

**RELAÇÕES DE CONTRAPONTO ENTRE TEXTO VERBAL E
ILUSTRAÇÕES EM *AMORAS* (2018) DE EMICIDA*****COUNTERPOINT RELATIONSHIP BETWEEN VERBAL TEXT AND
ILLUSTRATIONS IN AMORAS (2018) BY EMICIDA***

Maria Albenize da Silva Soares
Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino
Universidade Federal de Campina
albenizesoares@gmail.com

Márcia Tavares
<https://orcid.org/0000-0003-3359-7766>
Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino
Universidade Federal de Campina Grande
marcia.tavares@professor.ufcg.edu.br

Jane Cely Marques do Nascimento
Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino
Universidade Federal de Campina Grande
jane.cely@estudante.ufcg.edu.br

Resumo

O livro ilustrado para criança pode concentrar muitas possibilidades a partir do diálogo entre o texto verbal e o visual, carregando as leituras da obra de significados, narrando ações, usando de metalinguagens visuais ou simplesmente condensando representações de perfis em personagens específicos. A partir dessa premissa, esse artigo tem como objetivo identificar, na obra *Amoras* (2018), de Emicida, como a relação entre texto e ilustração possui potencial para contribuir para a formação leitora da criança negra. Para isso, consideramos os estudos de Jovino (2006), Oliveira (2010), sobre infância e variáveis da manutenção de preconceitos, encontrados na linguagem verbal e não-verbal dos livros ilustrados. No que concerne a investigação sobre as funções da ilustração para a formação leitora e identitária, retomamos Debus (2017). E ainda, sobre o diálogo entre imagem e texto nos livros ilustrados para infância, tomaremos como pressupostos as considerações de Linden (2011) e de Nikolaveja e Scott (2011) sobre as relações dialógicas entre as linguagens que estruturam o livro ilustrado.

Palavras-chave: Livro ilustrado; Personagem negro; Emicida.

Abstract

The illustrated book for children offers many possibilities from the point of view of the dialogue between the verbal and the visual text, expanding the readings of the work with meanings, narrating actions, using visual metalanguages or simply condensing psychological representations on specific characters. Based on this premise, the objective of this paper is to identify, in the work *Amoras* (2018), by Emicida, how the relationship between text and illustration has the potential to contribute to the reading background development of black children. In this sense, we analyzed the studies by Jovino (2006), Oliveira (2010), on childhood and variables of maintenance of prejudices, found in verbal and non-verbal language of picture books. Regarding the research on the functions of illustration for the reading and identity formation, we return to Debus (2017). In addition, on the dialogue between image and text in picture books for children, we will take Linden's (2011) assumptions and Nikolaveja and Scott's (2011) considerations on the dialogic relationships between the languages that structure the illustrated book.

Keywords: Illustrated book; Black character; Emicida.

Introdução

A investigação sobre as temáticas de cultura negra na literatura infantil contemporânea está relacionada às circunstâncias que provocaram a necessidade de se dar destaque para esse produto da literatura infantil. Essas condições são importantes para compreendermos sua característica e o papel social que desempenha. Entre os séculos XVI e XVII, a sociedade moderna se desenvolve e com ela o aparecimento do *status* de infância. Nesse contexto, a Literatura Infantil surgiu e servia à proposta da burguesia de constituir mentalidades e de impor a sua ideologia. Assim, produção e edição de livros para a criança na Europa, no século XVIII, são marcadas pela intenção de formar a criança, de ensinar comportamentos e atitudes. Ao lado dessa produção há, ainda, o papel da escola e do livro dentro da escola. Esse perfil pedagógico persiste em muitos textos para o público infantil, mesmo contemporaneamente. A definição de certas temáticas como infantis não perpassa o reconhecimento dos personagens, a sua valorização e entendimento desses temas como participante do seu universo infantil. Comumente, os tópicos temáticos se sobressaem em detrimento do estético, o que implica questionamentos sobre como se constituem os acervos quando abordam, por exemplo, os chamados temas transversais.

A partir da implantação da Lei 10.639/03, em 2003, tornou-se obrigatório o ensino e a divulgação no espaço escolar de temas, história e cultura afro-brasileira e africana em todos os níveis de ensino. Várias pesquisas já apontaram que houve uma adequação do mercado editorial no sentido de preencher esse espaço, com um maior lançamento de obras literárias com personagens negros e temáticas da cultura negra presentes nos textos. No entanto, se há uma expectativa positiva sobre como esses personagens são representados, se suas caracterizações são negativas ou estereotipadas, se os estereótipos permanecem, se as construções são caricaturas, e se essas configurações reforçam mais que combatem os aspectos do racismo, faz-se necessário verificar como são esses enredos, se abordam situações diversas da cultura africana e se os personagens estão em destaque, em espaços sociais variados, vivenciando conflitos e angústias que possam ser universalizados e não situações narrativas que apenas retratem situações de pobreza, de violência ou de repetição da história da escravidão. Nesse sentido, o objeto livro ilustrado destinado à infância se torna campo dessa investigação como espaço imprescindível para delimitar tais representações.

O livro ilustrado pode concentrar muitas possibilidades de diálogo entre o texto verbal e o visual, carregando as leituras da obra de significados, narrando ações, usando de metalinguagens visuais ou condensando os perfis dos personagens. O aspecto que parece mais significativo, nesse encontro entre imagem e texto, é a percepção da forma como dialogam o verbal e o imagético, sem que haja o predomínio de um sobre o outro, e congregando as possíveis saídas para a representação do personagem criança nessas duas linguagens. Partindo dessas premissas, esse artigo tem como objetivo identificar, na obra *Amoras* (2018), de Emicida, como a relação entre texto e ilustração possui potencial para contribuir para a formação leitora da criança negra. Buscamos, ainda, contribuir com pesquisas e divulgação de leis que tenham como foco a desconstrução dos sistemas de opressão no campo dos estudos de produtos culturais destinados ao universo da criança. Sobre o papel das ilustrações, pretendemos estudar como as imagens, presentes em obras que abordam temáticas de relações étnicas raciais, podem colaborar para a formação leitora e identitária da criança negra. Para isso, destacaremos inicialmente uma breve exposição sobre como se apresenta historicamente o tratamento dado ao personagem negro na literatura infantil. Elegemos, para esse primeiro

momento, os estudos de Ione da Silva Jovino na obra *Literatura afro-brasileira* (2006). Emt al estudo, a autora mostra como as mudanças sociais brasileiras influenciaram na forma como esse personagem é representado até o fim do século XIX, quando as literaturas infantis sob essas perspectivas começaram a surgir; e os estudos de Anória Oliveira (2010), que identifica em obras literárias para infância algumas variáveis da manutenção de preconceitos, encontrados na linguagem verbal e não-verbal. No que concerne à investigação sobre a importância da ilustração para a formação leitora e identitária, dialogamos com Eliane Debus (2017). Para a referida autora, assim como o conceito da infância sofreu modificações de acordo com as mudanças nas sociedades, os livros infantis também receberam outras abordagens plásticas, fato também observado na atualização da sua materialidade. Sobre o diálogo entre imagem e texto nos livros ilustrados para infância, elegemos Linden (2011), que ressalta o diálogo entre a linguagem verbal e a não-verbal para a construção de sentidos das obras direcionadas à infância. Por fim, sobre a leitura do livro de literatura infantil, destacamos Colomer (2017), que apresenta *as funções da literatura* para a formação leitora da criança, as quais nortearão também a nossa análise. Em seguida, centraremos os comentários sobre o livro, considerando as categorias da materialidade, do texto verbal e das imagens. Metodologicamente, tomaremos como pressupostos as considerações de Tavares (2019), Ramos (2013), Lins (2008) e Nikolaveja e Scott (2011), sobretudo no que diz respeito às relações dialógicas entre as linguagens que estruturam o livro ilustrado.

