

**INFÂNCIAS DE AQUI E DE ACOLÁ: UMA LEITURA INTERCULTURAL  
DO LIVRO *ESPERANDO A CHUVA*, DE VÉRONIQUE VERNETTE**  
**Andreia Aparecida Suli da Costa<sup>1</sup>, Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho<sup>2</sup>**

**Resumo**

Que bons ventos trazem a temática da cultura africana para a literatura infantil que circula os espaços das escolas públicas brasileiras? Das garantias legais à efetiva ocupação da temática nas atividades escolares, compreendemos que ainda temos um longo caminho a percorrer. Assim, com intuito de provocar reflexões a esse respeito, convidamos ao presente trabalho a análise do livro ilustrado *Esperando a chuva*, de Véronique Vernet, que compõe os acervos do Plano Nacional do Livro Didático/ Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNLD/ PNAIC), disponíveis nas escolas públicas brasileiras, evidenciando as representações da infância que se dão pelo diálogo entre o texto verbal e imagético, bem como as nuances estéticas e composicionais. Por fim, buscando promover uma leitura intercultural, pela dialogia entre obras, apresentamos brevemente uma atividade de recepção do livro realizada em uma Roda de Leitura com alunos dos anos iniciais da Educação Básica, de uma escola do interior paulista, em ambiente de aulas virtuais e remotas.

**Palavras-chave:** Cultura africana; Infância; Livro ilustrado infantil; Interculturalidade.

**CHILDHOODS FROM HERE AND FROM THERE: AN INTERCULTURAL  
READING OF THE BOOK WAITING FOR THE RAIN, BY VÉRONIQUE  
VERNETTE**

**Abstract**

What good winds bring the theme of African culture to children's literature that circulate in the spaces of Brazilian public schools? From legal guarantees to the effective occupation of the theme in school activities, we understand that we still have a long way to go. Thus, in order to provoke reflections in this regard, we invite to this work the analysis of the picturebook *Waiting for the rain*, by Véronique Vernet, which make up the collections of the National Textbook Plan/ National Pact for Literacy at the Right Age (PNLD/ PNAIC), available in Brazilian public schools, highlighting the representations of childhood that occur through the dialogue between the verbal and imagetic text, as well as the aesthetic and compositional nuances of the work. Finally, seeking to promote an intercultural reading, for the dialogue between works, we briefly present a book reception activity carried out in a Reading Wheel with students from the Early Years of Basic Education, of a school in the interior of São Paulo, in an the environment of virtual and remote classes.

**Keywords:** African Culture; Childhood; Children's picturebook; Interculturality.

---

<sup>1</sup> Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Letras – Literatura e Vida Social – UNESP, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, andreia.suli@unesp.br

<sup>2</sup> Doutora em Letras, docente UNESP – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, kelly.carvalho@unesp.br

## **INFANCIAS DE AQUÍ Y DE ALLÁ: UNA LECTURA INTERCULTURAL DEL LIBRO *ESPERANDO A CHUVA*, DE VÉRONIQUE VERNETTE**

### **Resumen**

¿Qué buenos vientos traen el tema de la cultura africana a la literatura infantil que circula en los espacios de las escuelas públicas brasileñas? Desde las garantías legales hasta la efectiva ocupación del tema en las actividades escolares, entendemos que aún nos queda un largo camino por recorrer. Así, para provocar reflexiones al respecto, invitamos a este trabajo al análisis del libro ilustrado *Esperando a Chuva*, de Véronique Vernet, que forma parte de las colecciones del *Plano Nacional do Livro Didático/ Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNLD/ PNAIC)*, disponible en las escuelas públicas brasileñas, destacando las representaciones de la infancia que ocurren a través del diálogo entre el texto verbal e imaginario, así como los matices estéticos y compositivos. Finalmente, buscando promover una lectura intercultural, a través del diálogo entre obras, presentamos brevemente una actividad de recepción de libros realizada en una Rueda de Lectura con alumnos de los primeros años de Educación Básica, de una escuela del interior de São Paulo, en un ambiente de clases virtuales.

**Palabras-clave:** Cultura africana; Infancia; Libro de imágenes para niños; Interculturalidad.

### **Primeiros ventos: a temática da cultura africana no espaço escolar**

Que bons ventos trazem a temática da cultura africana para a literatura infantil que circula os espaços das escolas públicas brasileiras? Eis um bom ponto de partida para pensarmos nos espaços ocupados (ou não) pelas literaturas de temáticas africanas e/ou de diásporas africanas voltadas para a infância, no âmbito da instituição escolar, especificamente nos anos iniciais da escolarização básica.

Pode-se tomar como marco a Lei nº 10.639/2003 que inclui a obrigatoriedade do ensino de história da África e da cultura afro-brasileira nos currículos oficiais da Educação Básica, tanto da rede pública quanto da privada, embora, antes mesmo desta promulgação, algumas obras a respeito já circulavam o espaço escolar brasileiro (DEBUS, 2018). Se os Parâmetros Curriculares Nacionais na década de 90 já previam a reflexão sobre a pluralidade cultural (BRASIL, 1997), a Lei nº 10.639/2003 e ainda as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, de 17 de junho de 2004, parecem legitimar essa necessidade:

É preciso ter clareza que o Art. 26A acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações

étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas. (BRASIL, 2004, p. 17)

Contudo, registra-se uma presença ainda tímida de obras literárias, especialmente daquelas dedicadas à infância, que abordem a perspectiva intercultural africana. Eliane Debus (2007), ao analisar o catálogo de sete editoras brasileiras, na pesquisa *A representação do negro na literatura brasileira para crianças e jovens: negação ou construção de uma identidade?*, constata que, dos 1.785 títulos arrolados, apenas 79 traziam personagens negros. Já entre 2008 e 2009, em outro estudo *A cultura africana e afro-brasileira na literatura de recepção infantil e juvenil: um diálogo singular em pluralidades*, as pesquisadoras elencaram 2.416 publicações dentre as quais 170 apresentaram o negro e/ou a cultura africana e afro-brasileira (DEBUS; VASQUES, 2009).

