosidade que acompanha o açoriano. Por isso, as festas religiosas continuam sendo um dos valores mais expressivos de sua cultura. Dentre essas festas, vale ressaltar a festa de

Nossa Senhora dos Navegantes, a Procissão do Senhor Jesus dos Passos, a festa do Divino Espírito Santo e o Terno de Reis.

As manifestações açorianas são ainda percebidas nas danças e folguedos, presentes na “dança de pau de fita” e no “folguedo do Boi-de-mamão”, manifestação cultural que nos interessou particularmente na pesquisa que desenvolvemos no âmbito do mestrado no Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem, cujas reflexões apresentaremos neste capítulo. No estudo realizado, nos propomos a verificar como a Cultura Açoriana é apresentada na literatura infantil e juvenil de Santa Catarina, delimitando a abordagem, como afirmado anteriormente, no folguedo do Boi-de-mamão. No desdobramento do percurso investigativo que empreendemos, e no empenho de atingir o objetivo proposto, buscamos identificar elementos de regionalidade dessa cultura, analisando as resenhas disponíveis no livro on-line “Literatura Infantil e Juvenil em Santa Catarina: escritores, ilustradores, tradutores e seus títulos”, na sua 4ª edição. Para tanto, partimos da seguinte problemática: de que forma a cultura açoriana, mais especificamente o Boi-de-mamão, tão marcante na vida dos catarinenses, está presente na literatura infantil e juvenil produzida no nosso estado?

Adotamos a temática do Boi-de-mamão, sobretudo, por ser essa expressão da cultura açoriana que, envolvendo música, dança e encenação, a que mais conquista as crianças, futuros disseminadores dela. Ademais, por envolver os aspectos citados, encenação, dança e música, essa é a expressão da cultura açoriana que mais está presente no contexto escolar que, no nosso país, é um espaço privilegiado e, quiçá único, para que nossas crianças tenham acesso ao conhecimento e à arte em suas diversas manifestações. Como professoras, entendemos a importância do contexto escolar também como espaço de formação cultural.

Na busca por respostas à questão apresentada, realizamos uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa e caráter exploratório, tendo como referência inicial o livro on-line, organizado pelo Grupo de Pesquisa Lateralise da UFSC, sob a coordenação da professora Eliane Debus. Selecionamos 25 resenhas publicadas no referido material, priorizando aquelas cujos títulos apresentassem alguma referência aos elementos de regionalidade da cultura açoriana. Após a leitura das resenhas, verificamos que 14 títulos resenhados faziam alguma menção ao contexto catarinense, de forma mais abrangente, tratando dos aspectos geográficos, climáticos, pontos turísticos da Ilha e, também, elementos culturais como a pesca, as bruxas, as crendices, o artesanato, dentre outras. Outras 11 resenhas contemplavam aspectos da cultura açoriana propriamente ditos.

Após uma leitura mais atenta, evidenciamos em quatro resenhas, dos 11 títulos selecionados, referências específicas ao folguedo do Boi-de-mamão, e não apenas como temática, mas apresentando com detalhes a encenação do folguedo, com seus personagens e situações cênicas. Verificamos, ainda, que os livros elencados eram organizados por educadores e publicados para serem lidos no contexto escolar, o que revelava uma preocupação em disseminar a obra em espaços educativos mediadas por professores e, dessa forma, possibilitar um contato significativo dos leitores, sejam professores e alunos, com a cultura açoriana na atualidade.

A HERANÇA CULTURAL DE BASE AÇORIANA EM SANTA CATARINA

O arquipélago dos Açores foi descoberto no século XV pelos portugueses (Muraro, 2003), formado por nove ilhas que nasceram da mesma erupção vulcânica, denominadas: Santa Maria, São Miguel, Pico, Faial, São

Jorge, Terceira, Graciosa, Flores e Corvo. O nome “Açores” foi dado quando os portugueses se aproximaram das ilhas e avistaram grandes pássaros, parecidos com os gaviões do mar chamado de Açor. Daí então, todo o arquipélago de ilhas passou a se chamar Açores. Apesar da fertilidade do solo, as condições de isolamento dos açorianos, as tempestades inclementes no mar e as constantes atividades vulcânicas no espaço geográfico das ilhas, os impeliu a migrarem, em busca de novas terras e oportunidades.

Para atender à necessidade dos ilhéus, conjugada com a necessidade da coroa portuguesa de povoar o sul do Brasil, estrategicamente, entre 1748 e 1756 chegaram à Ilha de Santa Catarina seis mil casais açorianos, provenientes da Ilha da Madeira e do Arquipélago dos Açores. Eram casais que tinham o intuito de construir uma nova vida e esperavam encontrar condições climáticas melhores do que nas ilhas portuguesas. Pretendiam instalar moinhos de trigo, mas acabaram percebendo que o solo não era propício para a plantação e o vento não era constante para girar as rodas do moinho. Conheceram a cultura indígena que, dentre suas manifestações, praticava a plantação de mandioca e a pesca. Na nova terra de além-mar, construíram suas casas e constituíram família. Nos dias atuais, os descendentes desses açorianos são chamados de “manezinhos da ilha” e mantém a cultura que herdaram dos seus antepassados.

Os imigrantes açorianos incutiram na cultura brasileira, mais particularmente em Florianópolis, sua herança cultural diversificada que, através dos séculos, continua a influenciar fortemente a cultura regional, com seus artesanatos, representados nos trançados das redes, rendas de bilro, tramoias (tapeçarias de tear) e na confecção de esteiras, balaios e gaiolas. A cultura açoriana é rica em tradições, basicamente imposta pela religião, num misto de ficção e realidade.

Os açorianos e seus descendentes sempre foram

muito criativos no seu saber popular. Tinham a habilidade de improvisar versos, de onde surgiam verdadeiros poemas e mensagens de amor ou críticas que chamamos de “trovadorismo”. A literatura se enriqueceu com as quadrinhas, o pão-por-Deus, os provérbios, as cantigas, as lendas, a ratoeira, as trovas, os causos e os ditados populares. A maneira de falar do “manezinho” é bem característica, verificando-se na pronúncia um som cantado e uma alta velocidade na emissão dos vocábulos.

Dentre as manifestações da cultura deixada pelos açorianos destacam-se os folguedos, sendo exclusivos da região Sul, segundo Farias (2002, p. 94), “a farra-do-boi, o Boi-de-mamão, os ternos de reis, a brincadeira dos mascarados, a malhação do Judas, o entrudo e a festa junina”. No entanto, ainda de acordo com o autor, nem todos resistiram ao tempo, “como a brincadeira de mascarados e o entrudo, que há muito não se pratica” (Farias, 2002, p. 94).

Os folguedos mais conhecidos não só na Ilha de Santa Catarina, mas no litoral catarinense, são o Boi-de-mamão, em que na coreografia é encenada a enfermidade, depois a morte e a ressurreição do boi; o Terno de Reis, formado por um grupo de pessoas da comunidade que batem de porta em porta cantando ternos e pedindo a doação de oferendas; a cantoria do Divino Espírito Santo, expressão de cunho religioso no qual os participantes, carregando a Bandeira do Divino, cantam músicas religiosas e saem, em grupo, visitando as casas; e a Farra do Boi, quando um boi é solto e perseguido pelos farristas¹.

¹ Vale ressaltar que a prática é crime de acordo com a lei penal brasileira. Há muitos anos vários grupos de proteção animal atuam no estado de Santa Catarina denunciando qualquer suspeita de organização da Farra do Boi, contando com a fiscalização da Polícia Militar do estado no combate a essa prática que, de fato, caracteriza-se como maus-tratos aos animais.

TRAÇOS DA AÇORIANIDADE NA LITERATURA INFANTIL E JUVENIL DE SANTA CATARINA

A literatura infantil e juvenil de Santa Catarina é fortemente marcada por uma identidade regional muito peculiar e por valores culturais atrelados à nostalgia da imigração açoriana. Os casais açorianos que se estabeleceram na Ilha de Santa Catarina e no litoral do estado trouxeram inúmeras histórias de além-mar. Como no arquipélago português, estabeleceram no sul do Brasil seus costumes e rituais marcados pela expressão do folclore, pelos mitos, lendas e pela religiosidade. Esses traços muito particulares influenciaram e ainda influenciam os escritores que se dedicam à literatura popular em Santa Catarina, de forma muito especial no litoral do estado.

Na pesquisa bibliográfica que desenvolvemos identificamos muito claramente os traços desta açorianidade em várias obras resenhadas, como por exemplo, na obra “As traquinagens da tainha Troc”, de Eduardo Saavedra (1985). Toda ambientada na Barra da Lagoa, junto à comunidade de pescadores, o enredo apresenta uma tainha que vivia fora d’água e fazia muitas traquinagens. Em “A Saga da Tainha Nina”, de Argeu Vanz (2014), encontramos uma história ambientada nas águas do mar de Santa Catarina, que retrata a atividade da pesca da tainha, peixe representativo da gastronomia do estado, trabalhando o imaginário infantil. A pesca da tainha, geradora de renda para os pescadores artesanais, é tombada por lei como patrimônio cultural e imaterial de Santa Catarina.

As histórias de bruxas (feiticeiras) também são facilmente encontradas na literatura do nosso estado e têm influência direta dos Açores. As obras que trazem as bruxas como protagonistas exploram temas como o poder bruxólico ou, ainda, maridos enfeitiçados, como acontece nos livros de Patrícia Carpes (2019), “O Segredo da Feiticeira”; de Maria de Lourdes Zunino

Duarte (1999), “Lendas Ilhoas e Catarinas”; de Gilka Girardello (2008), “Vassoura Bruxólica”; de Inês Carmelita Lohn, “Contos Bruxólicos”; de Miryan Maier Nunes (2007), “Folcloruxa”; e de Éveli Queiroz (2005), “A Casa da Bruxa”.

O saber secular das benzedeadas que substituíam a falta de acesso ao atendimento médico também é lembrado na obra de Iris Guimarães Borges (2018) em “Vira e mexe no Campeche”. A obra é organizada em 12 capítulos com diversas aventuras. Para os descendentes dos açorianos, as benzedeadas, senhoras dotadas de um poder místico, são capazes de evocar o altíssimo e de trazer a cura para cobreiro, arca caída, olho grande e erisipela, dentre outros. A obra *Vira e Mexe no Campeche* também aborda as atividades das rendeiras na confecção da renda de bilro, e o modo de falar dos descendentes de açorianos nascidos na Ilha e no litoral catarinense.

O Pão-por-Deus, utilizado para que bons sentimentos fossem manifestados ou para fazer pedidos de namoro ou de presentes, está representado na obra de Eliane Debus (2011) intitulada “É Tempo de Pão-Por-Deus”.

O Mercado Público, importante atrativo turístico da Capital e valioso patrimônio histórico, artístico e arquitetônico da Ilha de Santa Catarina, onde pescadores, comerciantes, colonos e oleiros comercializavam seus produtos; a denominação de praias, lagoas, e de todo o patrimônio natural da ilha de Santa Catarina, como a figueira da Praça XV; e a característica climática local do vento sul, com deslocamento de ar gélido vindo do sul e que assobia nas ruas estreitas do Centro de Florianópolis, foram retratados nas obras “Florianópolis para conhecer e brincar”, de Bebel Orofino (2006); “História de Florianópolis para Ler e Contar”, de Mário Pereira (2008); e “Florianópolis, a capital em uma ilha”, de Cristina Santos.

Outro traço da açorianidade recorrentemente encontrado na literatura catarinense é o folguedo do Boi-de-mamão, muito significativo na cultura popular, principalmente no litoral, com referências ao boi, que morre e ressuscita. O folguedo, além do protagonista, traz personagens como a maricota, a bernunça, o cavalinho e a cabrinha. Faz parte da encenação as cantorias que possibilitam as coreografias. O Boi-de-mamão, tema da pesquisa por nós desenvolvida, aparece em quatro obras resenhadas no livro on-line, “A Festa do Boi-de-Mamão”, de Cristiani Inácio e Marta D. Martins; “Boi Malhado, Boi dobrado”, de Sig Schaitel; e de “Malhado, um boizinho de mamão”, de Vânia Maria Bröering e Regiani Parisi Freitas (2006); “Boi-de-mamão-Grupo Folclórico-Infantojuvenil do Porto da Lagoa”, de Graça Carneiro e Andréia Hackardt Silva.

DELIMITANDO A PESQUISA: OBRAS QUE TÊM COMO TEMA O BOI-DE-MAMÃO

As quatro obras selecionadas para o nosso estudo, como intentamos apresentar na análise aqui desenvolvida, podem contribuir para a perpetuação da cultura e das tradições dos descendentes de açorianos que vivem na Ilha de Santa Catarina e em todo o litoral do Estado.

Para Pereira (2010, p. 32), a “cultura popular refere-se aos modos de fazer, sentir, pensar e simbolizar próprios e, portanto, produzidos pelas camadas populares de cada sociedade que vivem do cotidiano”. Doralécio Soares (2006, p. 29), grande folclorista catarinense, entende que “O folguedo do Boi-de-mamão, no folclore catarinense, é uma das brincadeiras de maior atração popular”. As pessoas que cultuavam essa tradição na Ilha de Santa Catarina faziam todos os esforços para que o Boi se apresentasse por toda a ilha, o que também ocorria em muitos

municípios do litoral do estado. Os grupos mais famosos de Florianópolis, segundo Pereira (2010), eram o Boi do Itacorubi, de Firmino Pires; o Boi do Alan, da Avenida Tico-Tico, atual Rua Clemente Rovere, e o Boi do Jaqueta, da localidade do Morro do Céu, que alguns anos mais tarde teria um sucessor de grande reconhecimento; o Boi do Lili, da Avenida Mauro Ramos.