1. Apontamentos sobre a representação da personagem negra na literatura infantil

Na literatura infantil, a constituição das chamadas temáticas transversais coaduna às mudanças ocorridas nesse gênero como um todo. Assim, se nas histórias tradicionais mágicas a personagem criança ocupava, como os outros personagens, funções determinadas na narrativa, percebe-se que, nas narrativas contemporâneas, o personagem infantil caracteriza-se por “violações a esse estatuto-base, seguindo a trilha das novas experimentações narrativas da modernidade literária”. (PALO e OLIVEIRA, 1986). Nesse contexto contemporâneo, temos, entre algumas variantes, duas configurações:

a de composição de uma representação verossímil correspondente a um ser humano, de sorte a estimular a projeção e a catarse da criança, ou a de composição de um perfil, que vá se afastando gradativamente da fidelidade a um modelo preexistente e fincado na realidade extratexto para se constituir, (...) numa forma de representação, numa imagem cuja vida brota do texto em sua relação de leitura. (PALO e OLIVEIRA, 1986, p. 22)

Colomer (2003) registra que, em seu percurso de produção, reconhecimento e distribuição ao longo da história, “a literatura infantil e juvenil foi se consolidando como um instrumento socializador (...) de cultura”. Durante o século XIX e ainda no XX, foram sendo gradativamente atribuídas a tal literatura as “funções de entretenimento e ócio, que forçaram o reconhecimento da função literária deste tipo de texto” (p. 163). Essa configuração da criança-leitora é a constituição da própria identidade na literatura infantil. Por outro lado, se novos valores foram inseridos na literatura infantil brasileira, os valores tradicionais ainda permeiam o mundo representado para a criança em narrativas contemporâneas. Sobre o tema, Nelly Novaes Coelho registra um elenco de valores tradicionais (individualismo, autoritarismo, moral, sistema social, sociedade sexófoba, palavra escrita, pragmatismo, racismo, sentimentalismo e a criança vista como ‘adulto em miniatura’) e valores novos (espírito

comunitário, relativismo, capacidade mental, redescoberta das origens, trabalho, linguagem literária e criança vista como um ser ‘em formação’).

Assim, optamos por registrar apenas um elenco de valores tradicionais e valores novos (que já podem ser percebidos à nossa volta), para que possam servir de ponto de referência na avaliação da produção literária atual. Não temos dúvida de que, sem a conscientização e a discussão desses valores que estão na base da literatura de ontem e na de hoje, ficamos sem ponto de apoio (...) para (...) decidirmos em que medida elas serão válidas para as crianças ou os homens de hoje. (COELHO, 1981, p. 6).

Para Coelho (1981, p. 5), a Literatura Infantil é uma “abertura para uma formação de uma nova mentalidade”, uma vez que o conhecimento do próprio homem está em evolução, e uma nova literatura tem que suscitar formas que abarquem valores que emergem no decorrer do tempo. Isso leva-nos a acreditar, ilusoriamente, que com o desaparecimento parcial dos valores tradicionais, que davam à narrativa um tom carregado, a literatura infantil será levada pelo viés do entretenimento. No entanto, Coelho (1981, p. 8) ainda afirma que esse entretenimento fugaz já vincula-se todos os dias nos meios de comunicação em massa. Como a produção literária resulta de um ato criador, então ela vai proporcionar ao eu uma experiência de Vida, Inteligência e Emoções. Sendo assim, o leitor poderá reproduzir os valores tradicionais, à medida que entra em contato e aceita no contrato de leitura, uma vez que é possível encontrarmos os valores tradicionais da Literatura Infantil, porque, como já mencionado, estes ainda permeiam os novos valores e a produção literária atual. Essa dicotomia de valores é percebida de forma concomitante nas últimas produções para o leitor infantil, pois não podemos concluir que, diante das mudanças, todas as obras se caracterizam pela inovação, já que é comum que as novas produções apresentem a vinculação entre os valores tradicionais e os valores novos.

Há muito, o personagem criança na literatura brasileira ganhou destaque, não apenas como personagem secundário, mas, inscrevendo-se como determinante para o andamento da ação. Sem delimitação de temas ou de espaço social, as personagens infantis estão no centro da narrativa controlando as próprias atitudes e resolvendo os conflitos apresentados. Ressalta-se que os personagens da literatura infantil contemporânea são representativos do mundo conflitante em que vivemos. Portanto, não demonstram comportamentos absolutos de bem ou do mal, apresentando as várias facetas de valores que circulam em nossa sociedade. Pode-se dizer que, muitas vezes, aparecem histórias de vida, que possibilitam ao leitor a liberdade de inventar de acordo com algumas pistas deixadas pelo autor. O escopo dessa literatura é fazer fluir uma possível revisão de padrões, dúvidas e comportamentos, uma vez que, frequentemente, nos livros infantis estão sendo abordados temas como separação dos pais, morte de pessoas queridas, assuntos ou questões sociais, verdades absolutas que são reavaliadas.

Os livros de literatura clássica de matriz eurocêntrica não têm uma ligação tão direta com esses temas, com a criança e o seu mundo imediato, o seu dia a dia. De fato, são histórias em que aparecem personagens em situações e finais felizes, que envolvem quase sempre adultos. *A Bela Adormecida, Rapunzel, Cinderela e Branca de Neve*, reescritos com função específica, são exemplos de obras que exercem esse papel de transmitir normas e regras de boa conduta, modelos e padrões de comportamento e representações da família, da mulher, étnicas entre outras. Os livros de literatura infantil contemporânea envolvem personagens crianças, que centralizam as ações da história e que interagem na resolução dos conflitos, valendo-se não só de elementos mágicos para sobrepujar-se às infelicidades da vida moderna. Dessa maneira, é comum recontar as

histórias clássicas da literatura infantil sob outra ótica e com uma nova solução narrativa. Em função disso, são propostas soluções tanto no plano da retórica quanto no plano da ideologia. As soluções comunicativas no plano linguístico se situam “no cuidado em despir a língua de qualquer rebuscamento que pretende, apenas, o efeito literário, em lugar do ornamento verbal, ganha a primazia a linguagem afetiva, e a elegância da frase literária é relegada pela espontaneidade do estilo infantil” (MAGALHÃES e ZILBERMAN, 1987, p. 152).