Sem dúvida, há que se comemorar o significativo aumento de obras dessa temática na comparação das duas pesquisas apresentadas. No entanto, notamos que a ocupação desses espaços pela literatura de temática africana (e afro-brasileira) ainda representa um desafio. Uma breve mirada nos livros que compõem os acervos do Programa Nacional do Livro Didático/Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNLD/ PNAIC), de 2014, ratificam essa tímida presença da temática africana nos livros para a infância enviados às escolas públicas do país.

Tais acervos fazem parte das ações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, firmado em 2012 pelo Ministério da Educação e Cultura com Estados e Municípios signatários, que visavam garantir o cumprimento da meta 8 do Plano Nacional de Educação: alfabetizar todas as crianças até o final do Ciclo de Alfabetização (aproximadamente aos oito anos de idade).

Um dos eixos valorizados pelo Pacto foi a leitura literária, repertoriando as salas de aula com livros de qualidade, mediante edital público de convocação a editores. Dessa forma, as obras que compõem os acervos foram selecionadas por um processo de “Avaliação Pedagógica desenvolvido pela Secretaria de Educação Básica através de cooperação, nessa edição, com a qualificada equipe de especialistas do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – Ceale – Universidade Federal de Minas Gerais” (BRASIL, 2015, p. 7).

Assim, foram entregues três acervos com 70 livros cada, divididos nas categorias texto em versos, texto em prosa, histórias em quadrinhos, livro de imagens e livros ilustrados. Observando apenas as capas dos livros selecionados mediante edital público em 2014,

constantes no Guia Literatura na hora certa (BRASIL, 2015), é possível notar que poucas são as obras a evocar a temática africana e/ou afro-brasileira, ou cujos personagens sejam negros.

Em alguns desses títulos<sup>3</sup>, pode-se notar ambientações como florestas e/ou savanas que, embora se justifiquem pelo narrar das lendas e tradições que se passam nesses ambientes, podem reforçar o que Chimamanda Ngozi Adichie chama de o perigo de uma história única, isto é, uma visão estereotipada da ausência de urbanização no continente africano, tão recorrente no imaginário popular. Para essa autora, “é assim que se cria uma história única: mostre um povo como uma coisa, uma coisa só, sem parar, e é isso que esse povo se torna” (ADICHIE, 2019, p. 22).

Nesse sentido, excetua-se, no conjunto desses acervos, a obra *Esperando a chuva*, de autoria de Véronique Vernet, com tradução de Renato Pedrosa, publicada no Brasil em 2013, pela Edições Jogo de Amarelinha, nosso objeto de análise no presente artigo. Este livro ilustrado, por meio do diálogo entre texto verbal e imagens, constrói uma narrativa ambientada no espaço urbano africano: “nada de savanas e leões, mas mercados, bicicletas, barulhos da cidade a vida de seus habitantes” (VERNETTE, 2013, p. 33).

Uma obra que põe em evidência a temática da cultura africana pela perspectiva da infância, colocando-nos (crianças e adultos) em contato com um universo cultural (quicá) diverso e que, ao mesmo tempo, incorpora gestos comuns a todas as infâncias: do brincar, do cuidado, do afeto.

As semelhanças gestuais, que podem suscitar um processo de identificação do (pequeno) leitor com a infância da personagem, perpassam a interculturalidade e a alteridade<sup>4</sup>: “como eu-único, emergo do interior de mim mesmo, enquanto a todos os outros eu os encontro – e é nisso que consiste a profunda diferença ontológica do evento” (BAKHTIN, 2010, p. 142).

Quer pela representatividade da personagem negra, pela dimensão étnico-racial ou da cultura africana, a leitura dessa obra possibilita imergir na cultura do “outro”, que resvala/ecoa na própria cultura do leitor, e assume, nessa interação, um movimento dialógico, de pertencimento e/ou de compreensão, mas, sobretudo, de humanização: “A literatura desenvolve em nós a cota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (CANDIDO, 1995, p. 249).

---

<sup>3</sup> Podemos citar como exemplos as obras *Meu leão*, de Mandana Sadat (2005); *Quibungo*, de Maria Clara Cavalcanti (2011), e *O marimbondo do Quilombo*, de Heloisa Pires Lima (2011).

<sup>4</sup> De modo bastante sucinto, podemos dizer que para Bakhtin (e seu Círculo) as relações que se estabelecem entre “mim” e o “outro” e vice-versa, na alteridade, são constitutivas dos valores da sociedade e das construções culturais, em quaisquer esferas da atividade humana.

Desse modo, assumindo como viés interpretativo a compreensão de que a literatura pode contribuir para a humanização (CANDIDO, 1995) tão necessária à sociedade contemporânea, apresentamos a seguir uma análise da referida obra pautando-nos nas relações entre texto verbal e imagético, características do livro ilustrado contemporâneo (LINDEN, 2011; NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011), buscando evidenciar uma perspectiva de leitura literária intercultural que convide as temáticas africanas e afro-brasileiras a adentrar, efetivamente, os espaços escolares. Para tanto, por fim, descreveremos uma experiência de recepção da obra aqui analisada, com alunos dos anos iniciais da educação básica, em ambiente de aulas remotas<sup>5</sup>, revelando diálogos intertextuais a partir da temática da chuva/seca, pelo viés da interculturalidade.