Na lição do historiador florianopolitano, que descreve os fatos folclóricos da Ilha de Santa Catarina, o Boi-de-mamão é um ato popular que é encenado com muita alegria pelas comunidades mais tradicionais da Ilha. Os bois são artificialmente construídos, e por isso, também, chamados de bois falsos. Grupos organizados saíam pelas ruas e praças de Florianópolis com seus bois, na maior parte das vezes no período noturno, entre o mês de janeiro e o carnaval. Os grupos sempre saíam nas noites quentes de verão, justamente no período que coincidia com as férias escolares das crianças e demais estudantes. Com a urbanização e o crescimento da cidade, os grupos que apresentam o Boi-de-mamão passaram a se deslocar de forma motorizada.

Com relação às origens do Folguedo, Nereu do Vale Pereira evidencia que:

Frequentemente atribui-se sua origem a diversas fontes, tais como: O Bumba-meu-boi do Nordeste como ritual africano, totêmico e religioso; como um depreciativo do machismo e da virilidade do animal, considerando-o como boi mamão ou que ainda mama – mamador; como se referindo a quem dança sob ele somente depois de beber alguns tragos de cachaça, isto é, o dançador é um beberrão mamador, um simples boi falso de pano, configurando uma satirizarão de uma corrida em praça de touros onde os personagens humanos (toureiros, ‘picadores’, cavaleiros, retaguardas, músicos e cantadores) são vividos por jovens ou crianças no afã, ou

faina, de um simples exercício tourino (Pereira, 2010, p. 50).

Considerado uma das manifestações de maior expressão na ilha e no litoral do estado, que visa à preservação da cultura imaterial, o folguedo do Boi-de-mamão diverte o ilhéu com seu colorido e com sua musicalidade.

Em manifestação sobre as origens do Folguedo, Soares (2006, p. 31) afirma que:

Antigamente, o folguedo do Boi era conhecido como Bumba-meu boi, depois Boi-de-pano, mas ocorre que, com a pressa de se fazer a cabeça, foi usado um mamão verde, e quando foi apresentado recebeu o nome de Boi-de-mamão. Nome este mantido até a época atual, onde se veem Bois com cabeças de todos os tipos, até mesmo de boi, menos de mamão. Há quem contrarie esta versão, dizendo vir o nome Boi-mamão do boi que mama. Não existe registro que confirme ou desminta a versão do mamão verde, conhecida há mais de cem anos, pois José Boiteux descreveu uma dança de Boi-de-mamão realizada no Desterro no ano de 1871. As versões variam, mas o tema épico é o mesmo - “Morte e ressurreição do Boi”. No norte e nordeste, a sua apresentação é mais dramática, no Sul, ou seja, em Santa Catarina, se apresenta um Boi de criação mais graciosa, com danças mais alegres, passando a brincadeira a encantar principalmente as crianças, a despeito mesmo do seu temor pelas investidas do Boi e da fantasmagórica figura da Bernúncia, que as procuram para engoli-las.

No processo de elaboração da pesquisa sobre as origens, a evolução, características e funções culturais

do folguedo do Boi-de-mamão, verificamos que nos Açores não existe uma manifestação parecida. O que existia, segundo Pereira (2010), era um homem com uma cabeça de touro amarrada no abdome que investia sobre o toureiro e demais pessoas.

O Boi-de-mamão tem, na verdade, uma herança ibérica. Na Espanha, uma brincadeira muito parecida era denominada *El Toro de Mimbre, Juego de la Vaquilla ou Toro Falso*. Identificamos com a pesquisa um viés ibérico, como a farra do Boi, Folia do Boi, ou Boi no campo, como é denominado nos Açores. O Boi-de-mamão catarinense, por sua vez, tem figuras caricatas e pode ser considerado como uma apresentação satírica. O historiador catarinense Osvaldo Ferreira de Melo, no desenvolvimento dos seus estudos, identificou semelhanças entre o ritmo musical do Boi-de-mamão catarinense e o Bumba-meu-boi nordestino. Da mesma forma, Soares (2006) acredita na transferência das características na maneira de dançar o Boi-de-mamão, do Nordeste para o Sul do Brasil. Apenas a adaptação do fruto verde do mamoeiro para fazer a cabeça do boi teria sido implementada.

Para Pereira (2010), são manifestações completamente diferentes: O Bumba meu boi tem ciclo natalino, enquanto o Boi-de-mamão catarinense é apresentado do início de janeiro até o Carnaval. O Boi nordestino é luxuoso, revestido de brilhos e estampas coloridas. O catarinense, por sua vez, é simples e não dever ser muito enfeitado. Os personagens no Nordeste se vestem com trajes luxuosos; aqui, com roupas simples, como as que usam os pescadores do interior da Ilha. A música do Bumba meu Boi tem raízes africanas; as do Boi catarinense ibéricas e açorianas (principalmente as canções).

Ao fundamentar sua análise sobre a natureza distinta dos folguedos nordestino e catarinense, o historiador evidencia que:

O Bumba meu boi surge em Pernambuco

após 1830, como é citado em trabalho do Padre Lopes Gama, editado em Recife em 1840. O aparecimento do Boi-de-mamão em Santa Catarina é, até agora, ignorado. O primeiro registro existente é o de José Arthur Boiteux de 1871 [...]. É de se ressaltar que naquela época não teria ocorrido qualquer fluxo migratório nordestino para Santa Catarina (a presença de nordestinos em nosso Estado só vai ser expressiva quando do início das obras de implantação da ferrovia São Paulo–Rio Grande a partir de 1890) (Pereira, 2010. p. 62).

De origem ibérica, assimilado pelos açorianos que aqui chegaram e lhe somaram a musicalidade, influenciado ou não pelo Boi nordestino, o certo é que esse folguedo assimilou sim e externou muito bem a cultura açoriana.

Ao se referir aos personagens que compõem o grupo do Boi-de-mamão, Pereira (2010) enfatiza que além dos cantores e músicos, imprescindíveis para a apresentação do folguedo, são figurantes: o boi, o cavalinho, a cabra, a bernunça (ou Bernúncia) o vaqueiro, o Pai Matheus e o Doutor (Dotô). Alguns Bois apresentam ainda outros figurantes como o cachorro, o urubu, o macaco, a ema, o marimbondo, o urso preto, ou branco, que têm funções importantes e complementares.

A encenação se desenrola com o chamador que apresenta o Grupo, declama o nome do Boi (dono do Boi ou o nome do Bairro) e, através de músicas e cantorias, vai iniciando a apresentação. O boi adentra a arena, ou espaço aberto pelas pessoas, trazido pelo vaqueiro. O boi fica agitado e desfere cabeçadas no Pai Mateus, no vaqueiro e nas pessoas que assistem ao espetáculo. Depois de dar uma “galhada” no Mateus, vai tombando e fica parado no solo, significando que está morto. Aparece o urubu para “pinicar” o boi e as pessoas desavisadas. O cachorro, sempre agitado onde tem festa,

começa a circular. O macaco entra para tornar tudo uma algazarra. A ema, matreira e dissimulada, vai beliscando os mais distraídos.

O Dotô, então, é chamado, para ver se consegue curar, ou até mesmo ressuscitar o boi brabo. Em alguns folguedos vem a Benzedeira, que benze o boi que se recupera. Enquanto o boi é medicado, tratado, benzido, a Xandoca passa uma cestinha arrecadando donativos, uns trocadinhos para serem divididos entre os integrantes do grupo e para fazer eventual manutenção dos personagens de pano e dos instrumentos musicais. Enquanto ela recolhe as doações, geralmente exclama: “Eu benzo esse boi com galhinho de alfavaca, peço ao dono da casa que dê muitas patacas” (Pereira, 2010, p. 95).

Depois desse ritual, o boi, chamado pelo cantador, ressuscita, e a dança, a empolgação e a cantoria recomeçam. Só que agora causa mais medo, está mais agressivo e chamam o cavalinho para laçá-lo e retirá-lo do recinto. As cantorias têm ritmos e letras apropriadas para cada momento da apresentação. Depois que o boi é laçado, é a vez de cada bicho se apresentar, com músicas e letras muito particulares.

Quando o Boi-de-mamão andava pelas ruas da capital para se apresentar, a pé, as canções eram próprias para os deslocamentos. Algumas décadas atrás, as mulheres ficavam em suas casas, vendo o Boi pela janela, ou postadas nas soleiras das portas. Hoje, as mulheres participam ativamente na apresentação do folguedo, como cantoras e figurantes. Naqueles tempos, o Boi se apresentava praticamente de graça, defronte as casas, nas praças ou espaços adequados para que todos os figurantes entrassem em cena. No deslocamento, avançava sobre as pessoas que passavam, recebendo apenas as ofertas que lhe davam. Na atualidade, alguns Bois são profissionais e se apresentam mediante pagamento de cachês durante todo o ano.

Os donos de grupos de Boi-de-mamão em

Florianópolis eram entusiastas que reuniam os colegas da comunidade, principalmente os que soubessem tocar algum instrumento (violão, tambor, chocalho e cuica), para fabricar as peças do Boi, confeccionar trajés e ensaiar as coreografias.

A montagem do espetáculo não exige um cenário específico, mas os objetos de cena precisam ser bem selecionados e o figurino bem elaborado. As armações de madeira cobertas de pano imitam os corpos dos animais verdadeiros, sem muitos adereços. O Boi deve ser preferencialmente todo branco, todo preto, ou malhado, e não colorido.

Duas personagens que fazem parte do Boi-de-mamão, e fundamentais no folguedo, são a bernunça e a maricota. Para Pereira (2010, p. 112), a bernunça é

uma figuração do imaginário bicho-papão e somente em Santa Catarina que aparece. Tradicionalmente a bernunça tem fama de comer as crianças desobedientes. O Chamador ao anunciar a chegada da bernunça pronuncia: ‘Olê, olê, olê, olá, arreda do caminho que a bernunça quer passar’.

A desengonçada Maricota, mulher gigante e que tem braços extremamente longos e soltos, ao girar, vai esbofeteando as pessoas que assistem ao folguedo. Seu marido é o anão e, ao chamado do cantor, ela se abaixa para beijá-lo. Segundo Soares (2006, p. 31),

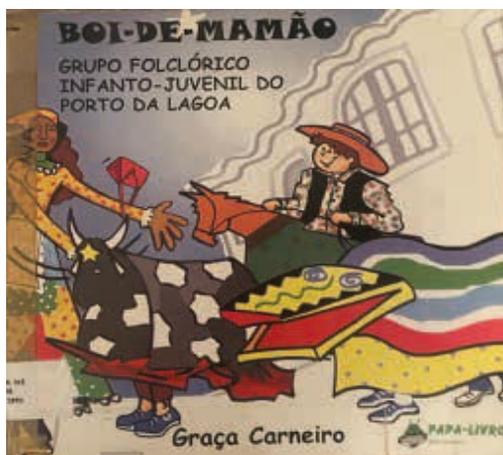
A maricota e a bernunça, com sua dança características são de introdução dos últimos cinquenta anos. Entretanto, outras figuras fantasmagóricas já existiam, como o Caipora, que figurava como “fantasma de assombração”.

Na atualidade, muitas pessoas, de diferentes culturas, se estabeleceram em Florianópolis e no litoral catarinense, e aquele folguedo tradicional, espontâneo, popular e original sofreu muitas transformações. Um forte apelo turístico contribui para a mercantilização de alguns grupos de Boi-de-mamão, que se apresentam em locais fechados, para um público específico, mediante contraprestação. Essa tendência é natural, e está relacionada à dinamização do folclore, que se transforma, assim como a cultura de um povo.

A PESQUISA EM CENA

Para tornar mais visível os paratextos das obras selecionadas para a nossa análise, consideramos relevante apresentar um resumo os quatro livros analisados e apresentar a imagem das capas, possibilitando um conhecimento maior sobre aspectos do projeto gráfico que, no nosso entendimento, merece ser destacado quando está em pauta a literatura infantil.

Figura 1 – Boi-de-mamão – Grupo Folclórico Infanto-juvenil do Porto da Lagoa



Fonte: Livro on-line (2011).

O primeiro livro selecionado, “Boi-de-mamão: Grupo Folclórico Infanto-juvenil do Porto da Lagoa”. (2001), desenvolve, em forma de narrativa, a temática do Boi-de-mamão tendo como autora Graça Carneiro. A publicação tem como Editor Vilson Mendes, da Editora Papa-livro, com capa e ilustrações de Andréa Hackradt Silva e revisão de Marcos Mendes.

Como é possível verificar, a edição apresenta uma capa com fundo na cor azul claro, com casario açoriano branco, composta com as ilustrações do Boi-de-mamão, no qual estão em cena o próprio boi, o vaqueiro, o cavalinho, a bernunça e a maricota, utilizando-se múltiplas cores. A contracapa é composta pela ilustração do urso branco, do macaco, da cabra e da maricota. A predominância da cor azul é evidenciada na obra. Segundo o estudo de Júnior (2015, p. 88), “O azul é uma cor que produz calma, tranquilidade, afetuosidade, paz e segurança”. O autor assinala ainda que “O branco, quando usado como complemento, traz clareza [...] O branco dá a ideia de sim (positividade) e é também símbolo de divindade e pureza.”