No plano da ideologia, há um conjunto de ideias que dão conformação ao texto. É comum perceber “a realidade por conceitos próprios, incitando o senso crítico de um leitor que, tradicionalmente, é chamado para aceitar e propagar verdades prontas constitui-se um elemento de relevante atrativo para a criança” (MAGALHÃES e ZILBERMAN, 1987, p. 138). As obras literárias infantis apresentam, então, problemas sociais, políticos, econômicos e culturais que, por meio das especulações e discussões das personagens, são vistos criticamente. Nesse contexto, ressalta-se a conciliação da perspectiva ideológica, que deve ser realizada em conjunto com o ludismo, um encontro que deve ser favorecido sem dificuldade e sem artificios, “denunciando a falsidade da alternativa fantasia ou realidade. O maravilhoso (...) é uma forma de interpretar o real” (MAGALHÃES e ZILBERMAN, 1987, p. 139). Os valores que se apresentam no livro infantil migram na direção da humanização dos personagens. Desse modo, o maniqueísmo é deixado de lado e emergem os heróis conflitantes, em busca de suas identidades. As estruturas alegóricas convivem com essas referências ao mundo urbano e cotidiano da realidade e, ao mesmo tempo, podem ser configuradas como pólos opostos em uma gradação de temáticas da literatura infantil.

A partir da leitura detida desses autores será possível estabelecer diálogos entre eles que possam promover uma ressignificação de várias temáticas, dentro de uma perspectiva contemporânea. Na literatura infantil, as representações são consideradas como uma produção cultural, uma vez que retomam a sociedade e delimitam os modelos aceitos e rejeitados. Nesse sentido, a interpretação dessa representação das temáticas afro-brasileiras e negras pode canalizar discussões em sala de aula que fomentem a formação do leitor do texto literário, na medida em que o texto humaniza, pois apresenta potencial para provocar a reflexão. Quando refletimos sobre a literatura, buscamos resgatar algumas de suas infinitas características, dentre elas aquela que é incontestável, qual seja, o seu caráter universal ao lidar com temas que podem ser associados a vários contextos sociais. Contudo, ao fazermos associações precisamos atentar para especificidades que são demandadas na transmissão de conceitos, valores e ideologias de uma época.

A literatura infantil, como as demais literaturas, acompanha as mudanças da sociedade. Quando temos clareza desse movimento, é preciso analisar criticamente determinadas produções literárias. Assim, para identificar como ocorre a representação do personagem negro na contemporaneidade, vários estudiosos fazem levantamentos históricos para mostrar desde quando, e como, esse personagem vem sendo representado. Conforme Jovino (2006, p. 189), “a literatura dirigida ao público infantil começa a ser publicada no Brasil nos fins do século XIX e início do século XX [...] as histórias dessa época buscava evidenciar a condição subalterna do negro”. Não existiam histórias, nesse período, nas quais os povos negros, seu conhecimento, sua cultura, enfim, sua história fossem retratados. A pesquisa da autora envolve desde as primeiras produções pós-período escravocrata, a fase lobatiana e as produções contemporâneas. Ela faz um movimento entre discussão, comparação e sugestão de atividades a partir de textos com temáticas étnico-raciais. Por essa razão, consideramos que a literatura produzida nesse momento, e a condição de subalternidade dada aos personagens negros,

era o reflexo de uma sociedade de base escravocrata, na qual o negro era visto como mercadoria. Esse paradigma é modificado em 1975, quando, para a pesquisadora “vamos encontrar uma produção literária mais comprometida com outra representação da vida social brasileira [...] obras em que a cultura e os personagens figurem com mais frequência” (JOVINO, 2006, p. 189), o que não quer dizer que mostram o personagem negro por uma perspectiva positiva.

Na pesquisa intitulada *Personagens Negros na literatura infanto-juvenil no Brasil e em Moçambique (2000-2007): entrelaçadas vozes tecendo negritudes* (2010), Anória Oliveira faz considerações sobre o percurso histórico da personagem negra, em específico, no ápice de produções da década de 1980, quando as produções na literatura infantil e juvenil trouxeram a presença do personagem negro com um paradigma mais próximo do que sinalizam as leis e as pesquisas que reivindicam a valorização cultural africana e afro-brasileira. No entanto, a maior parte da produção para a infância estudada trazia protagonistas negros em situação negativa. A partir do estudo de doze obras, publicadas entre 1979 e 1989, a pesquisadora observou que

embora constatando mudanças significativas quanto às funções desses seres ficcionais, já que não mais reduzidos a papéis secundários ou de antagonistas [...] a maioria corroborou para expressar (1) o preconceito étnico racial; (2) a discriminação social e a miserabilidade humana, e, ainda, a propalada democracia racial e a mestiçagem. (OLIVEIRA, 2010, p. 63)

Diante do exposto, é possível compreender que as produções desse período fizeram o diferencial em números de publicações com ênfase na personagem negra, mas deixaram a desejar no que tange à desconstrução de práticas racistas, sobretudo porque trazer temáticas (apologia a mestiçagem) que escondem/justificam a violência racial sofrida pelo povo negro se configura como reforço às práticas racistas. A conclusão que fica dessa discussão é que, apesar da aparição do personagem e das temáticas, o que predomina são as atitudes escravistas do pensamento colonizador sobre os ancestrais da criança negra que, por vezes, é o leitor contemporâneo, o que favorece o racismo.

A concepção contemporânea sobre a criança compreende que ela é um sujeito que está em pleno processo de formação identitária e, por isso, necessita de cuidados para que essa formação seja natural e positiva. A criança é um “sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura”. BNCC (2016 p. 37). A partir desse conceito, chamamos atenção para dois aspectos que devem ser levados em consideração nas produções da literatura infantil. O primeiro diz respeito à ideia de identidade coletiva, uma vez que, ao se identificar com as práticas e perfis de um grupo, a criança não se sentirá excluída. O segundo é a ideia relacionada à capacidade da criança de construir sentidos através da imaginação. Nas produções contemporâneas, podemos encontrar obras que têm assumido essa perspectiva. Elas trazem personagens que enfrentam situações de preconceito, temas que valorizem a mitologia e as religiões de determinadas culturas. Entretanto, precisamos considerar que ainda existe uma carência na apresentação da diversidade de temas e condutas, especialmente das pessoas negras nessas produções. Nesse sentido, é necessário localizar as possíveis funções que o texto literário assume no sistema maior da literatura infantil e juvenil e como essas funções estão concretizadas no livro ilustrado contemporâneo destinado ao leitor na infância.