### **Gotas que caem aqui e acolá: gestos, costumes e infâncias**

Europa. América do Sul. África. Trazemos à análise um livro escrito por uma autora e ilustradora francesa que retrata a infância de uma garota africana e que chega às mãos das crianças de diferentes regiões brasileiras por intermédio, como já dissemos, dos acervos do PNLD/ PNAIC. Uma delicada chuva intercultural, respingando aqui e acolá, pelos laços literários que nos aproximam e constroem pontes entre as culturas.

Michèle Petit, antropóloga francesa e pesquisadora, ressalta que as instituições que promovem e/ou incentivem a leitura, como as escolas e bibliotecas, deveriam favorecer a multiplicidade de vozes culturais. “Em compensação, se as obras propostas valorizam apenas a cultura dominante, fracassamos em estabelecer pontes” (PETIT, 2010, p. 256).

Nesse sentido, concordamos com Silva e Cortez quando afirmam que “[...] é de fundamental importância que as instituições de ensino colaborem para a descolonização do saber”, e ainda que valorizem “[...] as diversas expressões artísticas e culturais, principalmente as que se encontram marginalizadas, contribuindo assim para um diálogo intercultural por meio das artes” (SILVA; CORTEZ, 2019, p. 125).

Logo, a seleção do livro ilustrado *Esperando a chuva* (2013) para compor os acervos destinados às crianças nos anos iniciais das escolas públicas brasileiras representa, a nosso ver, um importante passo na proposição do debate intercultural, pela valorização de uma cultura africana que não se limita a uma visão estereotipada.

---

<sup>5</sup> Importante esclarecer que, desde o início do ano de 2020, devido à pandemia de Covid-19 e a consequente necessidade de isolamento social, todo o sistema educacional teve que se adaptar ao contexto de aulas/atividades remotas.

Vale destacar que a autora Véronique Vernet, formada em Belas Artes na França, viajou diversas vezes para Burkina Faso, noroeste da África, experienciando aquela cultura. Em suas produções, reverberam a efervescência do que vivenciou em suas viagens:

Encantou-se com o cotidiano das ruas de Ouagadougou – capital do país [Burkina Faso] –, com seu comércio local, seus vilarejos, seus habitantes. Tudo o que observou e viveu serviu como fonte de inspiração para pesquisas e registros em seus inseparáveis cadernos de desenho. Sempre que voltava à França, ela se debruçava sobre suas anotações e, a partir delas, criava suas histórias. (VERNETTE, 2013, p. 33)

Esse ambiente urbano, vívido e intenso, é pano de fundo para a narrativa de *Esperando a chuva* (2013). Arrolado na categoria Livro ilustrado daqueles acervos, esta obra apresenta-se no formato quadrado, “integralmente utilizado no espaço da página dupla, [que] resulta assim em imagens bastante largas” (LINDEN, 2011, p. 53). De acordo com Nikolajeva e Scott, o formato “não é acidental, mas participa da totalidade estética do livro” (NIKOLAJETA; SCOTT, 2011, p. 307). Um recurso da materialidade do livro amplamente explorado pela autora oferecendo ao leitor, ao abrir das páginas duplas, uma mirada panorâmica das ilustrações repletas de cores e estampas, bem como de diferentes detalhes da cultura local revelados no plano visual/ imagético.

Aliás, a complementariedade entre o texto verbal escrito e visual/imagético é característica dos livros ilustrados, obras nas quais há uma relação de interdependência desses signos, sendo a leitura de ambos necessária para sua compreensão integral. Ou, nas palavras de Linden, “quando as imagens propõem uma significação articulada com a do texto, ou seja, não são redundantes à narrativa, a leitura do livro ilustrado solicita apreensão conjunta daquilo que está escrito e daquilo que é mostrado” (LINDEN, 2011, p. 8).

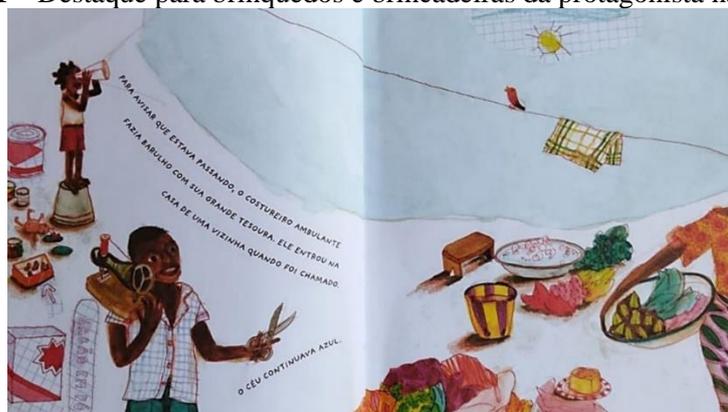
Desse modo, transitando entre a palavra e a imagem, em *Esperando a chuva* acompanhamos um dia de uma garota negra, pelo foco da narradora-protagonista em primeira pessoa que, incomodada com a seca que fazia a cidade ser “varrida pelo vaivém dos ventos de pó e de areia” (p. 4-5), naquele dia decide esperar pela chuva: “só sairia do quintal quando começasse a chover” (p. 6-7). Assim, durante o dia de espera, até que a chuva finalmente chegasse, o leitor é convidado a participar de diferentes momentos do cotidiano e (re)conhecer diferentes personagens importantes para aquela cultura, tais como o costureiro ambulante, o vendedor de madeira e o empurrador de barril.