Carneiro, inicialmente, apresenta um pouco da história do Boi-de-mamão no folclore catarinense, trazendo a preocupação em esclarecer para o leitor que essa é uma expressão cultural importante no caldeirão folclórico de Santa Catarina. Assinala que na Ilha de Santa Catarina e no litoral do estado, o folguedo do Boi-de-mamão é encenado nos meses de junho, julho e agosto mantendo a tradição nas comunidades de origem açoriana. Esclarece que a denominação de Boi-de-mamão se deve ao fruto do mamoeiro utilizado para fazer a cabeça do boizinho, e que nos dias de hoje a cabeça é confeccionada com outros materiais. Menciona a dança do Boi no nordeste do Brasil, denominada de Bumba-meu-boi e Boi-Bumbá, que seriam encenados de forma mais dramática. Para a autora, a apresentação do Boi-de-mamão é capaz de encantar adultos e crianças.

Graça Carneiro é arte-educadora e executa um Projeto educativo na associação dos moradores do Porto da Lagoa (AMPOLA), desde 1993. Nesse trabalho voluntário, surgiu o Boi-de-mamão Infante-Juvenil Porto da Lagoa, onde crianças e jovens confeccionavam os personagens alegóricos utilizando materiais recicláveis. Logo houve uma grande participação de pais e amigos que iam adentrando à Sede da Associação com alicates, serrotes, bambus, máquinas de costura e muita vontade de resgatar um dos mais importantes elementos de regionalidade do povo ilhéu, o folguedo do Boi-de-mamão.

As músicas do Grupo Folclórico do Morro do Tico-Tico foram utilizadas para as encenações dos personagens do Boi-de-mamão do Porto da Lagoa. As pesquisas para complementação do trabalho foram realizadas pela professora Eleonora M. Teixeira, uma entusiasta do folguedo. Em sua residência, com apoio dos filhos e dos vizinhos, eram confeccionados os personagens do Boi e ensaiavam as cantorias na garagem. Era no Bairro Agrônômica que o seu grupo saía pela rua a noite, levando diversão para as famílias. Mais tarde, como professora do Ensino Fundamental, organizou a encenação do Boi-de-mamão em vários eventos escolares.

O livro apresenta um enunciado que esclarece o teor dos versos que serão elencados na sequência. Conforme está explícito na obra, “De norte a sul deste imenso Brasil, a morte e ressurreição do boi é cantada em verso e prosa”. Após a explicação, encontramos os versos da música “Chamada do povo”, com a seguinte letra:

Vamos moreninha
Vamos até lá
Vamos lá na vila
Para ver meu boi dançar:

Eu caio, eu caio

Na boca da noite
Serenos eu caio

A folha do limão verde
Tem cheiro de limão
Morena me dá um beijo
Que eu te dou meu coração

Eu caio, eu caio.
Na boca da noite
Serenos eu caio.

Eh, papagaio
Não come o meu arroz,
(3x) Papagaio.

No enredo, encontramos a história de Mateus, morador do interior da Ilha, que partilhava seu amor com a família e seus animais. Sua mulher, que está grávida, manifesta o desejo de comer o coração do seu boi, e para satisfazê-la precisa sacrificá-lo, pois do contrário seu filho poderia nascer com a cara de um boi. Mateus convida o vaqueiro para sacrificar o animal, mas acaba se arrependendo do feito e se dirige à freguesia atrás do velho médico e curandeiro para que tente ressuscitar o animal. O boi malhado, entre cantorias, se levanta devagar e começa a dar voltas. A canção assinala que “Esse boi é de folia, dá galhada na guria. Vem cá meu Boi, vem cá.” No momento seguinte, são entoadas as cantorias que falam da morte do Boi: “Nosso boi morreu. Que será de mim. Manda buscar outro, ó maninha. Lá no Piauí”. O Doutor é chamado e o boi ressuscita: “Te levanta boi dourado, te levanta devagar; vem cá meu boi, vem cá. Te levanta com cuidado, que é pra não escorregar, vem cá meu boi, vem cá”.

Surge o momento de entrar o cavalinho e a cantiga do personagem é então entoada: “O meu cavalinho, ele já chegou. E o dono da casa, já cumprimentou.” E segue com o Refrão: “O meu cavalinho, do pêlo vermelho; Oi,

quem monta nele, É um cavaleiro.” A encenação continua com a cantiga da cabrinha, com o vaqueiro chamando-a para o salão, que dá pulos e é muito danada. A cantiga final fala de todos os bichos no salão, que querem ver o Boi-de-mamão, quando este já vai embora. No final do livro, são apresentadas as partituras das composições com as notas musicais. Na contracapa destina-se um espaço para armazenar o CD.

O que se percebe nessa obra é a preocupação da autora em trazer, inicialmente, um pouco da história do Boi-de-mamão, ampliando, dessa forma, o conhecimento do leitor sobre a cultura açoriana. Seu entusiasmo em manter viva essa cultura é simbolizada na criação do Grupo Folclórico, na história narrada através do livro com as ilustrações e no CD com as músicas, podendo aproximar as crianças da temática apresentada, uma vez que o texto imagético, a poesia e a musicalidade são recursos bastante utilizados com as crianças e jovens, inclusive no contexto escolar.

Figura 2 – Malhado, um boizinho de mamão



Fonte: Livro on-line

“Malhado, um boizinho de mamão” (2005) se constitui em uma narrativa que aborda a temática do

Boi-de-mamão. A ideia nasceu de um projeto de extensão elaborado e desenvolvido pelas educadoras Vânia Maria Broëring e Regiani Parisi Freitas dentro do espaço escolar.

O livro de Broëring e Freitas, que também é acompanhado de um CD, foi dedicado às crianças e profissionais do Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) da Universidade Federal de Santa Catarina, que, segundo as autoras, ofereceram o encantamento da infância para enriquecerem a publicação.

A capa tem como fundo a cor azul, trazendo a ilustração (colagem) do boi na cor preta, sobreposto com retalhos de tecido retangulares coloridos, ao lado de uma árvore verde repleta de maçãs. A contracapa é composta por uma pintura de um sol amarelo em um céu azul, com duas nuvens num azul mais escuro sobrepostas.

Na lição de Júnior (2015, p. 88), “O azul é uma cor que produz calma, tranquilidade, afetuosidade, paz e segurança. Ela favorece as atividades intelectuais e a meditação”. Tratando ainda das sensações acromáticas, o autor classifica a cor preta explicando que, “sua condição de total ausência de cores a relaciona simbolicamente com a ideia do nada, do vazio”. O verde na sua concepção,

é a cor do equilíbrio e da harmonia; quando olhamos através de um prisma, o verde está no centro do espectro. Nem quente nem frio, ele combina com todas as outras cores e ajuda a reduzir a tensão.

É importante destacar que todas as ilustrações do livro foram desenvolvidas dentro do espaço escolar pela coletividade de crianças e profissionais do NDI, e foram constituídas de desenhos, recortes e colagens de diversos materiais como: retalhos de tecido, fios de lã, papéis coloridos, tinta a guache, giz de cera, palito de

picolé, resíduos de apontador, lápis de cor e pinturas com as mãos livres. A riqueza da obra se constitui nos detalhes de como as imagens acompanham o enredo.

As crianças envolvidas no projeto criaram todos os personagens do folguedo do Boi-de-mamão, incluindo a Dona Tida de Santo Amaro e o seu Zé do Cacupé, figuras tradicionais da região da Grande Florianópolis.

O trabalho desenvolvido pelas autoras educadoras se traduziu num verdadeiro convite para dançar e cantar a brincadeira do folguedo do Boi-de-mamão. A Professora Luciana Esmeralda Ostetto, do Centro de Ciências da Educação (CED) da UFSC, à época da publicação, prefaciando a obra, assinala a perspectiva de criação de uma linguagem simbólica da cultura com a abordagem do tema do Boi-de-mamão, um folguedo que tem poder de divertir e contagiar a todos. Essa interação entre adultos e crianças na elaboração de uma história cheia de vivacidade irá contribuir também para o fortalecimento do vínculo entre professor e crianças, com ilustrações que remetem às crianças de três a seis anos ao mundo da imaginação, criatividade e aventura. Na sua avaliação, as autoras reavivam a tradição tão antiga, presente na Ilha de Santa Catarina. Destaca a participação autoral das crianças que enchem a publicação de cores e encantos, participando de uma verdadeira festa.

O enredo de “Malhado, um boizinho-de-mamão” tem início quando o “pessoal” é convidado a ouvir a história do boizinho que gostava de dançar. Em um lugar bonito, morava o Seu Mateus, que tinha um boizinho chamado Malhado, seu companheiro estimado. O boi era bem tratado pelo vaqueiro que tinha uma vida feliz. Mas Mateus precisou de dinheiro e pensou em vender o Malhado. Ele pede para o vaqueiro pegar o boi e o leva para mostrar para as pessoas. Dona Maria do Ribeirão, Dona Turinha do Córrego Grande, Dona Tida de Santo Amaro e Seu Zé do Cacupé viram o Boi. Um fazendeiro se interessou pelo boizinho, mas não

se decidia se iria ou não o comprar. Para convencê-lo a comprar, Mateus fala bem do animal, do seu belo pelo, do fato de estar gordo, e ainda dizia ser o bicho bom dançador.

O homem se interessou pelo boi e, curioso, disse que queria ver o boi dançar. O boi é colocado, então, para dançar, mas para de repente e fica deitado. Mateus, preocupado, entende que o boi está morrendo e manda chamar o Doutor. O vaqueiro sai à procura do Doutor que chega e constata que o Boi está desanimado. Escuta seu coração e dá uma injeção de ânimo no Malhado. Aplicada a injeção, o Boi começa a se mexer, mas permanece deitado e o vaqueiro começa a duvidar do médico, que diz não poder curá-lo por estar embruxado. Chamam então a benzedeira, enquanto o urubu já começa a bicar o boi para desespero de Mateus. A benzedeira chega e começa uma reza muito forte. Com um galho de alecrim e água benta, começa o seu ritual dizendo “Eu benzo esse Boi, com um galhinho de alecrim... E peço que ele dance bem bonito para mim” (2005, p. 12). O boi, então, vai se mexendo e levanta-se animado. As pessoas começam a cantar e o boi a dançar tornando a apresentação alegre e divertida.

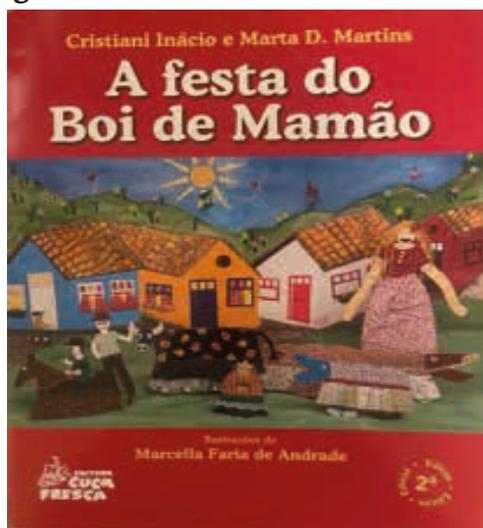
Com o boi curado, Mateus resolve não mais vendê-lo e chama o cavalinho para laçar o Boizinho. E a grande festa continua com toda a bicharada, com palmas e cantorias. Entra a cabrinha pulando, depois o Urso Preto que faz cócegas nas crianças, o macaco que dá cambalhotas. Depois se faz um silêncio e entra a bernunça descendo a serra e comendo tudo o que via pela frente. Uma pausa na dança da bernunça é verificada, para uma bernuncinha nascer. A dança continua com filha e mãe muito faceiras.

Uma moça muito alta é chamada para a festa pelo Seu Mateus. É a Dona Maricota, que tinha um nariz de pimentão e gostava de dançar lançando seus braços compridos nas cabeças das crianças. Assim, a festa vai terminando e o boi vai saindo, enquanto Seu Mateus e o

cantador vão agradecendo a presença de todos que se divertiram com as danças e as brincadeiras da bicharada.

Desenvolvido dentro do contexto escolar, a obra teve a participação das crianças, uma evidência concreta do envolvimento delas com o tema. Aliás elas são as coautoras da obra nessa história cheia de vivacidade, com ilustrações que remetem às crianças de três a seis anos no mundo da imaginação e da aventura.

Figura 3 – Livro “A festa do Boi de Mamão”



Fonte: Livro on-line

“A festa do Boi-de-Mamão” (2017), publicada em narrativa rimada, é um livro cuja coordenação editorial é de Marta Martins da Silva, com textos de Cristiani Inácio e Marta D. Martins. As ilustrações são de Marcella Faria, a produção fotográfica de Marcus Quint e o Projeto Gráfico de HI Design Maria Inês Ruivo Andrade, com revisão de Rafael Barbosa e Ana Marson. A narrativa começa com o narrador convidando as crianças a abrirem os olhos e ouvirem a história da Festa do Boi-de-mamão. O Mateus começa, então, a se

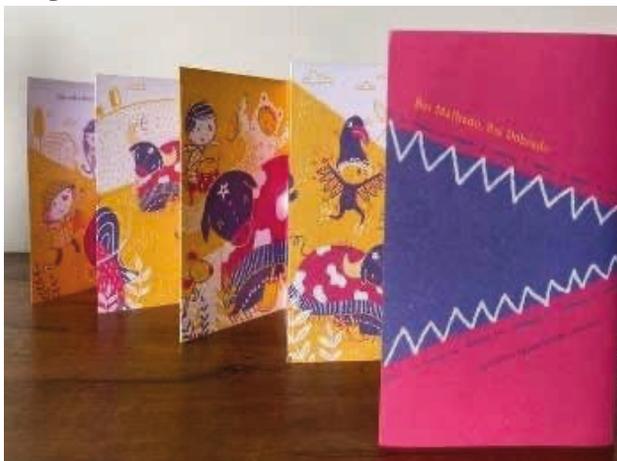
apresentar, dizendo ser festeiro e cantador, perguntando às crianças se sabem onde está o boi. Depois, chama a atenção para a Dona Maricota, chegando com seu vestido floral. E a Maricota, então, responde: “Eu sou grande e bonita, danço pra lá e pra cá. E com meus braços bem longos, gosto muito de abraçar” (Inácio, 2019, p. 6).