2. Modos de ler o livro ilustrado e suas linguagens: contrapontos entre o texto e a ilustração

Com relação à importância da ilustração para a leitura de mundo e literária da criança, dialogamos com as *funções da literatura* infantil e juvenil, apontadas em Colomer (2017). A primeira é a *função que dá o acesso ao imaginário coletivo*, isto é, a “condição universal que permite compreender que a literatura de todos os tempos e lugares utilize imagens e temas recorrentes, já que surgem das complexas simbologias dos arquétipos [...]” Colomer (p. 20). A partir dessa função, observamos as contribuições da literatura na construção da personalidade da criança, aspecto destacado pelo campo da psicologia. A *função da aprendizagem da linguagem e das formas literárias* é a capacidade do domínio básico da linguagem e das formas literárias, sobre as quais se desenvolvem as competências narrativas dos indivíduos ao longo de sua educação literária Colomer (p. 26). O desenvolvimento da consciência narrativa é uma das competências dessa função e ocorre quando aumenta a capacidade das crianças estabelecerem nexos causais entre as ações, tornando-se mais capazes de ordenar o que está ocorrendo nas ilustrações no interior de um esquema narrativo. A *função de socialização cultural* ocorre quando o livro infantil perde um pouco da função pedagógica em detrimento da promoção do diálogo literário entre as crianças e a coletividade, fazendo-lhes saber como é ou como deseja que fosse um mundo real Colomer (p. 62). Em outras palavras, mesmo que traga alguma lição a passar, o foco será guiar a relação da criança com o meio. A mesma autora, em outra discussão, *A formação do leitor Literário* (2003), apresenta as diferentes perspectivas disciplinares dos anos oitenta do século XX, sobre os estudos cognitivos. Na perspectiva psicanalítica, ela destaca a contribuição de Jean Piaget. Apesar dos livros infantis não terem sido tema dos estudos desse referido teórico, para Colomer (2003, p. 80), “o que repercutiu rapidamente na produção e na avaliação dos livros infantis foi uma descrição da infância, [...] a partir dos estudos sobre os estágios do desenvolvimento intelectual das crianças,” desenvolvidos por Piaget.

Ao lado dessas funções para literatura infantil é necessário reconhecer a diversidade temática e representativa dessa produção, e, ainda, uma diversidade que se sobressai nas produções atuais relacionadas à configuração física dos livros. O livro destinado ao público da infância se modificou em muitos aspectos, incluindo o formato, o tipo de papel, bem como a elaboração da ilustração. Essa mudança se deve a diversos fatores, englobando as exigências do mercado editorial, a ampliação dos autores e ilustradores, que exploram outras linguagens, prêmios, publicações e modernização do maquinário editorial. No cerne dessa discussão, Debus (2017, p. 28) considera que “na atualidade, a ilustração tem papel intrínseco nas publicações e é lida também como narrativa [...] a relação entre o signo icônico e o verbal nesse tipo de produção é tão estreita que tem acompanhado os critérios de escolhas dos livros”.

Conforme Linden (2011), o livro ilustrado vai além da ideia da copresença para que haja uma necessária interação entre texto e imagens, de modo que “o sentido não é veiculado pela imagem e/ou pelo texto, e sim, emerge da mútua interação entre ambos”. Sendo assim, o *livro ilustrado* deve ser pensado a partir dessa interdependência essencial. (LINDEN, 2011, p. 86) A partir das falas de Debus e Linden, compreendemos que, no livro ilustrado, a relação entre as linguagens é essencial, de forma que esse objeto se destaca por comunicar os sentidos literários por uma linguagem híbrida entre texto verbal e não-verbal. Ao selecionarmos livros que abordam temáticas das relações étnicas raciais para leitores crianças, precisamos ter conhecimento dessa relação entre as linguagens, uma vez que há uma intenção dessas

obras em romper com a tradição literária de invisibilidade da pessoa negra, por um viés de representação étnica positiva, ou seja, sem gerar mais discriminações no campo literário.

Os livros ilustrados são constituídos pelo conjunto de elementos exclusivos do campo gráfico. Assim, índices de cores, sugestões de metonímias, jogos de planos e formas, associados aos elementos do texto verbal, são determinantes na construção dos sentidos das narrativas. Partimos da definição de livro ilustrado ou livro com imagem como o livro que apresenta imagens sequenciadas, que estabelecem sentidos em sua relação com o texto e a apresentação de personagens a partir de determinada situação em que estão presentes a dimensão temporal e a espacial. Para proceder a leitura desse sofisticado objeto, é necessário delimitar o conceito e as funções da ilustração e como elas se atualizam na obra destinada à infância.

Segundo Camargo (2004), para entendermos o conceito de ilustração como uma linguagem que constitui uma relação com o texto, por vezes, mais plurissignificativa do que apenas a descrição referencial, é preciso avaliar a relação entre texto verbal e imagem a partir de dados coerentes. Logo, “abre-se para o ilustrador um amplo leque de possibilidades de convergência com o texto, que não limita a exploração da linguagem visual, mas, ao contrário, pode incentivá-la” (p. 4). Camargo, escritor e ilustrador, em seu livro *Ilustração do livro infantil* (1995) confere, apoiado nas funções da linguagem de Roman Jakobson, oito funções à ilustração: representativa, descritiva, narrativa, simbólica, expressiva, estética, lúdica, conativa, metalingüística, fática e de pontuação. Nessa perspectiva, muito mais do que apenas *ornar* ou *elucidar* o texto, a ilustração pode, assim, representar, descrever, narrar, simbolizar, expressar, brincar, persuadir, normatizar, pontuar, além de enfatizar sua própria configuração, chamar atenção para o seu suporte ou para a linguagem visual. É importante ressaltar que raramente a imagem desempenha uma única função, mas, da mesma forma como ocorre com a linguagem verbal, as funções organizam-se hierarquicamente em relação a uma função dominante. Essas funções compreendem uma percepção de que a ilustração de um texto condensa muitas possibilidades de diálogo entre o que está escrito e a imagem visual, carregando as leituras do texto de significados, narrando ações, usando de metalinguagens visuais ou simplesmente anunciando seu início ou fim.