Nesse ínterim, são inevitáveis os movimentos de identificação e estranhamento. Ao passo em que é possível apontar gestos comuns às infâncias, tais como o brincar e o cuidado, desvelados pelo alimentar, banhar e vestir, estes podem se fazer diversos à própria cultura do pequeno leitor. Todo esse cuidado é dedicado à menina por intermédio de Safia, a personagem secundária da trama. Representada como uma mulher jovem, cujo parentesco com a personagem principal não nos é revelado, é ela quem realiza todos os afazeres domésticos da história, desde comprar a lenha, acender o fogo, lavar as roupas e preparar o jantar.

A protagonista, que finge estar brincando, aparece sempre com sua boneca por perto: uma boneca branca, apresentada ao leitor somente por intermédio das imagens. A esse respeito, Eliane Debus destaca que “a construção da identidade a partir de um padrão estético calcado no modelo branco europeu fez com que imperasse a política de branqueamento” (DEBUS, 2018, p. 5). Para ela, procurar equalizar as diferenças culturais ou ainda homogeneizá-las apenas contribui para a perpetuação de uma educação eurocêntrica. Desse modo, parece bastante oportuno o destaque dado à boneca branca, já que pode suscitar reflexões sobre hegemonia versus identidade, especialmente com o público infantil.

Além da boneca, as ilustrações revelam momentos da brincadeira infantil com sucatas metamorfoseadas em brinquedos, tais como o papel enrolado em forma de cone que vira a luneta da menina, ou ainda latas e a caixa de sabão em pó transformada em utensílio de cozinha para o faz de conta, ao simbolizar o brincar de “comidinha” (p. 10-11):

**Figura 01** – Destaque para brinquedos e brincadeiras da protagonista na página 10



Fonte: VERNETTE (2013)

O jogo simbólico<sup>6</sup> (PIAGET, 1975), gesto comum às diferentes infâncias, surge na obra não apenas como produto da imaginação e simbolismo infantil pelo uso do objeto não convencional, mas pode sugerir marcas de pobreza e/ou carências materiais. Essas também podem ser inferidas por outras ausências, evidenciadas pelas ilustrações, como eletrodomésticos (as roupas são lavadas em bacias), água encanada (muitos baldes e tambores armazenam a água que é utilizada) e roupas (remendadas pelo costureiro).

Quer pelos instrumentos, ferramentas e objetos, ou pelo modo como são realizadas, as atividades cotidianas representadas na obra, tais como o jantar que acontece no quintal a céu aberto, e a hora do banho, que não dispõe de chuveiros, traduzem um *modus vivendi* peculiar que, distante ou semelhante ao do leitor, pode suscitar estranhamento.

Segundo Chklovski, o estranhamento está associado ao “efeito criado por uma determinada obra a fim de distanciar (ou estranhar) o leitor do modo corriqueiro e comum que apreende o mundo, permitindo-o, pelo olhar estético, adentrar uma nova dimensão, perceptível apenas através da arte” (CHKLOVSKI, 1973 apud JUNIOR, 2019, p. 2). Ainda de acordo com o mesmo autor, esse estranhamento seria uma forma de desautomatizar nosso olhar, distanciando-nos do nosso lugar comum por meio do olhar estético e artístico.

No ato de ler, o contato com o conhecido “[...] fornece a facilidade de acomodação, a possibilidade de o sujeito encontrar-se no texto. Na experiência com o desconhecido, surge a descoberta de modos alternativos de ser e de ver” (AGUIAR; BORDINI, 1988, p. 26). Em outras palavras, uma leitura que permite reconhecer, na cultura do outro, traços da própria cultura e subjetividade. Uma espécie de troca simbólica; um diálogo intercultural que se instaura pelas vias da apreciação estética, alargando o horizonte cultural do leitor (AGUIAR; BORDINI, 1988).

Além disso, diferentes elementos daquela cultura particular vão sendo sutilmente descortinados, página a página, por intermédio das ilustrações: a caixa de chá-verde da China (p. 22); temperos e alimentos como quiabo, páprica e manteiga de Karité (p. 21); os tapetes, cortinas e tecidos com estampas vivas e coloridas (p. 30-31), são alguns exemplos:

---

<sup>6</sup> Em seus estudos, Jean Piaget descreve a função simbólica observada em crianças ao longo de seu processo de desenvolvimento. No jogo simbólico, a criança representa situações de sua vida por meio da brincadeira, utilizando-se, muitas vezes, de objetos não convencionais para imitar o real, isto é, simbolizando-o.