O cavaleiro entra montado em seu cavalinho e cantando, dizendo que precisa laçar o boi e que não sabe onde está. Começa a chamar o boi e promete não lhe machucar. Nesse instante, entra a bernunça, mencionando ter um bocão que come bolo e come pão, come tudo o que lhe dão. A bernuncinha vai chegando, dizendo querer brincar e pular. Então, todos escutam um estouro e perguntam que barulho é aquele. Perguntam se é o boi que vem chegando, e descobrem “pelo pelo e pelo pulo” que era a cabra saltitante que chegara com alegria contagiante.

Todos perguntam onde está o boi, que não poderia se esconder justamente no dia da festa. O boi aparece e anuncia sua chegada, dizendo ser de estimação, todo enfeitado e colorido, o querido Boi-de-mamão. Ele pula e dança alegremente, rodopiando sem parar, dizendo ser amigo de todos e que sem ele festa não há. A brincadeira começa com dança e cantoria. As crianças são chamadas aumentando a alegria. Agora, todos juntos começam a bater palmas e caem na brincadeira.

“A festa do Boi-de-mamão” evidencia a preocupação dos autores com os mediadores que apresentarão a obra às crianças, sendo uma referência como proposta para disseminar essa expressão da cultura no nosso estado, contribuindo assim para sedimentar o folguedo do Boi-de-mamão no imaginário das pessoas e construir uma memória coletiva dessa expressão na nossa cultura.

Figura 4 – Livro “Boi Malhado, boi dobrado”



Fonte: Livro on-line.

“Boi Malhado, boi dobrado” (2019) é narrado em forma de prosa poética e todo composto por dobraduras. A direção editorial e o texto são de Sig Schaitel. O livro apresenta ilustrações de Luciana Bicalho e tem o formato de 22 cm de altura por 31 cm de largura.

Publicado em Florianópolis no ano de 2019, “Boi Malhado, boi dobrado” foi uma realização da Cia Mafagafos, com apoio do Fundo Municipal de Cultura de Florianópolis. A obra foi distribuída nas escolas da Rede Municipal de Educação tendo como público-alvo as crianças da Educação Infantil. Apresenta nove faces (dobraduras), e 18 páginas, contendo prosa poética de um lado e ilustrações sobre o folgado do Boi-de-mamão do outro. Possui 15 cm de altura e 10 cm de largura, possibilitando às crianças descobrirem textos e imagens durante o seu manuseio. Quando totalmente aberto, atinge 90 cm de largura.

As 11 estrofes que apresentam os personagens do Boi-de-mamão tratam das sucessivas etapas da dança. Inicialmente, é colocada a preocupação do vaqueiro e do Mateus com o cansaço e possível doença do boi, que

piora e vai se deitando. O verso anuncia que o boi quando reanimado não se levantou. O doutor, então, é chamado, mas o boi não se levanta, e se conclui que morreu. O urubu vem para bicar o boi e a benzedeira é chamada. A benzedeira benze o animal e ele ressuscita. O macaco e o cachorro vêm para brincar com o boi. Depois o urso branco e o gorila entraram na roda entoando cantorias. A cabra entra dando pinotes, fingindo dar cabeçadas e em seguida o cavalinho entra com o laçador para retirar o Boi do recinto. Entra a maricota e o Valdemar, depois vem chegando a bernunça. E então o narrador, num final aberto, pergunta: Mas cadê a bernunça? Um enigma a ser decifrado é apresentado à criança que é instigada a buscar a bernunça, que não é citada no texto, mas representada nas ilustrações que se sucedem em um livro de imagens, do outro lado dos versos.

“Boi Malhado, boi dobrado” é mais uma obra que tematiza o folgado do boi-de-mamão para ser lida e apreciada no contexto escolar, sob a mediação de um leitor mais experiente, o professor, e, portanto, alguém que pode ampliar a atenção das crianças para esse aspecto da cultura açoriana. Ao levar a obra para o contexto escolar, amplia-se o número de leitores que terão contato com ela, pois sabemos que, em um país desigual como o Brasil, a escola é o único espaço que proporciona a muitas crianças o contato com a literatura. Ademais, em vídeo disponível no YouTube, é possível verificar o envolvimento das crianças com o livro, o que nos leva a acreditar que elas, de maneira divertida, vão se apropriar do tema e difundi-lo.

Michele Petit, em sua obra a “Arte de ler: Ou como resistir à adversidade”, nos fala que ler, apropriar-se dos livros, é reencontrar o eco longínquo de uma voz amada na infância, o apoio de sua presença sensível para atravessar a noite, enfrentar a escuridão (Petit, 2009, p. 65). Petit, nos fala que a arte é capaz de dar um novo sentido à vida e transformar a realidade existente,

trazendo essa experiência também para o mundo imagético, quando fala na capacidade que tem o livro de fornecer representações simbólicas, seja na forma de literatura, música, entre outros. Ressalta ainda, a importância da afetividade e dos mediadores de livros quando afirma que: “Todo ser humano sente, de modo vital, necessidade de ter à sua disposição espaços onde encontrar mediações ficcionais e simbólicas” (Petit, 2009, p. 216).

Quando a leitura é levada para a escola e, dentro do contexto escolar, é apresentada às crianças de forma compartilhada, mediada pelos professores, que irão auxiliar no processo de compreensão da literatura, o contato com essa expressão de arte se torna mais significativo para as crianças.

Verificamos que, no desenvolvimento das quatro obras analisadas, os autores e as autoras utilizam, além de textos, imagens que suscitam reflexões e ampliam as muitas possibilidades interpretativas das crianças. Os pequenos leitores são instados a aprender, interpretar e refletir sobre essas imagens e seus significados, aguçando a curiosidade deles, entretendo-os, preservando e mantendo viva a cultura açoriana, apresentando um folguedo tradicional ainda praticado na Ilha de Santa Catarina e no litoral catarinense.

Em consonância com os estudos de Spengler (2017), o livro de imagem é um instrumento de possibilidades de leitura, interpretação e significação que se dá pela sensibilização do olhar. Essa via da leitura que compõem o mundo imagético vai permitindo novos caminhos ao leitor, favorecendo novas experiências estéticas, possibilitando, dessa forma, instigar, compreender e selecionar os diversos elementos que irão compor sua identidade.

Procedendo a análise individual de cada uma das obras selecionadas, identificamos o emprego da linguagem direta, manifestada por meio da palavra, mas muito mais a linguagem não verbal, a linguagem

imagética, percebendo como ela se faz presente e amplia a possibilidade de fruição. Nos casos em que o enredo é desenvolvido no ambiente escolar, verifica-se a participação ativa das crianças na elaboração dos desenhos, dos cenários e da composição da história, possibilitando o contato com as expressões da cultura açoriana.

CONCLUSÃO

Ao finalizarmos nossa pesquisa, observamos com nitidez, no on-line “Literatura Infantil e Juvenil em Santa Catarina: escritores, ilustradores, tradutores e seus títulos”, a presença dos elementos de regionalidade da cultura açoriana, concluindo que o folguedo do Boi-de-mamão tem sido contemplado pela literatura infantil e juvenil catarinense, em publicações que são determinantes para manter a brincadeira do boi no imaginário das pessoas, sedimentando, dessa forma, uma memória coletiva.

Observamos que os quatro títulos analisados contribuem para a formação dos leitores e, também, dos professores, pelo fato de as obras serem desenvolvidas no contexto escolar e, ou escritas para estarem dentro desse contexto de ensino. Ademais, atendem à necessidade educativa de ensinar a experiência estética conjugando imagem e texto, suscitando a capacidade imagética e a busca dos significados. São obras que, ao serem apresentadas às crianças e jovens, podem mobilizar um pensamento inventivo, capaz de criar e interpretar aquilo que se propuserem a produzir.

Os livros que elegemos abrem as portas para que leitores experimentem, compreendam e contribuam para perenizar os valores, os costumes, as tradições e a cultura sedimentada em Santa Catarina pelos descendentes dos açorianos.

REFERÊNCIAS

BORGES, Iris Guimarães. *Vira e mexe no Campeche*. Zuperri e Monami. Il.: Walter Lara. Criciúma: Edição do Autor, 2018.

BRÖERING, Vânia Maria; FREITAS, Regiani Parisi. *Malhado, um boizinho-de-mamão*. Florianópolis: UFSC/NDI, 2006.

CARNEIRO, Graça. *Boi-de-mamão. Grupo Folclórico Infantojuvenil do Porto da Lagoa*. Ilustração de Andréa Hackardt Silva. Florianópolis: Papa-livros, 2001.

CARPES, Patricia. *O Segredo da Feiticeira*. Florianópolis: Habirus, 2019.

DEBUS, Eliane. *É tempo de Pão-por-Deus*. Ilustração de Marcia Cardeal. Tubarão: Copyart, 2011.

DUARTE, Maria de Lourdes Zunino. *Lendas Ilhoas e Catarinas*. Porto Alegre: Pallotti, 1999.

FARIAS, Vilson Francisco de. *São José: 256 anos em Busca das Raízes*. São José: Ed. do autor, 2002.

GIRARDELLO, Gilka. *Vassoura bruxólica*. Ilustração de Fernando Lindote. Florianópolis: 2008.

INÁCIO, Cristiani; MARTINS, Maria D. *A Festa do Boi-de-mamão*. Ilustração de Marcella Faria de Andrade. Florianópolis: Cuca Fresca, 2013.

JÚNIOR, Mota. *Cores e Letras: Colorimetria e Tipologia no Design Gráfico*. Campo Grande, MS: Life Editora, 2015.

LONH, Inês Carmelita. *Contos Bruxólicos*. Florianópolis: Pistis, 2014.

MURARO, Valmir. *História de Santa Catarina para ler e contar*. Florianópolis: Cuca Fresca, 2003.

NUNES, Miryan Maier. *Folcloruxa*. Tubarão: Copiart, 2007.

OROFINO, Bebel. *Florianópolis para conhecer e brincar*.

Ilustração de Márcia Cardeal. Florianópolis: Cuca Fresca, 2006.

PEREIRA, Mário. *História de Florianópolis para Ler e Contar*. Ilustração de Laura Cardoso. Florianópolis: Cuca Fresca, 2008.

PEREIRA, Nereu do Vale. *O Boi-de-mamão: folguedo folclórico da Ilha de Santa Catarina – introdução ao seu estudo*. Florianópolis: Associação Ecomuseu do Ribeirão da Ilha, 2010.

PETIT, Michèle. *A Arte de Ler: Ou como resistir a adversidade*. Tradução Arthur Bueno e Camila Boldrini, Editora 34, 2009.

QUEIROZ, Éveli Ancântara de. *A casa da Bruxa*. Itajaí: Univalli, 2005.

SAAVEDRA, Eduardo. *As traquinagens da tainha Troc*. Ilustração de Nice. Florianópolis: LADESC, 1985.

SHAITEL, Sig. *Boi Malhado, boi dobrado*. Il.: Luciana Bicalho. Florianópolis: Cia Mafagafos, 2019.

SOARES, Doralécio. *Folclore catarinense*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2006.

SPENGLER, Maria Laura P. *Alcançando voos entre livros de Imagem: O acervo do PNBE para a Educação Infantil*, 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2017.

VANZ, Argeu. *A Saga da Tainha Nina*. Il.: Sandro Silva Chaves. Itajaí: Univali, 2014.

Arte literária e cultura na vida de escolares: um encontro com o que as crianças valoram

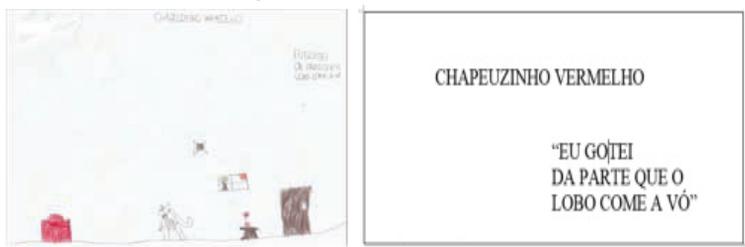
Nelita Bortolotto
Fabiana Giovani
Ana Lúcia Machado

PALAVRAS INICIAIS

Na verdade, acho que as crianças deviam aprender a ler nos livros do Hegel e em longos tratados de metafísica. Só elas têm a visão adequada à densidade do texto, o gosto pela abstração e tempo disponível para lidar com o infinito.

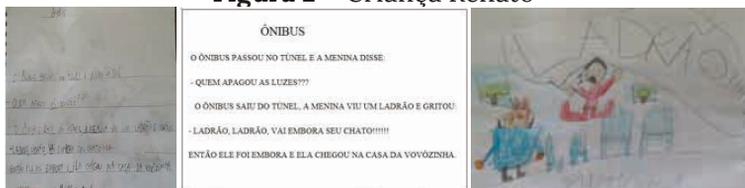
Luís Fernando Veríssimo (1936)

Figura 1 – Criança Vitor¹



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 2 – Criança Renato²



Fonte: Dados da pesquisa.

1 Escrita da criança referente ao conto “Chapeuzinho Vermelho” na sua versão clássica.

2 Escrita da criança referente ao conto Ônibus.

Algo sobre o qual nos ocuparemos nesse trabalho irrompe sobre desdobramentos da relação entre linguagem e valor (valor axiológico). Os dois enunciados (verbal e em imagem) postos em saliência nesse início de escrita são representativos da ação de crianças do segundo ano do ensino fundamental I de uma escola da rede pública federal.