Nikolajeva e Scott (2011) discutem a partir das características específicas da narrativa visual as possibilidades de desenvolvimento de uma tipologia para distinção das relações estabelecidas entre texto e imagem no livro infantil. As autoras partem da consideração que essas seriam duas formas distintas de linguagem, que operam juntas na construção da comunicação e criam sentidos distintos a depender do grau de contraponto que apresentem, e, assim, os sentidos do livro ilustrado seriam perceptíveis segundo os níveis de interação entre texto e imagem. Para tanto, as autoras retomam algumas distinções, dentre as quais destacamos a categorização de um espectro que apresenta, em uma ponta, o livro ilustrado como um livro com pelo menos uma imagem em cada página dupla e o livro sem palavras no extremo oposto. Do espectro proposto por Nikolajeva e Scott (2011), resultado o entendimento das relações entre palavra e imagem, teríamos, então, uma grande parte dos livros ilustrados na primeira categoria denominada como simétrica, harmônica ou complementar e uma segunda categoria que se estabelece pelo reforço ou pelo contraponto. No primeiro conjunto estão as relações em que palavra e imagem preenchem suas respectivas lacunas, ou seja, complementam-se, sem nada para a imaginação do leitor, que resulta em um pólo passivo nesse caso; a mesma relação se repete quando palavra e imagem referem-se à mesma lacuna de forma simétrica. Apenas no caso em que palavras e imagens incidem sobre informações de maneira a preencher lacunas alternativamente ou quando se contradizem podemos

encontrar diversidade de leitura e interpretações. Dessa forma, partimos metodologicamente das variedades de contraponto apresentadas a partir de Nikolajeva e Scott (2011):

Endereçamento: lacunas textuais e visuais são deliberadamente deixadas para serem preenchidas de maneiras diferentes pela criança e pelo adulto; No **estilo:** as palavras podem ser irônicas e as imagens não irônicas, e vice-versa; No **gênero** ou modalidade: as palavras podem ser realistas e as imagens sugerirem fantasia; **Justaposição:** encontramos duas ou mais histórias visuais paralelas; Na **perspectiva** ou ponto de vista: contraponto entre quem está falando (palavra) e quem está vendo (imagem); Na **caracterização:** palavras e imagens podem apresentar personagens de maneiras diferentes e contraditórias, criando ambiguidades; Natureza **metafictícia:** as palavras podem expressar noções que não conseguem ser retratadas em imagens, (...) possibilidades de enquadramento múltiplo e uso de peritextos; No **espaço** e no **tempo:** enquanto as palavras podem apenas descrever dimensões espaciais, as imagens podem explorar e jogar com elas de maneira ilimitada. (NIKOLAJEVA e SCOTT, 2011, p. 43-45)

Nessa categorização, interessa-nos as diversas interações possíveis entre palavra e imagem e perceber que essas relações não ocorrem de maneira hierárquica, o livro que apresenta determinado contraponto não é mais bem realizado que outro que apresenta outras possibilidades, essas são variedades do espectro que partem da variedade de contrapontos. Ainda no âmbito das possibilidades de significação construídas pelas relações entre as linguagens que constituem o livro ilustrado, temos a investigação sobre os elementos que constroem o projeto gráfico. Para Linden (2011), a diagramação é elaborada em função da articulação entre texto e imagem, o que define e depende do suporte, do tamanho das imagens. Além disso, nesse conjunto os formatos, as capas, guardas, folhas de rosto e páginas do miolo devem ser lidos e levados em consideração nos momentos de leitura e compreensão textual, pois há toda uma materialidade do livro enquanto objeto que precisa ser considerada na produção do sentido.

Com relação aos elementos necessários ao alfabetismo visual, Ramos (2013) defende que, para leitura do livro infantil ilustrado, as estratégias de formação de significados precisam ser apreendidas pelo leitor para que se concretize a leitura. A indistinção de público seria uma característica da produção contemporânea que exigiria esse aprendizado. O livro ilustrado, exemplifica a autora, “é um dos exercícios mais elaborados, porque o diálogo precisa ser bem conduzido pela sequência de imagens de forma a não tornar a leitura aleatória, desvinculada do conjunto de ilustrações”. (RAMOS, 2013, p. 109). Graça Ramos propõe um conjunto de anotações “para tornar mais fácil a avaliação da comunicação feita pela imagem visual” (RAMOS, 2013, p. 145). A autora sugere questões que precisam ser levadas em consideração em sete obras, todas publicadas na primeira década dos anos 2000, esquematizando as anotações distribuídas a partir de categorias discriminadas entre Projeto Gráfico (capa, tipo e fonte, colocação do texto, colocação da imagem, forma do livro e funções) e reorganizadas em uma síntese. A concepção de leitura de Ramos para a produção do alfabetismo visual inclui a utilização de alguns termos mais comuns no campo do design gráfico e da comunicação visual para a produção de metodologias de interpretação das imagens. As anotações que compõem o roteiro de leitura são imprescindíveis, pois encaminham o leitor para pontos necessários da mediação e podem suscitar novas leituras, apoiados por dados recolhidos do texto verbal e da ilustração que compõem a narrativa visual.

Diante dos pressupostos teóricos destacados e considerando as funções da ilustração de Camargo (1995), as relações de contraponto de Nikolajeva e Scott (2011) e os destaques sobre projeto gráfico de Ramos (2013), elaboramos o quadro abaixo para

procedermos à leitura do livro ilustrado em tela, destacando as estratégias de compreensão leitora do texto verbal e do texto visual.

Quadro 1 – Anotações para leitura do livro ilustrado

Projeto Gráfico	Capa – atentar para elementos de surpresa ou previsibilidade
	Tipo e fonte – forma do texto comunica, enunciação gráfica
	Colocação do texto – fora da ilustração ou inserido na ilustração
	Colocação da imagem – sem margem, com moldura
	Forma do livro – livro-álbum (texto e imagem com importância igual); livro-imagem (ilustração determina a leitura) e livro ilustrado (a palavra tem predomínio e as ilustrações tem função de acompanhar a narrativa)
Ilustração	Funções - reiterar, contradizer, ampliar ou sugerir. Imagens podem concordar, tensionar, negar, expandir ou propor uma visualidade nova para o que está dito com as palavras. / Representativa, descritiva, narrativa, simbólica, expressiva, estética, lúdica, conativa, metalingüística, fática e de pontuação; representar, descrever, narrar, simbolizar, expressar, brincar, persuadir, normatizar, pontuar, além de enfatizar sua própria configuração, chamar atenção para o seu suporte ou para a linguagem visual.
	Elementos plásticos – perceber as potencialidades expressivas de linha, cor, forma, criando ritmos visuais.
	Posição dos personagens nas páginas – páginas pares, menos importante, acima ou ao meio, mais relevantes.
	Posição das imagens nas páginas – próximas às bordas das páginas movimento continua nas páginas seguintes; ilustrações que sangram quando ocupam todo o espaço da página.
	Traços da ilustração – esquemáticos (representações e desenhos simplificados); mais elaborados (detalhes); figurativos (imagens reconhecíveis) abstratos (afastados do real), cores como sugestão de estados de ânimo.
Texto verbal	Representação – relações de poder (personagens são representados com mais poder, privilégio ou autoridade na narrativa; aspectos do texto indicam essas posições)
	Intertextos – relações possíveis com clássicos, traduções e adaptações também
	Protagonismo – características (racial, de gênero, etc.) do grupo privilegiado e quais as do grupo menos privilegiado, vozes dos personagens, coletividades
	Complexidade – perceber as camadas nos conflitos, apresentação da trama; Estrutura tradicional ou inversão dos acontecimentos; uso de inversão no tempo; construção de simbolismos, repertórios (ancestralidade, culturais)
	Atualizações – contexto de produção e recepção; aspectos do texto indicativos que a história foi criada e/ou representa o período; as representações se relacionam com a realidade atual ou com aspectos históricos dessa sociedade;

Fonte: Elaborado a partir de Ramos, 2013.