**Figura 02** – Alimentos típicos em destaque na página 21



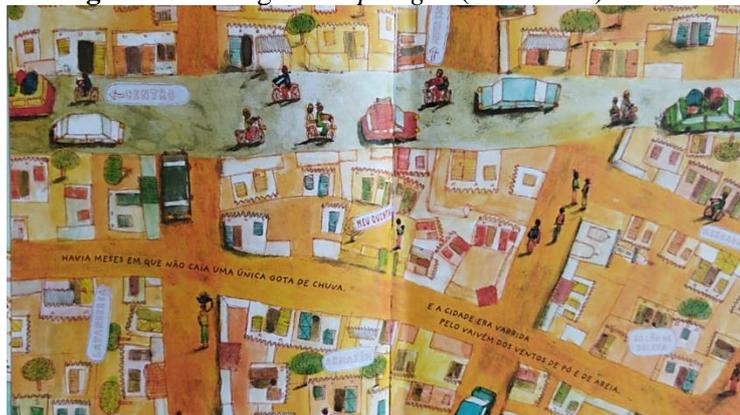
Fonte: VERNETTE (2013)

Desse modo, a complementariedade entre o texto verbal e as ilustrações conferem à obra a possibilidade de leituras múltiplas, que evocam diferentes sentidos e processos cognitivos, para compreensão integral da narrativa. Assim, podemos dizer que, na leitura do livro ilustrado contemporâneo, há uma relação que interfere no modo de significar já que “palavra e imagem ressoam entre si em uma trepidação: para cada leitor essa *fusão* é particular, instante único [...]” (RIBEIRO, 2008, p. 126, grifo do autor).

A correlação entre o plano visual verbal e o plano imagético fica evidente no livro *Esperando a chuva* quando observamos a mudança climática que se vai operando pelas imagens narrativas que “[...] em sua especialidade incorporam a dimensão temporal, seja pela representação de ações e eventos, seja pela articulação de vários quadros ou cenas, em sequências, expondo uma ordem de acontecimentos temporal [...]” (FITTIPALDI 2008, p. 109).

Na primeira página dupla, a autora nos oferece um enquadramento em *plongée* (LINDEN, 2011), isto é, uma visão aérea representando um mapa das ruas adjacentes à casa da personagem principal: ruas poeirentas, como narra o texto verbal escrito, nas quais predominam cores alaranjadas e terrosas, exceto em uma delas (uma possível avenida?), a mais movimentada, por onde vemos o vai e vem de carros, e que parece ser a única asfaltada, na qual há uma seta indicando o sentido do Centro (p. 4-5):

**Figura 03** – Imagem em *plongée* (vista aérea)



Fonte: VERNETTE (2013)

Adentrando o quintal da personagem, nas ações que se desenrolam ao longo do dia, acompanhamos o firmamento azul com poucas nuvens (p. 10-11; 18-19) até que “o céu começou a mudar” (p. 20-21) e na próxima combinação de páginas duplas (p. 22-23) traços pretos colorem nuvens e espaços de céu sugerindo ventos.

Nas próximas páginas, os traçados pretos passam a ocupar todo o espaço do céu, mais fortemente demarcados evocando escuras e carregadas nuvens de chuva. Ao mesmo tempo, o vento parece aumentar sacudindo as roupas no varal e fazendo “estremecer nossa pequenina mangueira” (p. 24-25).

A personagem acompanha de seu portão o movimento das pessoas na rua “correndo para todos os lados”. O alvoroço, também representado no plano imagético, denuncia que uma tempestade está por vir: “aqui, quando a chuva cai, não cai de mentirinha” (p. 26-27).

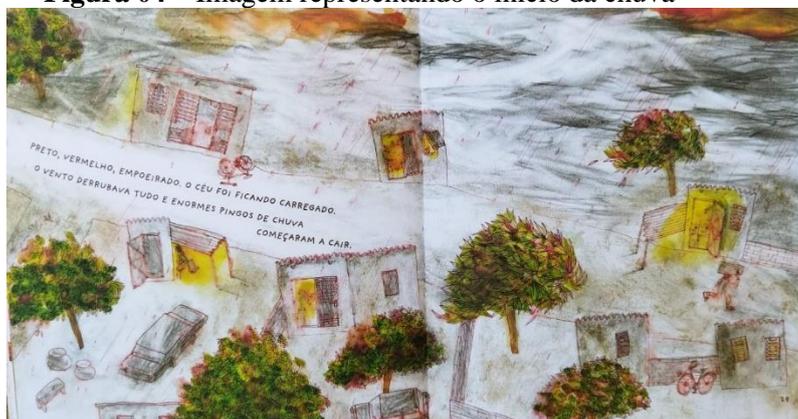
Cabe destacar a opção por imagens sangradas que se espriam pelo suporte, muitas vezes, cortando partes de figuras humanas e outros elementos, como se estes se estendessem para além das bordas das páginas, nas proximidades do próprio leitor:

As imagens sangradas causam essa impressão de poderem se estender para além da página dupla. Bem diferentes das emolduradas, que têm uma relação dinâmica com o suporte, as imagens vazadas resultam afinal de uma expressão singular, investem e reapropriam o suporte, o qual se coloca por inteiro a seu serviço. (LINDEN, 2011, p. 74)

Então, ao virar a página dupla deparamo-nos com uma profusão de tons em preto, cinza e traços alaranjados e terrosos que agora tomam o espaço do céu, sugerindo que o vento levou a nuvem de poeira aos ares. A chuva começa a cair e parece borrar também as ilustrações: aqui

e ali surgem manchas como se gotas, de fato, tivessem caído sobre o desenho, na copa das árvores, nas casas, nas figuras humanas (p. 28-29):