Escolhemos partir da voz de crianças que interpretam duas obras trabalhadas em aula de ensino remoto em tempo de pandemia por Covid 19 no Brasil, em 2021, com o intuito de notificar o universo de um mundo em aberto que crianças têm diante si, com o qual lidam à medida que vão formulando conceitos sobre esse mundo, seja ele real ou ficcional. Por esse patamar, como pressagia Veríssimo (1936), em epígrafe, só as crianças “têm a visão adequada à densidade do texto, o gosto pela abstração e tempo disponível para lidar com o infinito”.

Desafiadas, crianças pensam sobre duas narrativas literárias em distintas versões do conto “Chapeuzinho vermelho”, postas em correlação por sua docente, uma de cunho clássico e outra de cunho contemporâneo, para, por elas, capturarem o que “mais gostaram”, seja por desenho ou escrita, ou ambas as modalidades. Interessou-nos dessa ação docente e consequente expressão das crianças, o que cada uma delas trouxe à tona, para, então, observarmos valores humanos trazidos da vida, pela arte em desenho ou narrativa escrita.

Zilberman (1985), estudiosa brasileira sobre leitura e literatura, marcou e marca época com suas teses sobre esse tema. Segundo a autora, em sociedades letradas crianças, comumente, conhecem livros (suas narrativas) antes mesmo de saber lê-los, da mesma maneira que se defrontam com a linguagem, antes de dominar o seu uso. Os diferentes códigos – verbais, imagéticos – se antecipam à criança, que os encontra como que prontos, à espera de que os assimilem paulatinamente

ao longo do tempo, na e pela interação com o outro. Nesse sentido, o trabalho de docentes no ensino sistematizado escolar adquire foro medular. Diga-se, para muitos, único círculo social de acesso a esse bem cultural. Com vivência escolar resultante do trabalho magisterial, a leitura literária se instala como conhecimento a ser ascendido e desenvolvido com o transcurso do tempo. É ela fomento à palavra outra, do outro, à palavra minha; é fomento à aprendizagem da palavra, à alfabetização.

A autora compreende a literatura como evento social e cultural com peso assertivo no processo da alfabetização, uma vez que esta promove condições para produção de sentidos grassados em textos versados em suas múltiplas modalidades. E acrescentamos, contribui sobremaneira para a construção da leitura de mundo, a qual traz, em seu bojo, valoração axiológica, como nos ensinou Freire (1989) ao sustentar que a leitura do mundo – inclusive – antecede a leitura da palavra. Crianças, portanto, no encontro com um texto, deparam-se com um mundo para o qual se veem talhadas para trazer sua palavra em diálogo, pela contrapalavra, mesmo que ainda esteja em luta com ela para alçar a destreza com esse conhecimento caro ao exercício da cidadania.

Desde que a escrita passou do domínio de uns poucos para um saber universal, sendo considerado direito de todos (Kleiman, 2005), a relação das pessoas com a língua escrita mudou radicalmente, especialmente, no interior do universo infantil. Desse modo, há cem anos, por exemplo, defendia-se que para ser alfabetizado era suficiente ter o domínio do código alfabético, mas hoje nossas necessidades e conseqüente compreensão sobre o ato de alfabetizar, são outras. Espera-se que, além de dominar esse código, qualquer sujeito consiga (inter)agir, por meio da leitura e da escrita, em variada gama de situações socioculturais. Assim, antes mesmo de aprender a ler – e a escrever –

efetivamente, as crianças estabelecem contato e conhecem livros e outros materiais veiculados por meio da palavra escrita, contribuindo para esta aprendizagem. O contato específico com a leitura de literatura proporciona o letramento literário ou, mais especificamente, contribui para a formação do leitor literário. Porém, no mundo da escola esta relação entre alfabetização e literatura passa por um processo de construção, nem sempre por via consensual. É certo, não haver dúvidas de que a escola, em processos de alfabetização que valorizam textos literários de ontem e de hoje, são incomensuravelmente potentes na formação de “leitores capazes de experienciar toda força humanizadora da literatura” (Cosson, 2018, p. 29).

Buscamos, pois, contribuir com este histórico processo formativo, apoiadas em pressupostos teóricos e metodológicos de Bakhtin e seu Círculo, no que diz respeito a olhar para a linguagem e, por meio do cotejo de enunciados, os mais diversos, buscar, na produção de alfabetizando, o diálogo que os mesmos estabelecem com a leitura literária a fim de reconstituir um caminho interpretativo a partir do seguinte questionamento orientador: O que crianças em processo de alfabetização valoram ao fazer sua escolha de uma cena narrativa através de desenho ou escrita, ou ainda, em ambas as modalidades, ao cotejar duas obras literárias, uma clássica e outra contemporânea?

AS CRIANÇAS: ENTRE PALAVRAS PRÓPRIAS E ALHEIAS

Ao voltarmos ao passado de estudos envolvendo alfabetização e literatura, retomamos Soares (2006) ao expor que durante décadas, não se via relação entre alfabetização – processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita – e acesso à literatura, de modo especial, à leitura de livros de literatura infantil pela criança, ainda na fase inicial desse processo. Mais

especificamente da década de 1980 em diante, saímos de certo rito de ensino da escrita e leitura que vinha perdurando longos anos na história da alfabetização no Brasil. À época, o ponto central desse ensino circulava em torno de aspectos formais da língua, ensinando-se crianças a sonorizarem letras e/ou sílabas, a escreverem e lerem textos que falseavam a língua em uso na sociedade da qual a criança era sua partícipe. Em nome de certa metodologia de ensino da língua, burlava-se a língua como prática social, renegando (ainda que inconscientemente) a natureza social, dialógica e histórica da palavra. Ao fazê-lo distanciava-se a criança de possível afeto cognitivo (conhecimento), artístico e cultural para com a palavra em sua inerente complexidade e vivacidade social. Na visão de Soares ([20--], p. 07):

Até os anos 1980, a concepção que prevalecia era que o domínio do sistema de escrita constituía condição e pré-requisito para que à criança se pudesse permitir a leitura de textos reais, isto é: primeiro, era preciso aprender a ler, para só depois ler. Embora pareça uma afirmação contraditória, acreditava-se que a criança não podia ler antes que soubesse ler: não podia “ler de verdade” antes que fosse capaz de “decodificar” a língua escrita, aprendida em “textos” construídos não para ler, mas para ensinar a ler (Soares, [20--], p. 07).

Os “textos” a que a autora se refere eram pseudotextos, cujas palavras eram intencionalmente selecionadas para servir à sua decomposição em sílabas, fonemas e frases artificialmente construídas com controle do léxico e da morfossintaxe justamente para cumprir ao papel da decomposição. A proposta era que só depois de vencida esta etapa, a criança poderia ter acesso ao material escrito presente nos usos sociais e

reais da língua escrita, ainda que no contexto infantil.

Com a virada dos estudos envolvendo a linguagem, especificamente da entrada das teorias sociocognitiva e socio-histórica e cultural da aprendizagem no campo da alfabetização, a perspectiva passou a ser a de que a aprendizagem do código alfabético e ortográfico da língua não poderia ocorrer dissociada dos usos socio-históricos e culturais da língua escrita. Desse modo, como acreditamos ainda hoje, a alfabetização necessita ser desenvolvida em contexto de vivência intensa e diversificada da criança com os usos e práticas sociais, históricas e culturais da língua, o que significa interagir com materiais reais, concretos e significativos de leitura e escrita (Giovani; Machado, 2021).

Trata-se então de disponibilizar à criança a interação com diferentes gêneros do discurso, em diferentes esferas e suportes sociais de circulação, isto é, textos para ler e não textos artificialmente elaborados para aprender a ler, como na fase anterior, isto é, com enquadramentos rígidos baseados em certa lógica formal da língua.

No caso da literatura, se concebida como fenômeno social, histórico e cultural, o contexto escolar da alfabetização passa a ser de fértil riqueza para fomentar a relação do leitor-criança com o texto literário, despertando oportunidades de prazer literário, interesse para interpretação de obras, além de, evidentemente, contribuir para sua formação ética e estética. Para tal efeito formativo junto à criança, é necessário investimento teórico e metodológico. Não basta simplesmente expor a criança a certo acervo, mesmo que o mesmo seja qualificado como produção de valor estético-literário (algo seguramente imprescindível). A criança necessita expandir seu horizonte interpretante, percebendo a faculdade atemporal, simbólica e social da literatura, avolumando sua presença e seus espaços na cultura.

Como a marca que fica no travesseiro ao retirarmos a cabeça, procuramos no texto literário as pegadas da voz que deixou suas palavras marcadas: esses tons, essas texturas que nos trazem os rastros de uma presença. Por outro lado, desde as primeiras experiências literárias aprendemos que a linguagem também é uma matéria movediça. Por isso o jogo do vaivém vai se tornando cada vez mais instável: sempre há algo que não se deixa aprisionar: uma fissura. E nessa fissura habita o símbolo (Reyes, 2016, p. 125).

O contato da criança com a arte literária pela qual aflora a imaginação e as emoções enriquecem a possibilidade de estar com o outro, autor-narrador, personagens, autor-ilustrador (quando houver) porque a envolve na dialogia inerente à obra. O leitor passa a participar da obra, passa a cocriar (autor-leitor), fortalecendo sua compreensão leitora – de si e do mundo – em suma, passa a fortalecer sua participação ativa no mundo. Como bem nos expressa Reyes (2012):

Em meio à avalanche de mensagens e estímulos externos, a experiência literária brinda o leitor com as coordenadas para que ele possa nomear-se e ler-se nesses mundos simbólicos que outros seres humanos construíram. E embora ler literatura não transforme o mundo, pode fazê-lo ao menos mais habitável, pois o fato de nos vermos em perspectiva e de olharmos para dentro contribui para que se abram novas portas para a sensibilidade e para o entendimento de nós mesmos e dos outros (Reyes, 2012, p. 27-28).

Com a proposição teórica do Círculo de Bakhtin que assegura ser a linguagem fenômeno social, dialógico, histórico e ideológico, o aporte investigativo para sua

compreensão impõe olhar a produção discursiva sob novo ângulo, dado que constituímos nossa palavra na e pela relação eu-outro, em complexa reversibilidade. A minha voz é voz do outro, de outros, podendo ser reafirmada, negada, cocriada ou criada (memória do já dito). Diante da palavra do outro, há a possibilidade da contrapalavra. Alimentamo-nos discursivamente do que é memória social, mas podemos ultrapassar esse limite, pela cocriação, criação. É dela, a palavra (e a contrapalavra) que aflora o mesmo ou o novo. Conforme argumenta Bakhtin (2003):

[...] alguma coisa criada é sempre criada a partir de algo dado (a linguagem, o fenômeno observado da realidade, um sentimento vivenciado, o próprio sujeito falante, o acabado em sua visão do mundo, etc.). Todo o dado se transforma em criado (Bakhtin, 2003, p. 326).

A formação do sentido na língua está sempre relacionada com a formação do horizonte valorativo do grupo social. Um sentido se revela em um antigo e com a ajuda dele, mas com o objetivo de entrar em oposição a ele e o reconstruir (Volóchinov, 2019). Todo enunciado é novo enunciado na relação dialógica entre entonações antigas e novas, é expressão valorativa hierarquizada manifesta. Em torno de cada experiência literária, novas vozes são tecidas, demarcando expansões valoradas, na e pela liberdade expressiva própria do encontro do leitor com autor-narrador.

O COTEJO NA PRODUÇÃO DO(S) TEXTO(S) TRABALHADOS

Certamente há modos distintos de trabalho com literatura no espaço institucional como da escola, em particular, nas primeiras fases da escolaridade de uma criança, no qual a criança amalgama arte e cultura

escrita na lida de escolar. Nesta subseção, em particular, fixaremos o olhar sobre o resultado de um dos trabalhos com o livro “Ônibus”, da escritora e ilustradora canadense Marianne Dubuc (2015), com tradução de Maria Viana, publicado pela Editora Jujuba, desenvolvido com turma de 2º ano do Ensino Fundamental I de uma escola pública federal, no ano de 2021.

O trabalho sobre o qual fixaremos olhar analítico resulta de projeto de leitura intitulado Ananse³ em que é selecionada uma obra literária por semana para que seja lida e discutida com as crianças. Após a etapa da conversa há o convite para que os estudantes registrem a parte de que mais gostaram, seja por meio da escrita ou de desenhos. No entender da docente proponente da atividade, a escolha do livro “Ônibus” deveu-se ao conceito de criança que perpassa a obra, com o qual compartilha, qual seja, que elas são sujeitos plenos de “imaginação, criatividade e inteligência”. Argumenta haver verossimilhança entre características das crianças com as da protagonista da narrativa de Dubuc (criança feliz, autônoma, criativa e empática).

Outro ponto expresso pela docente é considerar que nenhum desafio no universo infantil se faz sem a devida atenção e cuidado dos adultos. Ônibus, pelo desenrolar da narrativa em eventos de escrita delicada e sensível ilustração, seria contribuição da arte literária às crianças. Isso porque vinha, em semanas anteriores, vivenciando com elas o cotejo de diferentes versões do conto Chapeuzinho Vermelho percorridas em caminho histórico dessa narrativa (dos Irmãos Grimm a versões contemporâneas), acompanhadas de texto e respectivas ilustrações.

3 O referido projeto é representado pela Ananse, aranha da lenda africana que, no intuito de dar alegria à gente de sua terra, enfrenta deuses e desafios e espalha as histórias pelo mundo.