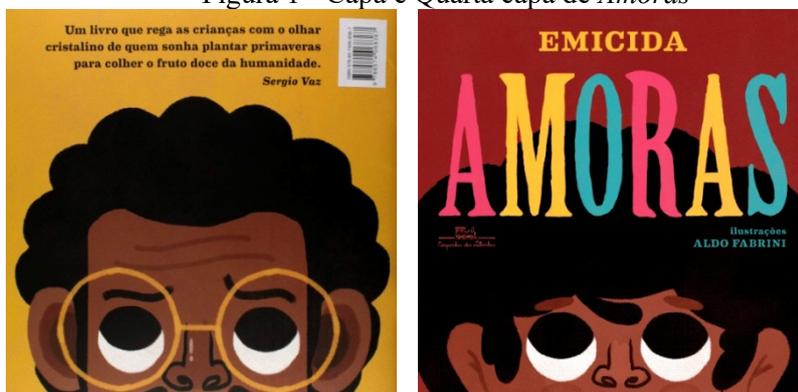
Aos pontos destacados por Ramos (2013), acrescentamos, no Quadro 1, outras informações sobre o texto narrativo e as possíveis questões para emprendermos um percurso metodológico ao processo de interpretação. Nesse sentido, buscamos na relação entre imagem e texto a exploração dos recursos disponíveis ao leitor, para incentivá-lo a construção dos vários sentidos possíveis dessas duas linguagens. A criança, ao se deparar com obras que promovam a representação cultural a partir de um olhar coletivo, terá mais possibilidades de construir uma prática leitora em que se reconheça como sujeito leitor e co-autor. Assim, “se ler o outro tem importância fundamental na formação leitora do indivíduo, o contato com os textos literários, que apresentam personagens em diferentes contextos, ou a existência de escritores oriundos de diferentes contextos permite uma visão ampliada de mundo”. (DEBUS, 2017, p.23)

3. Relação entre o texto e a ilustração na obra *Amoras* (2018)

Nessa etapa do texto, objetiva-se identificar, no corpus, como a relação entre texto e ilustração pode contribuir para a formação leitora da criança negra na obra *Amoras* (2018), obra escrita por Leandro Roque da Silva – Emicida – brasileiro, cantor, letrista e apresentador, e ilustrada por Aldo Fabrini. O texto é uma adaptação do *rap* “Amoras”, com acréscimos que garantem um tom narrativo em parte da obra. Na primeira parte, um narrador apresenta um conceito sobre o pensamento que dança, enquanto na segunda narra uma experiência vivida junto a uma criança. Na sequência narrativa, o adulto aprende com a criança em um episódio comum, em um passeio, qual o valor da cor preta. Em momento algum do texto escrito, o narrador se identifica com o autor Emicida, mas, as ilustrações nos encaminham para essa identificação. Essa associação só será possível se o leitor tiver em seu repertório a imagem do *rapper*. Ao longo da obra, veremos que a ideia de valorização será retomada com a apresentação de várias referências de personalidades negras.

Inicialmente, destacamos os elementos da materialidade, para, em seguida, focar nos aspectos relativos ao diálogo entre texto e imagem. O livro apresenta o formato códex, em canoa, grampeado e quadrado, medindo 20.50 x 20.50, com fôlio na horizontal, contendo 44 páginas, que não são enumeradas. O papel é misto, tendo o aspecto de gramatura alta, mas sem discriminação no colofão¹, sugerindo o manuseio mais propício ao leitor menor e atendendo a possíveis apelos comerciais de mercado. Para iniciar nossas observações sobre as relações entre texto e ilustrações, destacamos o título e as imagens da capa e da quarta capa (Fig. 1). O título não oferece relação direta com o rosto que se apresenta na imagem da capa e nem da quarta capa. As Amoras do título só são desvendadas na segunda parte do livro. Desse modo, a capa e quarta capa são partes integrantes da apresentação dos possíveis personagens, mas sem relação explícita com o título. A expressão dos personagens, tanto da criança quanto do adulto, é reflexiva e a direção do olhar, para o alto, sugere dúvidas, questionamentos e pensamentos.

Figura 1 - Capa e Quarta capa de *Amoras*



Fonte: Emicida (2018).

A capa e a quarta capa trazem a mesma diagramação, isto é, um rosto de criança em plano de close e em meio rosto, com expressão de concentração, espelhando o rosto do adulto da quarta capa. Esse espelhamento sugere a aproximação entre os personagens, seja de identidade, seja de afetos, em outros termos, os dois se encontram

¹ Nota final que fornece referências sobre a obra e indicações relativas à sua autoria, transcrição, impressão, lugar e data de sua feitura (LINS, 2008).

pelo reconhecimento de algo que é parte da história que será contada. A narrativa se inicia na quarta página (Fig. 2). É importante observar que, contando todo o miolo, inclusive folha de rosto, chega-se à totalidade de 44 páginas, conforme indicado pela editora. Na quarta página, o narrador, em primeira pessoa, fala como é o lado de dentro da cabeça de uma criança e a sua imaginação. A ilustração apresenta uma criança negra com uma espécie de arco-íris acima da cabeça, ou seja, não se trata da cabeça por dentro. Logo, a ilustração apresenta simbolizações em diálogo com a história contada pelo narrador, ao mesmo tempo em que introduz a temática das diversidades culturais com cores e estilos de crianças atuais. A formação leitora é acionada através desse diálogo entre texto e ilustração, pois, ao convergirem, elas dão pistas interpretativas.

Figura 2 - Pensamento da criança



Fonte: Emicida (2018).

Sobre as estratégias utilizadas pelo pai, narrador, destacamos as imagens das figuras abaixo. O narrador (Fig. 3) compara a pureza dos pensamentos das crianças com a do criador da humanidade, na mitologia iorubá e nas religiões Candomblé e Umbanda (Obatalá), a qual está ilustrada como um homem negro ancião. Desse modo, o texto afirma, por intermédio da mensagem implícita, que as pessoas mais velhas têm experiência, são profundas, têm muito conhecimento sobre as coisas do mundo, e, por isso, merecem respeito. O texto (Fig. 4) fala sobre os vários nomes de Deus e o brilho dos olhos da gente. A ilustração traz o deus elefante Ganesha, da tradição hindu, aspecto que aguça a curiosidade e a imaginação infantil, pois resgata crenças religiosas de vários grupos, contribuindo para a transmissão da mensagem (valorização do diferente). Nos dois casos, temos uma relação entre imagens e texto de contraponto de endereçamento: quando há a citação do nome de Obatalá, há a identificação com a imagem; e quando não temos o nome do deus Ganesha, apenas a imagem. Nos dois casos, há uma lacuna para o leitor que tem a informação sobre quem é o deus hindu. Para o leitor que não o conhece, o preenchimento da lacuna será realizado pela imagem em contraste com o texto que não cita o nome de Ganesha.