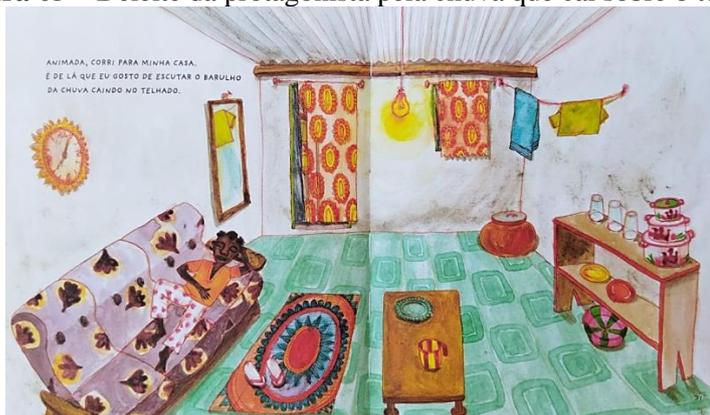
**Figura 04** – Imagem representando o início da chuva



Fonte: VERNETTE (2013)

Na última página dupla, imersos na chuva que cai, encontramos a representação do interior da casa da personagem que está deitada tranquilamente em seu sofá, em postura relaxada, de olhos fechados, satisfeita, como que apreciando algo. Será o texto verbal escrito o responsável por revelar ao leitor o motivo desse deleite: “animada, corri para minha casa. É de lá que eu gosto de escutar o barulho da chuva caindo no telhado” (p. 30-31):

**Figura 05** – Deleite da protagonista pela chuva que cai sobre o telhado



Fonte: VERNETTE (2013)

É possível dizer que a autora provoca/evoca os sentidos, sensações e memórias do leitor por intermédio dos elementos verbais e visuais que sugerem o soprar do vento, o cheiro da chuva molhando a terra e o barulho desta caindo no telhado. Para Fittipaldi,

A imagem narrativa, ao bem ilustrar um texto literário, não se perde na pretensão de superar o texto, mas se adere a ele com a intenção de colaborar na sua percepção, amplificar suas vozes, dispor da degustação de seus sabores, dando mais asas à imaginação de seus leitores e mais prazer à leitura e ao uso do livro. (FITTIPALDI, 2008, p. 105-106)

Embalados pelo som da chuva que cai no telhado da personagem, chegamos ao final da narrativa. Contudo, findo o livro, certamente não se findam as sensações experienciadas por sua leitura, quer pelo texto verbal, quer pelas ilustrações ou, ainda, na complementariedade intersemiótica estabelecida. Não se findam também as possibilidades dialógicas e interdiscursos suscitados pela temática. É o que apresentaremos a seguir a partir de uma experiência de recepção da obra em sala de aula (virtual e remota).

### **Tempestade: intertextos e interculturalidade na roda**

A proposta didática que descrevemos a seguir foi realizada no mês de maio de dois mil e vinte e um, com alunos do segundo ano do Ensino Fundamental I, de uma escola da rede municipal do interior paulista, na qual atuamos. Ressaltamos que as atividades aconteceram em ambiente virtual, no contexto de aulas remotas, em decorrência da situação pandêmica provocada pelo novo coronavírus, conforme já observamos. Dessa forma, tanto as obras quanto os demais textos multimidiáticos cotejados no encontro precisaram ser adaptados às ferramentas de exibição disponíveis para este formato virtual.

Inicialmente, o convite para a Roda de Leitura, como denominamos, foi estendido aos dez<sup>7</sup> alunos matriculados na turma. No entanto, na ocasião, apenas duas crianças puderam participar do encontro síncrono por diferentes motivos, dos quais podemos destacar a dificuldade de acesso à internet (uma vez que boa parte dos alunos é moradora do campo) e a disponibilidade das famílias para participação nas aulas remotas. Essa situação põe em evidência alguns dos aspectos da problemática educacional brasileira amplificada pelo contexto pandêmico atual.

Para o encadeamento de ações da Roda de Leitura, buscamos referências nos pressupostos da Estética da Recepção (JAUSS, 1971), e ainda no método recepcional explicitado por Aguiar e Bordini (1988). Com o intuito de ampliar os horizontes de expectativa

---

<sup>7</sup> A referida turma conta com poucos alunos matriculados em razão de ser designada para Recuperação Intensiva, de acordo com organização da Secretaria Municipal de Educação, congregando apenas crianças que apresentem dificuldades de aprendizagem, naquela determinada série/ano escolar.

dos leitores, organizamos um percurso didático pautado na dialogia entre obras, tendo como fio condutor o livro *Esperando a chuva* (2013), objeto de análise deste texto.

Logo, a partir da temática Chuva/Seca, despertada pela obra, buscamos estabelecer analogias com diferentes linguagens, tais como pintura, música, livro de imagens, mapas e dinâmicas (verbal e corporal). De acordo com Ferreira, “a interação com textos diversos permite ao leitor perceber que a leitura é uma prática social que remete a outros textos e a outras leituras, ou seja, dialógica” (FERREIRA, 2009, p. 73).

Nessa perspectiva, entendemos que os encontros polifônicos e interartes (CLÜVER, 1997) podem contribuir com a ampliação dos repertórios culturais das crianças e ainda para a constituição de suas bibliotecas vividas:

A leitura, como produção de sentidos, permite emergir a *biblioteca vivida*, a memória de leituras anteriores e de dados culturais. Dessa forma, não há jamais sentido constituído imposto pelo livro em leitura, é preciso construí-lo. Da mesma forma que a *biblioteca* trabalha o texto oferecido, o texto lido trabalha em compensação à própria *biblioteca*. (FERREIRA, 2009, p. 75, grifos da autora)

A trajetória de leitura que descreveremos a seguir envolveu um encadeamento de ações a partir de diferentes recursos midiáticos e multissemióticos que oferecessem relações intertextuais e dialógicas com a obra aqui analisada. Desse modo, apenas para efeito de organização da exposição da recepção realizada, dividimos nosso relato em sete etapas, a saber, sensibilização; apreciação estética de obra de arte; leitura do livro ilustrado; leitura de mapas; leitura do livro de imagens; música e dinâmicas. Contudo, cabe ressaltar que as atividades da Roda desenvolveram-se em um *continuum*, com fluidez, em diálogo constante e temáticas não estanques.