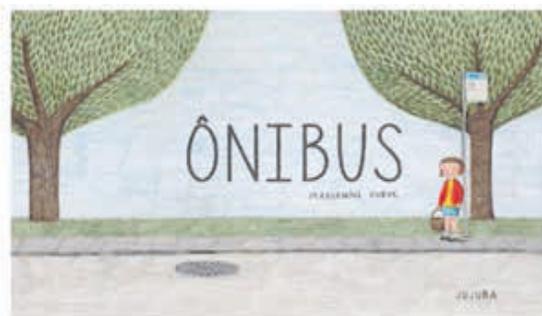
Essa conjunção propiciaria – defende a docente –

“outros diálogos, distintas interpretações, [despertaria] novas emoções, ternos sentimentos [...] novos ritmos, não mais um “isso ou aquilo”, mas talvez “nem isso, nem aquilo”.

Ampliar repertórios, oportunizar formas de ver e se ver no mundo, incorporar novos tons a processos de humanização”.

Bem, é hora de entrar na narrativa de Dubuc (2015).

Figura 3 – Capa do livro “Ônibus”



Fonte: Dados da pesquisa.

Nossa protagonista é uma menina que pela primeira vez faz “sozinha”, de ônibus, o trajeto de sua casa até a casa da avó. Todo este percurso é acompanhado por personagens animais que expressam traços e comportamentos humanos. Um circuito marcado por ilustrações refinadas em tons pastel, acompanhadas por narrativa em linguagem verbal. Esse encontro de imagem e palavra é deveras peculiar, como afirmam Salisbury e Styles (2013, p. 93).

as palavras e as imagens são associadas e colaboram criativamente compondo um discurso que se enriquece, se complementa e se valoriza mutuamente.

A palavra é da menina, a heroína da história, que tudo narra ao leitor em voz-pensamento e em tom de diálogo íntimo, fornecendo-lhe a chave interpretativa de leitura (palavras e ilustrações) ao modo como adultos agem, costumeiramente, quando leem para quem não tem ainda o domínio da leitura do verbal. Como desejoso de pôr algo ao alcance de alguém. Um recorte da obra exposto na Figura 4, exemplifica.

Figura 4 – Parte do Livro “Ônibus”



TCHAU, MÃE! ESTÁ BEM, ESTÁ BEM! VOU SER BOAZINHA.

Fonte: Dados da pesquisa.

A aventura da nossa heroína é tecida rumo à conquista da sua suposta autonomia, de, apesar de distrair-se temporariamente, não perder seu itinerário demarcado pela mãe: ir de ônibus até a casa da avó. Contudo, isso talvez não seja a realidade vivida pela “menininha autônoma”. A autora-narradora em certas cenas ilustradas acolhe a presença de uma das personagens do ônibus, um adulto com jornal permanentemente cobrindo seu rosto, no decurso de todo o itinerário da menina à casa de sua avó. Quem poderia ser essa personagem? Um familiar acompanhando a menina nessa “suposta viagem sozinha”? Fica a incógnita! Afinal, como adultos responsáveis, mesmo desejosos de conquista da autonomia por parte dos filhos, seria de esperar que um

tipo de aventura dessa natureza, com tantas possibilidades de “contratempos”, houvesse o olhar por parte de quem tem sobre si a responsabilidade de cuidar de um menor.

Isso nos faz argumentar que seria pouco provável ajuizar tal conduta por parte da mãe da menina em deixá-la aventurar-se em viagem como a realizada pela garotinha, apesar da necessidade de, aos poucos, agir-se para que filhos ou tutelados deem passos sem acompanhamentos de responsáveis. Mas, o mais provável, é que se trata de figura feminina que vai sendo revelada aos poucos aos leitores por meio de certos elementos figurados como, chapéu, calçado, blusa... Se formos ler as manchetes do jornal que a mesma folheia, poderemos concluir que se trata do narrador interagindo com o leitor, em certos momentos, apresentando cenário, antecipando acontecimentos etc., por exemplo: “a floresta”; “o lobo é você?”; “festa das flores”; “túnel na subida”; “tudo que sobe desce”; “ladrão em fuga” etc.. Mas Dubuc deixa essa tarefa ao leitor “Quem será essa personagem?”. Um indício de que Dubuc (2015), como autora-narradora, aposta na capacidade cocriativa do leitor e o liberta a interpretações. Retomamos Goldin ao dizer que,

Não há nada mais desagradável que um adulto que desdenha as crianças, nem tão tolo quanto alguém que acredita que o diálogo com elas implica se dobrar ao nível intelectual ou ao seu discurso. Se em nosso tempo a literatura para crianças representa uma esperança é porque, como nenhuma outra criação cultural, ela se presta a propiciar um repensar a relação adulto-criança na qual possamos nos inventar mutuamente (Goldin, 2012, p. 86).

No interior deste cenário não estático da narrativa, um ônibus seguindo determinado trajeto, há afluência

com entradas e saídas de diferentes personagens pelas paragens deste meio de transporte, assim como multiplicidade de aventuras vivenciadas em seu interior. A relação entre imagens e palavras que compõe as diferentes cenas da obra revelará a cada leitor camadas de sentido. São prismas em seus tons a serem esquadrihados; são reconhecimentos e estranhamentos do dito e traçado; é a surpresa e a imprevisibilidade, em trajeto, a cada virada de página. Mas quais seriam os momentos da narrativa que mais afetaria cada uma das crianças leitoras?

A obra foi trazida para a da turma do segundo ano, como declara a docente, também pela vinculação com outras narrativas de Chapeuzinho Vermelho, anteriormente, trabalhadas no projeto Ananse, já que aproximar as crianças, jovens e adultos das produções culturais de ontem, no hoje, é tarefa na escola e imperiosa ao contexto da alfabetização:

Necessitamos de poemas, de contos e de toda a literatura possível em nossas escolas, não para sublinhar ideias principais, e sim porque é necessário passar a vida pela peneira das palavras; porque precisamos integrar os feitos, por vezes absurdos e por vezes aleatórios, e dar-lhes uma ilação e porque nossa tarefa, afinal desde que começamos a usar as palavras é de produzir sentido (Reyes, 2012, p. 31).

Podemos dizer, de nossa parte, que no caso, em que pese o enredo de “Ônibus” ser ambientado em cenário urbano, o traço é de contrapalavra de Dubuc ao enredo do conto tradicional de Chapeuzinho Vermelho. A heroína é uma menina, veste blusa vermelha, carrega cestinha com provimentos para a viagem, encontra-se com lobos (família deles) e persegue caminho repleto de incidentes que vão ocorrendo até chegar à casa da avó. O vilão da história não é o lobo (o “lobo mau”). Ele, o

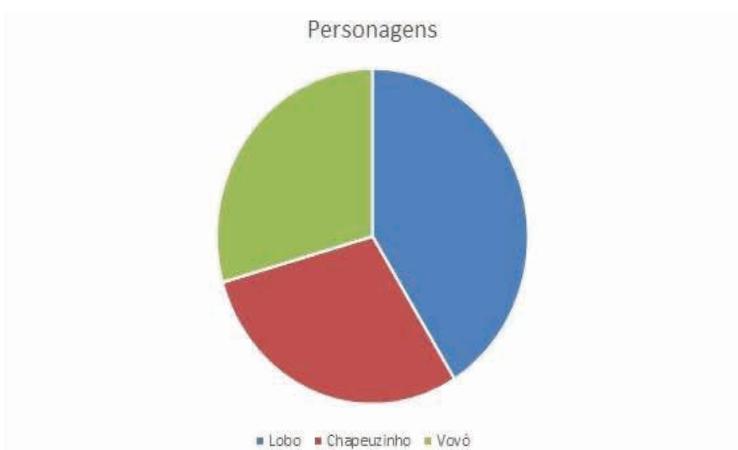
lobo, está na história, tem família e o afeto da heroína que partilha com ele biscoitos. É um “lobo do bem”. O vilão é a raposa que, prestes a cometer o delito, um roubo, é pega em flagrante. Essa personagem aproveitou a fragilidade e distração dos demais passageiros do transporte coletivo para tentar cometer um furto. Na terceira e última parada do ônibus, lá estava a avó, confiante de que tudo, ao longo desse trajeto da neta, foi inspiração para muitas histórias.

O QUE AS CRIANÇAS VALORAM EM SUAS NARRATIVAS

Perseguindo o projeto Ananse, o passo subsequente à apresentação e leitura da obra de Marianne Dubuc aos alunos, a docente propôs como desafio que as crianças efetuassem “o registro com desenho e com a escrita da parte que eles mais gostaram, não escrevendo sobre a história, mas sobre a parte que mais gostaram, acompanhada do desenho”. Do que foi produzido pelas crianças, nosso olhar investigativo terá peso sobre o que algumas crianças da turma trazem a público, refletindo sobre quais palavras ou cenas ilustradas do livro lido pela professora, as crianças valorizam e suas possíveis motivações. Por essa escolha, perseguiremos os valores que capturam de uma narrativa que é posta em cotejo com o conto clássico dos irmãos Grimm, ou seja, o que as crianças escolhem dentre infinitas outras possibilidades.

O conjunto de materiais recebido das crianças por parte da professora foi de vinte trabalhos. Desses, muitos deles cotejaram pela escrita e/ou desenho o conto dos irmãos Grimm:

Gráfico 1 – Cotejo com os personagens da narrativa clássica



Fonte: Dados da pesquisa.

É possível observar que as personagens da narrativa clássica “Chapeuzinho Vermelho”, são marcadas fortemente na produção das crianças, sendo o lobo o mais referenciado, com dez ocorrências. Qual seria a hipótese para o lobo fazer parte das preferências no universo infantil, até mesmo porque na narrativa, ele é adjetivado como “mal”? Possivelmente, as crianças colocam em embate elementos da história com os seus valores construídos socialmente, corroborando a reflexão bakhtiniana sobre o signo ideológico, em que Volóchinov (2018) afirma que este reflete e refrata uma realidade. A criança Lia⁴, por exemplo, marca em seu texto, escrito e imagético, a parte que mais gostou como sendo a da cirurgia que dialoga, possivelmente, com a retirada da vovó da barriga do lobo.

4 Atribuímos nomes fictícios às crianças autoras.

Figura 5 – Produção da criança Lia

Fonte: Dados da pesquisa.

Num jogo de valores singular e colocando a palavra ideológica na relação com o texto de Lia, a criança Vitor apresenta a parte em que “o lobo come a vovó” como a que mais gostou.

Figura 6 – Produção da criança Vitor

Fonte: Dados da pesquisa.

Nove crianças cotejaram em seus textos, a temática trazida pelo livro Ônibus. A maioria cumpriu o que foi

delegado: escreveram e desenharam, porém nem todos ao pé da letra. Uma criança só desenhou e duas delas escreveram longos textos, em comparação com os demais e ao que fora solicitado.

É interessante observar que, das nove produções das crianças, três registraram a cena que envolve o **ladrão**, como cena que mais gostaram e por este motivo, merecedora de ser referenciada em suas produções.

Figura 7



Fonte: Dados da pesquisa.

Esta escolha nos leva a várias inferências, mas que, deslocadas no tempo, nos servem como hipóteses, já que “mesmo com os melhores projetos de pesquisas, o mundo experimentado pelas crianças inevitavelmente permanecerá um mistério para os adultos” (Salisbury; Styles, 2013).

O aparecimento do ladrão, ou melhor, da raposa que se aproveita de um momento de distração de um castor para um possível furto, é o momento em que a harmonia que acompanha toda a viagem parece ser quebrada. Entretanto, bastou a advertência de duas crianças para que o larápio acabasse por ser denunciado e, constrangido, abandonasse a viagem. Curiosamente, neste momento da narrativa percebemos o grande protagonismo de personagens infantis que além de

denunciarem, explicam “não é legal roubar e que todo mundo sabe disso” e mostram a língua para a raposa.

Figura 8



Fonte: Dados da pesquisa.

Em duas produções das crianças, a palavra ladrão aparece registrada em balão, muito comum em HQ. Um recurso que além de favorecer a relação entre imagem e escrita, a tensão que a cena incorpora e o sentido de urgência, manifesta também a apropriação da estrutura de um gênero do discurso já trabalhado com a turma.

Figura 9 - Produção da criança Ronaldo



Fonte: Dados da pesquisa.

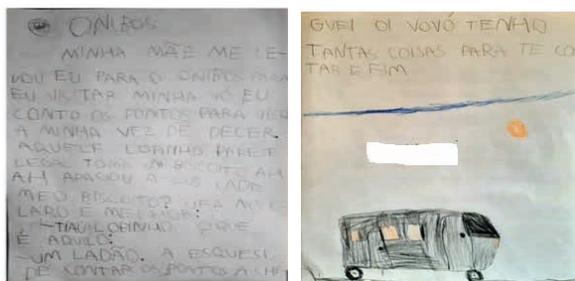
Figura 10 - Produção da criança Renato



Fonte: Dados da pesquisa.

Apresentamos a produção da criança Lucas.

Figura 11 - Produção da criança Lucas



Fonte: Dados da pesquisa.

Observamos, nesse texto, que a criança se permitiu desenvolver três momentos que considerou importantes:

- 1- A entrada no ônibus:
“MINHA MÃE ME LEVOU PARA O ONIBOS PARA EU VISITAR MINHA VÓ.
- 2- O momento do roubo: “O QUE É AQUILO:
_ UM LADRÃO.”
- 3- A chegada na casa da avó:
“[...] CHEGUEI OI VOVÓ TENHO TANTAS COISAS

PARA TE CONTAR E FIM.

Supomos que na tentativa de fazer seu leitor real e imediato, sua professora, entender todo o contexto do que dizia por imagens, ampliou seu dizer produzindo três quadros distintos que contemplam momentos chave da narrativa (cena introdutória, o clímax – situação problema, desfecho).