Figura 3 - Obatalá



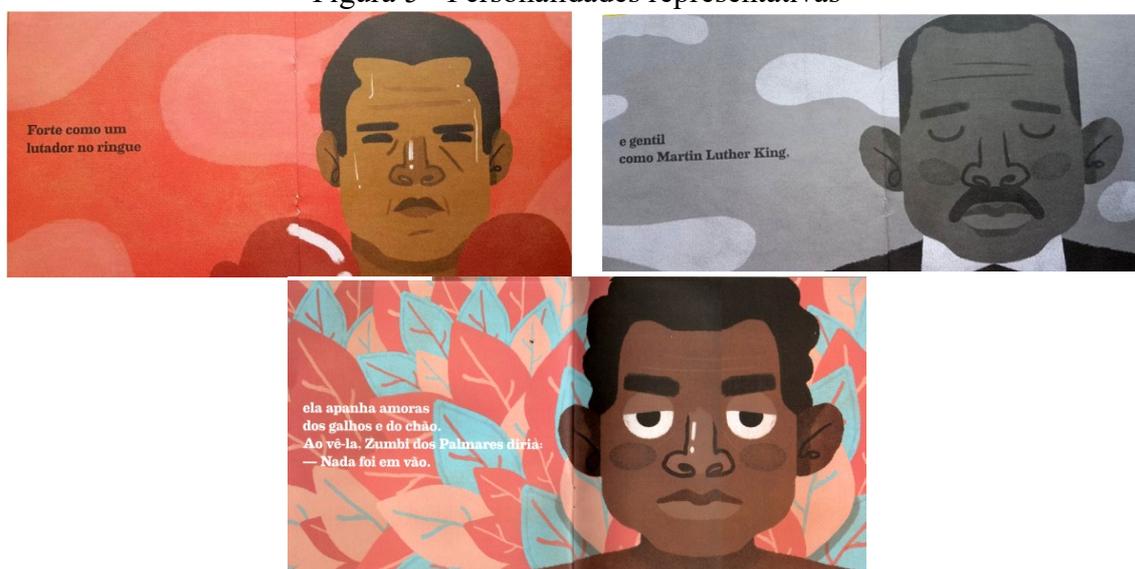
Figura 4 - Ganesha



Fonte: Emicida (2018).

Esse diálogo entre as linguagens, resultado de informações que estão na ilustração ou no texto verbal, será recorrente nas páginas seguintes. Abaixo, na Fig. 5, temos uma montagem com as três personalidades representativas negras que serão apresentadas na sequência narrativa da obra. Na imagem de Mohamed Ali, não há a identificação do lutador de boxe no texto verbal, diferentemente do que acontece com Marthin Luther King e Zumbi. Essa lacuna no texto provoca a busca por sentido e confere contraponto ao diálogo entre as linguagens. É necessário frisar que o sentido será construído em diferentes direções, conforme o repertório do leitor, o que repete o mesmo recurso das relações entre texto e imagens utilizado para apresentar o deus Ganesha: há informações diferentes e lacunares na imagem e no texto e só a junção dos elementos das duas fontes pode conduzir a construção de sentido. Desse modo, o texto e a ilustração trabalham em conjunto para ampliar a informação cultural e literária para o leitor infantil. Logo, a formação do leitor dá-se através do acesso ao imaginário que é compartilhado por uma determinada sociedade; pelo desenvolvimento das linguagens literárias e das formas narrativas, movimento de elaboração de sentido que pode oferecer uma representação articulada do mundo que serve de instrumento para a socialização das novas gerações. (COLOMER, 2017, p. 20)

Figura 5 - Personalidades representativas



Fonte: Emicida (2018).

Na sequência da fala do pai, temos uma representação do pensamento criativo das crianças, simbolizado no início da obra por um arco-íris (Fig. 6) e uma que amora aparece acima da cabeça dele, ícone de ideia (reinventando o ícone comum da lâmpada) e retomando a imagem da capa. O autor se refere à fala da menina, utilizando-se novamente de rima e do ritmo: “Fez as palavras soarem como canto ao brincar com as frutinhas com sabor de acalanto” (EMICIDA, 2018a, p. 32). Nas páginas seguintes, reproduzidas abaixo, chegamos ao clímax e ao desfecho da narrativa com o fim do suspense, quando, finalmente, a menina faz a relação entre sua cor e a das amoras. A linguagem verbal é integralmente reproduzida na ilustração, de modo distinto daquelas analisadas até o momento. A ilustração aqui se associa a uma postura valorativa quando reforça a ideia que ser preto/a não é algo negativo, pois as “frutinhas quanto mais escuras mais doces” (EMICIDA, 2018, p. 20), de acordo com o narrador. Agora, a interpretação exclusiva do ilustrador permite ao leitor a oportunidade de conhecer novas visões da história e de inventar outras” (LINS, 2009, p. 46), motivo pelo qual as ilustrações nem sempre virão só reproduzir o texto. Assim, no conjunto de páginas reproduzido na Fig. 6, a formação do leitor é ativada pela função de desenvolvimento da linguagem nas formas narrativas, quando há o reforço na busca por informações no texto verbal e não verbal que induzem o leitor ao movimento de idas e vindas na página, em busca de informações. Para Tavares (2017), “a imagem guarda muitas especificidades, necessitando tanto da articulação coerente entre seus elementos, como com os elementos do texto escrito para suportar a finalidade de transmitir e comunicar eventos do enredo.” (TAVARES, 2017, p. 195) Destaca-se, ainda, o uso da tipografia na fala da menina, o texto adquire outras significações, pois ocupa todo o espaço da página da direita, em letras bastão e, posteriormente, nas duas páginas, criando um letreiro que reforça a informação.

Figura 6 - Amoras e descoberta da menina



Fonte: Emicida (2018).

As imagens (Fig. 6) se destacam pela criatividade da obra em utilizar a forma horizontal do fólio, na página dupla, para ampliar os sentidos do texto verbal. Se em outras páginas apresentavam-se duas formas de linguagens, agora ilustração e texto se unem para enfatizar a mensagem da narrativa, aproximando-se de um cartaz, a mensagem ecoa no subconsciente do leitor semelhante às palavras de ordens gritadas

em manifestações populares. Assim, observa-se que a materialidade do livro está alinhada aos propósitos da mensagem literária, pois, na literatura infantil, todos os elementos devem ser convertidos com vistas a preservar a ludicidade e o desenvolvimento crítico através da fruição leitora.