### Sensibilização

Quantas vezes, no afã de nossos dias, não paramos para perceber o tempo? Com isso em mente, nosso primeiro pedido às crianças foi que olhassem através das janelas de suas casas e observassem como estava o tempo/clima. A partir das respostas dadas, referenciadas nas experiências pessoais das crianças e de seus conhecimentos de mundo, tecemos conversas sobre as diferenças climáticas e como estas nos afetam em nossos cotidianos.

### Apreciação estética de obra de arte

Apresentamos aos alunos, em seguida, a pintura *Ventania* (1888)<sup>8</sup>, de Antônio Parreiras, incentivando-os a comentar o que estavam vendo na imagem da reprodução da obra. De imediato, a ação climática plasmada no quadro foi a mais percebida: “Parece frio e está chovendo”. Logo notaram também que as árvores estavam para o lado por causa do vento. Uma das crianças, então, fazendo ligações com suas próprias vivências, rapidamente concluiu: “Tem vez que vem um vento forte aqui e parece um tornado!” (*sic*). E mais, como moradoras do campo, relacionaram a possível chuva que a pintura denuncia pelas cores do céu à necessidade desta para o crescimento das plantas ou ainda ao barro que se forma nos arredores de suas casas.

### Leitura do livro ilustrado

Aproveitando o auge das discussões sobre a chuva, passamos à leitura do livro *Esperando a chuva* (VERNETTE, 2013), explorando a capa, o título e ilustrações ali presentes. Em um primeiro momento, as crianças não notaram relação entre o título e a imagem, mencionando apenas que viam “um menino e um varal de roupas”. Já no abrir da primeira sequência de páginas duplas, uma das crianças, fazendo a leitura da imagem, disse: “Ah, então ele mora no deserto!”. Prosseguindo com a leitura, pela voz da professora-pesquisadora, as crianças foram acompanhando a mudança climática que se opera no conjunto verbal e imagético. Tanto que, durante a leitura da cena que representa o céu escuro e a chuva começando, não se contendo, um aluno comemora: “É a chuva!”, e, na última página, vibra: “Uhuu, a chuva!” (*sic*). Esses comentários, que acompanham o movimento de leitura da professora-pesquisadora e a leitura imagética do aluno, que ainda não está alfabetizado, evidenciam o envolvimento das crianças com a obra e as sensações provocadas pela fusão do texto verbal com o texto imagético.

Após a leitura, as crianças comentaram suas impressões sobre a história, voltando às cenas para ratificar suas hipóteses e/ou ampliá-las. Nessa conversa, levantaram questões sobre os costumes da personagem, sua infância e a relação estabelecida com a chuva e a seca. Foram convidados a perceber as brincadeiras e brinquedos da garota retratada na obra e a aproximação com suas próprias vivências lúdicas. As crianças comentaram que também já fizeram carrinhos com sucata, identificando-se com a personagem.

---

<sup>8</sup> Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Parreiras-ventania-pinac.jpg>, acesso em maio de 2021.

Pela leitura das imagens observaram o modo como a água chegava até a casa da personagem pelo entregador de barril. Quando questionadas sobre o porquê de a protagonista estar esperando tanto pela chuva, acionando suas memórias afetivas, uma das crianças respondeu: “Para escutar o barulho igual minha mãe gosta de escutar”.

#### Leitura de mapas

Partindo da hipótese levantada pela criança de que a personagem vivia no deserto, buscamos na biografia da autora a informação de que suas viagens à Burkina Faso, no continente africano, haviam inspirado suas produções. Assim, com auxílio da ferramenta digital de mapas, mostramos aos alunos a localização daquele país, e o quanto, de fato, fica próximo ao deserto, como a criança havia sugerido. Atravessando virtualmente o oceano atlântico, apontamos para o Brasil, nosso país, para que notassem a distância geográfica que os separam. Nesse momento, questionamos se aqui, no Brasil, também era preciso esperar pela chuva, ao que responderam que, muitas vezes, demora a chover.

#### Leitura de livro de imagens

Conduzidos por essas reflexões, apresentamos às crianças o livro de imagens *Seca* (2008), do autor e ilustrador André Neves, que retrata a busca de uma família nordestina por água. Esta, encontrada em um rio distante, é carregada por todos, crianças e adultos, em latas apoiadas na cabeça. Traçando um paralelo com o livro anterior, as crianças foram percebendo que a falta de chuva também é uma problemática brasileira e que traz consequências desagradáveis, principalmente para as pessoas que vivem em regiões nas quais a seca impera. Mais uma vez, aqui, as crianças refletiram sobre suas próprias vivências comentando no quanto a ausência de chuva prejudica as plantações do lugar onde vivem.

#### Música

Nas primeiras cenas do livro *Seca* (2008), vemos três crianças em barcos de papel, feitos com folhas de jornais. Brincadeira comum às diferentes infâncias, de imediato chamou a atenção dos alunos que foram acompanhando a trajetória desses personagens em sua procura pela água. Olhando atentamente para os escritos que há nas folhas de jornal que formam os barquinhos, encontramos, como referência intertextual, trechos da música *Asa Branca*, de Luiz

Gonzaga (1947). Assim, convidamos os alunos a ouvirem e assistirem ao videoclipe com animação da referida música<sup>9</sup>, percebendo, pela letra, as dificuldades decorrentes da falta de água.