A imagem, entretanto, representa a vista de fora do ônibus. O ônibus em seu movimento constante e um sol a brilhar ao fundo. Há traços em azul que, ao mesmo tempo em que representa o céu, separa o texto verbal da imagem, um recurso recorrente nas produções desta mesma criança. Nessa produção, a figura da avó esteve em evidência. A mesma criança faz longas viagens com sua família para visitar os avós que moram distantes. Empatia, projeção, ritmos familiares, autoria, afetos de diferentes ordens são mobilizados na interação entre a obra literária e o expressar-se no mundo. Diálogo estabelecido entre diferentes textos e contextos: a literatura vida entremeadas:

Qualquer palavra, qualquer texto, qualquer enunciado só têm vida na relação com outro enunciado, com outra palavra, com outro texto. Apenas quando as palavras se tocam é que aflora a sua vida. Esse contato entre textos na verdade é um contato entre sujeitos falantes e expressivos. Não é apenas um contato mecânico de palavras e textos, mas sim um contato vital, existencial, vivencial entre pessoas que falam, que alternam atividades com textos, enunciando pontos de vista, valores, posições (Moura; Miotello, 2016, p. 134).

Nos textos seguintes, das crianças Mário e Hélio, nota-se que o momento da partida da protagonista, o início da grande jornada à autonomia (viajar sozinha

para encontrar-se com a avó) e o momento da chegada à casa da avó foram passagens matizadas por cores que traziam à cena detalhes do que foi esta primeira jornada da menina de casquinho vermelho, rumo ao crescimento como indivíduo, como pessoa singular. Seria esse uso de palheta de cores pelos estudantes, marca da aproximação entre o vivido pela protagonista e o a viver pelas crianças? O sentido do vivido pelo outro dando sentido à experiência própria?

Figura 12 - Produção da criança Mário



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 13 - Produção da criança Hélio



Fonte: Dados da pesquisa.

Podemos, mediante esta análise, ir ao encontro do

dito por Goldin (2012), que a literatura, sua recepção e desdobramentos interpretativos nos possibilitam “construir uma cultura do reconhecimento dos outros e de nós mesmos” (Goldin, 2012, p. 104).

A criança que só desenhou, trouxe vários dos elementos externados pela autora da obra, em narrativa ilustrada; acompanhou-a reafirmando o visto. Outra valeu-se do mesmo tema em ilustração da Dubuc (2015), porém com a escrita a acompanhando, em atitude de reafirmação do visto e do dito.

Algumas crianças decidiram trazer ilustrações do conto clássico da Chapeuzinho Vermelho. Desde a cena do encontro entre a Chapeuzinho e o lobo, ou mesmo da cena em que a Chapeuzinho sai pela floresta colhendo flores, enquanto o lobo dirige-se à casa da vovó para devorá-la. Em prosseguindo, a cena em que o caçador retira a vovó da barriga do lobo mau. Perguntamos-nos: o que definiria nesse conto clássico, as escolhas realizadas pelas crianças, cujas produções se inclinavam da cortesia a repulsa quanto ao encontro entre a fera e a menina, ou mesmo, quanto ao desfecho da narrativa, momento que vovó e Chapeuzinho são salvas? Nossa compreensão entra em harmonia com o dito por Bakhtin (2003), ao afirmar que,

Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). [...] Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão lembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto) Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação, Questão do grande tempo (Bakhtin, 2003, p. 410).

Nesse caso, os contos de fada clássicos, como narrativas atemporais, impactam nossas crianças na contemporaneidade e por que eles expurgam ou reafirmam valores que constituíram na relação com o outro, pessoas de suas relações próximas, como leitores de literatura ou de contemplador de outros produtos semióticos (enredos cinematográficos, textos da dramaturgia, materiais midiáticos etc.).

É coerente afirmar que em outro tempo, em outra perspectiva da vida, não mais aquela em que os contos foram produzidos e socializados, sua recepção se dará de forma distinta. No contexto em que a professora desenvolveu o Projeto Ananse com suas crianças, havia solo fértil, propício para compreensões com matizes valorativos, outros, como é exemplo, outros modos de organização familiar, outros cenários para a narrativa, urbano, íntimo, luz elétrica, luminárias, estantes etc. Tomemos, pois, tanto um texto escrito ou um quadro ilustrado a partir de uma narrativa (caso, aqui), como enunciados. Estes, compartilhados em um tempo-espço, portam carga valorativa. Medviédev (2019) nos orienta:

Todos os produtos da criação ideológica – obras de arte, trabalhos científicos, símbolos e cerimônias religiosas, etc. – são objetos materiais e partes da realidade que circundam o homem.

[...]

As concepções de mundo, as crenças e mesmo os instáveis estados de espírito ideológicos também não existem no interior, nas cabeças, nas “almas” das pessoas. Eles tornam-se realidade ideológica somente quando realizados nas palavras, nas ações, na roupa, nas maneiras, nas organizações das pessoas e dos objetos, em uma palavra, em algum material em forma de um signo determinado. Por meio desse material, eles tornam-se parte da

Realidade que circunda o homem (Medviédev, 2019, p. 48-49).

Ao optarem por uma ou outra forma de registro, seja utilizando-se de desenho e/ou texto, as crianças expressam os valores que forjaram ao longo dos processos de interação social. Compreendemos suas escolhas tendo em vista o espaço-tempo do nosso grupo social já que a linguagem é formulada e se desenvolve ininterruptamente nos limites de determinado horizonte de valores (Medviédev, 2019, p. 187). Nesse sentido, observamos este cotejo com a narrativa clássica nos exemplos expostos na Figura 12.

Figura 14 - Produções de Marina, Paulo, Hiago e Anita



Fonte: Dados da pesquisa.

Há em todo este contexto ainda uma curiosidade que merece certo destaque. Trata-se de ilustração elaborada por uma criança que, mesmo não pertencendo à turma do segundo ano, fez questão de participar do projeto e enviar à professora sua produção. Esta criança, um menino de cinco anos, irmão de outra criança da turma, esteve presente em todos os encontros do projeto Ananse e, ao que tudo

indica, ampliou seus processos iniciais de alfabetização e fruição literária, nestes contatos. Diferentemente dos trabalhos das outras crianças, comentados anteriormente, esta expressou o momento da história que mais gostou alusivo à versão contemporânea da Chapeuzinho Vermelho. Seu olhar valorativo para a obra Ônibus e, como muitas das crianças que optaram por esta obra, escolheu a parte em que aparece na narrativa, o ladrão. Notamos, então, que a quebra na harmonia e linearidade da narrativa causada pelo suposto larápio, não lhe passou despercebida. Entretanto, a imagem que faz da Chapeuzinho se aproxima, por um lado, de versões mais tradicionais da narrativa, no que se refere à vestimenta, carregar algo nas mãos e encontro com vilão, no caso a raposa. Por outro lado, explora possibilidades estéticas, situando suas escolhas na vivência do seu cotidiano ao trazê-las para a contemporaneidade. A personagem, Chapeuzinho, segura uma bolsinha com as duas mãos para não ser uma vítima a mais da ladra raposa. Evento, diga-se, ordinário na vida urbana moderna (furto em transporte coletivo). A criança em seus apenas cinco anos de idade movimenta, nessa sua “obra”, relações dialógicas pertinentes a distintos contextos narrativos, trazendo à vida a sua interpretação, a sua criação. São escolhas valoradas que flertam com a mudança da temporalidade e espacialidade de narrativas que se correlacionam, sim, pela manutenção de referências chave entre a narrativa clássica e a contemporânea produzida pelo outro (outros autores – capa e cor vermelha). Mas que pôde experienciar movimento favorável à criação da sua perspectiva narratológica da célebre Chapeuzinho Vermelho.

Figura 15 - Produção da criança de 5 anos

Fonte: Dados da pesquisa.

Essas escolhas esclarecem o que nos alerta Medviédev,

Nós, de bom grado, imaginamos a criação ideológica como um processo interior de entendimento, de compreensão, de penetração e não nos damos conta de que, na realidade, ela está completamente manifesta exteriormente — para os olhos, para os ouvidos, para as mãos —, que ela não se situa dentro de nós, mas entre nós (Medviédev, 2019, p. 49).

PALAVRAS FINAIS

Buscamos, mais uma vez, apoio nas palavras de Veríssimo (1936) para construir as palavras finais desta reflexão: “só elas (crianças) têm a visão adequada à densidade do texto, o gosto pela abstração e tempo disponível para lidar com o infinito”. Pelas manifestações das crianças, foi possível constatar que para além do que possamos atribuir serem elas “desenhos ou escritas da parte que mais gostaram nas

narrativas”, estas, em atividades como as solicitadas pela professora, manifestam o diálogo entre mundo da vida e da cultura. Pelas portas do vivido no seu tempo expuseram nessa “conversa estética”, seus valores singulares, sua compreensão criadora, livre e infinita, pelas escolhas de palavras e imagens (signos ideológicos), do que vêm constituindo no passo a passo de uma criança *com gosto pela abstração e tempo disponível para lidar com o infinito*.

A alfabetização tida como acontecimento envolvendo, dentre suas ações fundamentais a formação do leitor literário, possibilita às crianças não só se apropriarem da palavra ou do deleite com a leitura das palavras e ilustrações que fazem parte de obras, mas por essa fortuna vivencial, que construam bases firmes à constituição como ser democrático, livre, porém pelas trilhas da tríade, da ética, estética e cognição (conhecimento), tão evidentes nesse material por nós debatidos.

Encorajar para que a criança caminhe entre a realidade e a ficção, no entrelaçar vida real e arte literária é direito da criança em qualquer circunstância de aprendizagem dentro e fora dos muros da escola. Contudo, na escola, é lícito que haja predisposição pedagógica para tal fim.

Nossas crianças recentemente viveram a dura experiência da ausência do outro quando, em plena pandemia por Covid 19, viram-se mais diante de telas, mais diante de um mundo virtual. A sociabilidade nesse que foi panorama complexo para todos, abrir-se para vida, para leitura de uma realidade semiotizada do e no mundo, receios ingênuos não cabiam nela, precisamos, todos ousar a aprender como crianças leriam *livros do Hegel e [...] longos tratados de metafísica*.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Introdução e tradução do russo de Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. 4. ed., São Paulo: Martins Fontes, 2003.

COSSON, Rildo. *Letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2018.

DUBUC, Marianne. *Ônibus*. São Paulo: Editora Jujuba, 2015.

FREIRE, Paulo. *A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.

GIOVANI, Fabiana; MACHADO, Ana Lúcia. Do narrar sobre narrativas: o projeto Ananse na alfabetização em caráter remoto. *Revista de Estudos Interdisciplinares*, 2021.

GOLDIN, Daniel. *Os dias e os livros: divagações sobre a hospitalidade da leitura*. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

KLEIMAN, Angela. *Preciso ensinar letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?* Campinas: CEFIEL/UNICAMP, 2005. (Coleção Linguagem e Letramento em foco).

MEDVIÉDEV, Pável Nicoláievitch. *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. São Paulo: Contexto, 2019.

MOURA, Maria Isabel; MIOTELLO, Valdemir. A escuta da palavra alheia. In: RODRIGUES, Rosângela Hammes; PEREIRA, Rodrigo Acosta (org.). *Estudos dialógicos da linguagem e pesquisas em Linguística Aplicada*. São Carlos: Pedro & João, 2016.

REYES, Yolanda. *Ler e brincar, tecer e cantar: literatura, escrita e educação*. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

SALISBURY, Martin; STYLES, Morag. *Livro infantil ilustrado: a arte da narrativa visual*. São Paulo: Rosari, 2013.

SOARES, Magda. *A Escolarização da Literatura Infantil e*

Juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy A. M.; BRANDÃO, Heliana M. B.; VERSIANI, Zélia M. (org.). *A escolarização da Leitura Literária: o jogo do livro infantil e Juvenil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, Magda. Alfabetização e Literatura. *Revista educação: Guia da alfabetização*, n. 2. São Paulo: ed. Segmento, [20--].

VERÍSSIMO, Érico. *Meu ABC*. Porto Alegre: Globo, 1936.

VOLÓCHINOV, Valentin. *A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas*. São Paulo: Editora 34, 2019.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

Sobre as/os autoras/es



ADRIANA MARIE FREITAS MENEZES

Mestre em Ciências da Linguagem – UNISUL. Graduada em Pedagogia, Orientação Educacional e Anos Iniciais (UDESC). Colunista no Jornal *Forquilha*inhas. Atua como Professora no Programa *Conexão Educacional*, do Senac. Coordenou o Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação de Santa Catarina (FAESC). Atuou como Professora Efetiva no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação de Santa Catarina (FAESC), nas disciplinas de Tecnologia da Informação e Comunicação, Ética, Estética e Ludicidade, Pesquisa, Prática Pedagógica e Educação Inclusiva. É membro do Grupo de Pesquisa GEDIC – Grupo Educação, Infância e Cultura – UNISUL.



ANA LÚCIA MACHADO

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGLin/UFSC). Mestre em Educação e Cultura pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Professora aposentada da Rede Municipal de Florianópolis. Pesquisadora do NEPALP – Núcleo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização e Ensino de Língua Portuguesa; do Grupo de Estudos e Pesquisa: Formação de Professores e Práticas de Ensino (FOPPE) e do Grupo de Estudos Bakhtinianos do Pampa (GEBAP).



CHIRLEY DOMINGUES

Doutora em Educação - UFSC, com ênfase no Ensino e Formação de Educadores (2017), e doutorado sanduíche na Universidade de Évora (UE), em Portugal (2015–2016). Atua como professora e Pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina (PPGCL/UNISUL), na linha de pesquisa Linguagem e Cultura. É professora e pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina (PPGE/UNISUL), na linha de pesquisa Relações Históricas e Culturais em Educação. É vice-líder do Grupo de Pesquisa GEDIC - Grupo Educação, Infância e Cultura - UNISUL. É membro do Grupo de Pesquisa em Literatura Infantil e Juvenil e Práticas de Mediação Literária (LITERALISE) – UFSC.