Ao final do volume, há um glossário com informações em verbetes de Obatalá, Alá, quilombo, dentre outras palavras significativas que aparecem ao longo da história e, ainda, os paratextos com dados informativos sobre os autores (do texto e da ilustração). Um detalhe do colofão chama atenção, porque traz uma imagem de pássaro (presente no pomar da página 20 do livro) e que nos remete ao pássaro sankofa, para recordar que “nunca é tarde para voltar atrás e buscar o que ficou perdido” (NASCIMENTO e GÁ, 2009). Concluindo o levantamento de dados sobre as linguagens que constituem o livro *Amoras*, percebemos que há várias formas de compreendermos como os elementos da imagem e do texto verbal dialogam nessa obra. No entanto, não é possível proceder à leitura sem reconhecer a sofisticação que o livro ilustrado nos apresenta em suas várias realizações.

Considerações finais

Discutíamos, inicialmente, que a literatura contemporânea brasileira para infância, produzida a partir da década de 1990 e início dos anos 2000, percebe o leitor como agente ativo na construção de sentidos do texto. *Amoras* (2018) é uma obra que traz uma narrativa colorida e lúdica sobre um episódio do cotidiano entre uma criança e um pai. Na ocasião, as indagações da menina sobre a origem de sua cor abrem espaço para a discussão central sobre diversidade cultural. Assim a narrativa funciona como uma enciclopédia que resgata pelo viés da interculturalidade elementos importantes da diversidade étnica e religiosa do Brasil. Como se trata de um livro ilustrado, a sofisticação na construção de sentidos se pauta nas relações estabelecidas entre as linguagens da tríade que o constitui: projeto gráfico, ilustrações e texto verbal.

Nesse sentido, respondemos nosso objetivo ao identificar que a relação entre texto e ilustração, assim como em todo o livro, contribui para a formação leitora da criança negra quando assume a função de representação de uma literatura infantil e juvenil articulada, que vai servir de instrumento de socialização para as gerações futuras, as quais encontrarão livros baseados em sua ancestralidade. Embora as funções de acesso ao imaginário coletivo e o desenvolvimento da linguagem e do discurso literário estejam presentes em toda a materialidade da obra, é o diálogo entre os elementos gráficos e plásticos que se sobressai para o estabelecimento de novos significados. A história é polarizada por recursos literários, linguísticos e estéticos, desde as metáforas, ao glossário, as cores do título se repetindo ao longo da narrativa, a ilustração do próprio autor e do ilustrador ativam o imaginário infantil.

Todos os aspectos contribuem para a construção da identidade da criança negra de forma positiva. Utilizando a cor como motivação, a narrativa resgata a importância da diversidade étnica-cultural para a formação leitora e identitária infantil e juvenil. O protagonismo do pai narrador traz para o centro desta narrativa todas as amoras – meninos ou meninas pretinhos/as – que tiverem acesso à leitura. Ao resgatar e exaltar a origem do povo afrodescendente, bem como dos mitos das culturas Mulçumana e Hindu, a narrativa provoca o leitor com indagações sobre a imaginação infantil, sobre a ideia de Deus, além de resgatar nomes de figuras importantes das conquistas dos direitos do povo negro.

Por meio das ilustrações ocorre a fruição criativa e a ampliação dos horizontes de expectativas do leitor, pois muitos elementos desconstróem estereótipos negativos – sobre a relação entre o fato de ser preto fazer referência a algo ruim – uma vez que existem as “amoras que quanto mais pretinhas mais docinhas”. O contraponto entre as linguagens da ilustração e do texto incluem a capa e quarta capa, a escolha de paginação por temática e não por numeração, ou seja, de modo geral tudo é atravessado pela constituição física do livro, obra na qual a ilustração carrega a realidade que o texto sinaliza. Em suma, acreditamos que, a partir da leitura dessa obra, a criança ou o jovem vai acessar informações coletivas e ancestrais para se reafirmar como sujeito, reconhecendo sua beleza e seu valor. Logo, as ilustrações em *Amoras* (2018) contribuem para que ocorra a formação do/a Leitor/a Literário/a. Por fim, esses leitores poderão usufruir desse referencial como ponto de partida para se reconhecerem enquanto sujeitos com repertório para se posicionar criticamente diante das realidades que os cercam.

Referências

BRASIL, Base Nacional Curricular Comum. 2016 .Disponível em:<basenacionalcomum.mec.gov.br. Acessado em>: 20\06\2021

CAMARGO, Luís. **A ilustração do livro infantil**. Belo Horizonte: Editora Lê, 1997.

COLOMER, Teresa. **Introdução a Literatura Infantil e Juvenil Atual**. Tradução Laura Sandroni.1ªEd. São Paulo: Global. 2017.

_____. **A Formação do leitor Literário**. São Paulo: Global. 2003.

COELHO, N. N. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. 6 ed. São Paulo: Ática, 1993.

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

EMICIDA. **Amoras**. Ilus. Aldo Fabrini.1ªEd.São Paulo. Companhia das Letrinhas, 2018.

JOVINO, Ione da Silva. Literatura infanto-juvenil com personagens negras.In: SOUSA, Maria Forentina; LIMA, Maria Nazaré. (org) **Literatura Afro-brasileira**.Centro de estudos Afros Orientais: Salvador. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

LINS, Guto. Fundamentos e técnicas da Arte de Ilustrar. OLIVEIRA, Rui de. **A arte de Ilustrar livros para crianças e jovens**. Rio de Janeiro. Ano XIX - nº7. Salto para o futuro/TV Escola (MEC). Junho 2009. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012187.pdf>

LINDEN, S. V. **Para ler o livro ilustrado**. Tradução de Dorothée de Bruchard. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

MAGALHÃES, L. C. e ZILBERMAN, R. **Literatura Infantil: autoritarismo e emancipação**. 3 ed. São Paulo: Ática, 1987.

NASCIMENTO, E. L.; GÁ L. C., (org). **Adinkra: sabedoria em símbolos africanos**. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

NIKOLAVEJA, Maria, SCOTT, Carole. **Livro ilustrado: palavras e imagens**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. “**Personagens Negros na literatura infanto-juvenil no Brasil e em Moçambique (2000-2007): entrelaçadas vozes tecendo negritudes**” Tese (doutorado) – Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) João Pessoa-Paraíba. 2010.

PALO, Maria José e OLIVEIRA, Maria Rosa D. **Literatura Infantil: voz de criança**. São Paulo: Ática, 1986.

RAMOS, Graça. **A imagem nos livros infantis - caminhos para ler o texto visual**. São Paulo: Autêntica, 2011.

SILVA, Cristiane Costa da. **Amoras de Emicida, A cor de Coraline de Rampazo e a formação de docentes: considerações para a luta antirracista**. Dissertação (mestrado) Universidade Federal da Integração Latino-Americana. Programa de Pós-graduação em Literatura Comparada. Foz do Iguaçu. Paraná, 2022.

TAVARES, Márcia. Estratégia inferencial para ler o livro ilustrado. **Revista Graphos**, João Pessoa, Vol 21, nº1, p. 176-196, junho, 2019.

DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1516-1536.2019v21n1.46554>