CRISTINA CRISTO ALCÂNTARA DO NASCIMENTO

Mestra em Crítica Cultural (UNEB/Pós-Crítica), docente de Língua Portuguesa do Ensino Básico, Membro do grupo de pesquisa: Letramentos, Identidades e Formação de Professores (as) – Iraci Gama.



DANIELA MARIA SEGABINAZI

Doutora em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Graduada em Letras e Direito, pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ). Professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL/UFPB) e dos Cursos

de Graduação em Letras (presencial e a distância) da UFPB. Líder do grupo de pesquisa “Estágio, ensino e formação docente” (GEEF - <http://www.ufpb.br/geef>) e membro do Grupo de Trabalho Literatura e Ensino da ANPOLL. Tem publicações na área de literatura infantil e juvenil, ensino de literatura e formação de professores.



ELIANE DEBUS

Doutora em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2001). Mestre em Literatura pela Universidade Federal de Santa Catarina (1996). Atualmente, é professora da UFSC, atuando no

Departamento de Metodologia de Ensino, no Programa de Pós-Graduação em Educação e no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução. É líder do Grupo de pesquisa em literatura Infantil e juvenil e práticas de mediação literária (LITERALISE) – CNPq/UFSC.



DÉBORA CRISTINA DE ARAUJO

Doutora em Educação (UFPR), professora de Educação das Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Atua como docente no Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional

em Educação (PPGMPE) e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), ambos da Ufes. Coordena o Grupo de estudos e pesquisas em diversidade étnico-racial, literatura infantil e demais produtos culturais para as infâncias (LitERÊtura).



FABIANA GIOVANI

Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Professora adjunta da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com atuação no Departamento de Língua e Literatura Vernáculas, no PROFLETRAS e no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin/UFSC). Líder do Grupo de Estudos Bakhtinianos do Pampa (GEBAP). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa de Alfabetização no Brasil (GRUPA) – CNPq; Núcleo de estudos em Linguística Aplicada (NELA) e do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização e Ensino da Língua Portuguesa (NEPALP).



FERNANDO AZEVEDO

Professor Associado com Agregação do Instituto de Educação da Universidade do Minho (Braga, Portugal), onde é o responsável pela regência de unidades curriculares de graduação e de pós-graduação nas áreas da Didática da Língua Portuguesa e da Formação de Leitores. É atualmente o diretor do Programa de Doutorado em Estudos da Criança, sendo igualmente o responsável científico do Plano Local de Leitura de Braga e do Plano Local de Leitura de Guimarães. Possui o título de Doutor em Ciências da Literatura. É membro do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC). Integra o Observatório de Literatura Infanto-Juvenil (OBLIJ). Pertence à Comissão de Honra do Plano Nacional de Leitura (Portugal). Tem larga experiência de supervisão de trabalhos de pós-doutoramento, teses de doutoramento e trabalhos de pós-graduação. Possui obras publicadas nos domínios da hermenêutica textual, literatura infantil e

formação de leitores. A sua pesquisa incide na área das Ciências da Educação e das Humanidades (Línguas e Literaturas).



FELIPE BATISTELLA ALVARES

Licenciado em Música e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria e Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atua como professor no Instituto Federal do Rio Grande do Sul - Campus Sertão, nas áreas de Educação Musical, Educação e Produção Multimídia. Atua como contrabaixista, compositor, produtor musical e arranjador em shows e gravações musicais desde 1996. Atua como produtor de trilhas sonoras para audiovisuais e música publicitária. Como compositor, desenvolve um trabalho de música instrumental e está em fase de pré-produção de seu primeiro disco. Já recebeu prêmios como: Melhor Instrumentista no "Prêmio Açorianos de Música"; e Melhor Trilha Sonora no "Santa Maria Vídeo e Cinema". Membro pesquisador do Grupo de Pesquisa DEC- Diferença, Educação e Cultura (PPGE/UFSM).



FLÁVIA BROCCHETTO RAMOS

Professora e pesquisadora na Universidade de Caxias do Sul. Bolsista CNPq. Doutora em Letras, ênfase em Teoria da Literatura pela PUCRS. Graduada em Letras e em Biblioteconomia pela UCS-RS. Docente nos programas de Pós-graduação em Educação e em Letras e nos cursos de graduação em Biblioteconomia, Pedagogia e Letras. Pesquisa em especial temas ligados à leitura, à infância e à literatura.



JÉSSICA DIOGO BARTOLOMEU

Licenciada em Educação Básica pela Escola Superior de Educação de Castelo Branco. Mestre em Ensino Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, pela Escola Superior de Educação de Castelo Branco. Tese de Mestrado defendida em 2018, com o tema “O Contributo das Narrativas Visuais para a Aceitação da Diversidade Cultural – Uma Experiência com Crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico” obtendo a classificação de 18 valores. Professora de AEC no Agrupamento de Escolas Nuno Álvares. Gerente pedagógica e administrativa de Centro de Estudos – Mais Génios, em Castelo Branco (Portugal).



JULIANA PÁDUA SILVA MEDEIROS

Doutora em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM) e Mestre em Letras pela Universidade de São Paulo (USP). Membro dos grupos de pesquisas “Produções Literárias e Culturais para Crianças e Jovens” (USP), “O discurso pedagógico de Paulo Freire: uma leitura” (UPM) e “Literatura Infantil e Juvenil” (UNIFESSPA), no qual é vice-líder. Consultora pedagógica e formadora de professores na área de literatura e seus diálogos com as artes, as mídias e as tecnologias.



LAILA MAHEIRIE BARRETO

Estudante do Curso de Pedagogia, Bolsista PIBIC 2020-2021 e Bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET), de Pedagogia, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

**LAÍS MARCELLOS BARCELOS**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professora da rede municipal de Vila Velha e pesquisadora do Grupo de estudos e pesquisas em diversidade étnico-racial, literatura infantil e demais produtos culturais para as infâncias (LitERÊtura).

**LAYS LINS DE ALBUQUERQUE**

Graduada em Letras Língua Portuguesa pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), membro do Projeto de Extensão Cultura Literária na escola: para ler, ver, ouvir e sentir (PROBEX-UFPB); Membro da Linha 3 do Grupo de Pesquisa em Ensino, Estágio e Formação Docente (GEEF-UFPB).

**MARIA ANÓRIA DE JESUS OLIVEIRA**

Doutora em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), com estágio sanduíche/CAPES (Moçambique/Maputo), Mestra em Educação pela Universidade do Estado da Bahia (2003), Especialista e graduada em Letras/Literatura pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC-SP e estágio pós doutoral em Literatura pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Bolsista CNPq (2015). É professora Titular do quadro permanente do Programa de Pós-graduação em Crítica Cultural (Pós-Crítica/UNEB), onde orienta dissertações e teses de pesquisadores(as) do programa. Atualmente, junto a outros docentes, coordena a área Literatura, Linguagens e Artes da Associação Brasileira

de Pesquisadores(as) Negros(as) (ABPN), além de ser membro da Associação de Pesquisadores/as Negros(as) Baiano(as). Tem diversas publicações acadêmicas na área da literatura infanto-juvenil brasileira, moçambicana e angolana e a formação de educadores(as) para as relações étnico-raciais e produções literárias. É líder do grupo de Pesquisa: Letramentos, Identidades e Formação de Professores(as) (Iraci Gama/CNPq).



**MARIA LAURA POZZOBON
SPENGLER**

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Pedagoga pela Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB), com experiência docente na Educação Infantil, anos iniciais e Ensino Superior. Especialista em Gestão Escolar e Interdisciplinaridade, pela Faculdade de Joinville e especialista em Psicopatologia da Infância e Adolescência pela Sociesc. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL). Vice-líder do Grupo de pesquisa em literatura Infantil e juvenil e práticas de mediação literária (LITERALISE), da Universidade Federal de Santa Catarina. Experiência em formação de professores nas áreas de Alfabetização e Letramento, Pequena Infância e Educação Literária. Atualmente é Professora do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).



MARIA DA NATIVIDADE PIRES

Doutorada em Literatura Portuguesa pela Universidade de Coimbra. Professora Coordenadora na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco (Portugal). Coordena, nesta instituição a *Licenciatura em Português*, protocolada entre o IPCB e o Instituto Politécnico de Macau. Integra o Centro de Investigação do Instituto de Estudos de Literatura e Tradição (IELT), da Universidade Nova de Lisboa. Tem vários livros publicados, assim como artigos em revistas da especialidade, sobretudo na área da Literatura Infantil, Literatura Tradicional, Educação Intercultural e Representações Culturais, áreas nas quais tem também lecionado em licenciaturas e mestrados. É representante do IPCB na Red Internacional de Universidades Lectoras (RIUL). Tem organizado Congressos e Conferências Internacionais e pertencido a Comissões Científicas de eventos nacionais e internacionais. Tem feito parte de equipas de Projetos Europeus, com objetivos de desenvolvimento de competências narrativas, de promoção da leitura e da escrita e de promoção de uma educação intercultural.



MARLI CRISTINA TASCA MARANGONI

Mestra em Letras e Cultura Regional (2006) e Doutora em Letras (2015), pela Universidade de Caxias do Sul, com estudo voltado à leitura de poesia. Realiza pós-doutorado no PPGEduc-UCS. É professora da rede municipal e privada de ensino de Bento Gonçalves. Tem experiência no ensino de graduação e pós-graduação. Desenvolve trabalhos e estudos principalmente sobre leitura, literatura e mediação.



NELITA BORTOLOTTTO

Possui pós-doutorado pelo Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, doutorado em Educação, mestrado em Linguística, especialização em Metodologia do Ensino e graduação em Letras pela Universidade Federal de Santa Catarina. Atualmente é professora titular da Universidade Federal de Santa Catarina, no Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação. Orienta pesquisas nos seguintes temas: estudos bakhtinianos, aquisição da escrita, ensino de português e literatura, formação de professores. É líder do Grupo de Pesquisa Alfabetização e Ensino de Português, com registro no CNPq, e Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização e Ensino da Língua Portuguesa (NEPALP).



ROSA MARIA HESSEL SILVEIRA

Licenciada e Mestre em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e doutora em Educação pela mesma universidade. Realizou estágios pós-doutorais na Universidade de Lisboa e na Universidade Autônoma de Barcelona, no grupo GRETEL. É professora titular aposentada da Faculdade de Educação da UFRGS, tendo atuado no PPG Educação durante 25 anos, orientando dissertações e teses no campo dos Estudos Culturais. Tem artigos publicados em revistas nacionais e internacionais e organizou, entre outras, as obras “Professoras que as histórias nos contam” (ed. DP&A) e “Cultura, poder e educação” (ed. ULBRA). É coautora de “A diferença na literatura infantil: narrativas e leituras”, ed. Moderna, selecionado pelo PNBE-professor-2013. Foi bolsista de produtividade em

pesquisa do CNPq por mais de 15 anos, coordenando pesquisas sobre leitura e literatura infantil, com foco em escolas públicas. Atualmente é pesquisadora associada do Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade (NECCSO), grupo de pesquisa registrado no CNPq.



SONIA DALVA PEREIRA DA SILVA

Mestra em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo, graduada em Língua Portuguesa pela mesma universidade. Atua como coordenadora de escola e docente nas prefeituras de Serra e Vitória, ambas na Grande Vitória-ES. Pesquisadora do Grupo de estudos e pesquisas em diversidade étnico-racial, literatura infantil e demais produtos culturais para as infâncias (LitERÊtura).



SARA REIS DA SILVA

Professora Auxiliar do Instituto de Educação da Universidade do Minho (Braga, Portugal). É investigadora do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC), de cuja direcção é membro, e do projecto RED LIJMI da Universidade de Santiago de Compostela. É doutorada em Literatura para a Infância (LI) pela Universidade do Minho, com uma tese intitulada Presença e Significado de Manuel António Pina na Literatura Portuguesa para a Infância e a Juventude, publicada pela FCG/FCT, em 2013, e pós-doutorada no mesmo domínio científico pela Universidade de Santiago de Compostela. Desenvolve a sua docência/investigação na área dos estudos literários e, em particular, da Literatura para a Infância e Juventude e em outras correlatas: didática da

literatura, promoção e mediação de leitura, ilustração para a infância entre outras. É colaboradora dos projetos de investigação “Living Among Books” (Erasmus+) e “Géneros poéticos breves e educação linguística e literária” do InED-ESE (Porto). Integrou a equipa responsável pelo projecto Gulbenkian-Casa da Leitura (www.casdaleitura.org). Tem apresentado comunicações e conferências em congressos nacionais e internacionais. É autora de vários artigos, ensaios, recensões, capítulos em livros e livros. Orientou dois pós-doutoramentos e cinco teses de Doutoramento. Encontra-se, no presente, a orientar outras seis.

Neste primeiro volume estão reunidos oito artigos, voltados a discussões que tematizam a literatura infantil e juvenil em diálogo com as questões étnico-raciais, o protagonismo feminino, a sensibilização da criança para a apreciação estética e a conexão da literatura com outras expressões da arte, como a música e a ilustração. Os textos apresentam um mosaico de pesquisas realizadas de norte a sul do Brasil, e de outros continentes, como o europeu. Dessa forma, ainda que distantes territorialmente, pesquisadores e professores convergem no propósito de ampliar o conhecimento sobre a literatura infantil e juvenil, bem como fomentar novos debates e inspirar novos estudos sobre o tema.

ISBN 978-65-85042-04-8



9 786585 042048