#### Dinâmicas

A seguir, propusemos, às crianças uma brincadeira: que fizessem chover com seus dedos. Assim, levantando a mão esquerda espalmada, fomos contando uma narrativa de uma chuva que se aproximava, usando a mão direita para representá-la. Primeiramente, como se a mão fosse um vento, balançando-a e, em seguida, levantando apenas o dedo indicador, batendo-o suavemente na palma da outra mão, reproduzindo o som de pequenas gotas. Aos poucos, acrescentando o pulsar de mais um dedo de cada vez, narramos o aumento do volume e velocidade das gotas, até que os cinco dedos estivessem de encontro com a mão esquerda, provocando palmas e simbolizando uma tempestade.

Por fim, provocando uma tempestade de palavras, pedimos às crianças que dissessem palavras-chave relacionadas a tudo aquilo que vivenciaram na Roda de Leitura. As palavras, em um primeiro momento, foram sendo lembradas e ditas vagarosamente, espaçadas. Aos poucos, verbalizadas em profusão, lembrando o ritmo da dinâmica anterior, rememoraram os sentidos experienciados na leitura, em palavras como chuva, vento, barro, roupas, comida, água, céu, banho, lenha, dentre outras. Enquanto falavam, fomos anotando-as para, em seguida, transformá-las em uma nuvem de palavras, compartilhada posteriormente com a turma, assim como todo o registro da atividade, a fim de que os demais também pudessem ter acesso à Roda de Leitura.

#### **Uma estiagem: para fechar essas palavras e abrir janelas**

Começamos esse texto pensando nos bons ventos que trouxeram a temática da cultura africana e/ou da diáspora africana para os espaços escolares brasileiros. Espaços estes ainda de resistência e reexistência (SOUZA, 2011), que precisam ser amplamente ocupados por esse conteúdo e outros tantos para valorização da diversidade.

Não negamos, portanto, a importância das legislações aqui mencionadas que levantam a bandeira da pluralidade cultural. Porém, compreendemos que são ainda incipientes se

---

<sup>9</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vkHHC1VuMnc>, acesso em maio de 2021.

refletirmos que muitas e diferentes ações são necessárias ao efetivo atendimento dessas demandas, especialmente no que tange ao espaço institucional do saber: a escola. Nas palavras de Silva e Cortez “[...] pois se mesmo com um número significativo de normativas a desigualdade permanece, é preciso ser repensada a postura diante de tal problemática. A questão está além daquelas garantidas em leis” (SILVA; CORTEZ, 2019, p. 118).

Como podemos contribuir, então, para a valorização das diferentes culturas, em especial da temática africana? Como educadoras, acreditamos no espaço da sala de aula (quer presencial ou virtual, como o contexto atual exige) como propulsor dos debates e discussões interculturais, por intermédio de ações pedagógicas que convidem ao centro da roda essas questões. Nesse sentido, consideramos pertinente repensar as práticas escolares na perspectiva dos multiletramentos como sugere Roxane Rojo:

Trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e informação (“novos letramentos”), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência de textos/discursos que ampliem o repertório cultural na direção de outros letramentos, valorizados [...] ou desvalorizados [...]. Além disso, trabalhar com multiletramentos partindo das culturas de referência do alunado implica a imersão em letramentos críticos que requerem análise, critérios, conceitos, uma metalinguagem, para chegar a propostas de produção transformada, redesenhada, que implicam agência por parte do alunado. (ROJO, 2012, p. 8-9)

O livro ilustrado *Esperando a chuva* (2013), no qual aqui nos detivemos nesta breve análise, apresenta-se como um caminho possível para tal fim e, ao mesmo tempo, está ao alcance das escolas públicas brasileiras, por intermédio dos acervos PNLD/PNAIC. Além da temática pertinente, a apreciação estética propiciada pelo diálogo entre o texto verbal e o imagético pode acrescentar ao pequeno leitor diferentes percepções, sentidos e leituras possíveis.

Para tanto, é necessário (re)conhecer as diferentes nuances e camadas que perpassam a obra, que só são possíveis pela leitura detida, não apressada, mediada. Parece-nos urgente, nesse sentido, um reeducar do olhar, tão acostumado à profusão de imagens que se colocam diante de adultos ou crianças, para a visada estética, que aprecie linhas, traços cores e formas, bem como se atente à materialidade e ao intertexto. De acordo com Aguiar,

Precisamos estabelecer as relações complementares entre a leitura e a escrita, percebendo que podemos ler todos os sinais, dos livros e do mundo, buscando recuperar a intenção dos textos em direção a seus receptores, com base nas marcas gráficas e em todas as outras disponíveis. (AGUIAR, 2011, p. 109)

Acreditamos que as atividades realizadas na Roda de Leitura, aqui sinteticamente descritas, contribuíram para promover uma reflexão sobre a infância na perspectiva de uma cultura africana estabelecendo paralelos com as próprias infâncias, culturas e vivências das crianças participantes. A ponte intercultural instaurada pela temática Chuva/Seca, a partir das leituras intertextuais e multimidiáticas, também puderam favorecer o alargamento de seus horizontes de expectativas, conforme observado nas interações que se deram no encontro.

Podemos concluir que a leitura da obra *Esperando a chuva* (2013), combinada às diferentes leituras propostas, sob a temática da expectativa da chuva e sua chegada, possibilita refletir sobre as consequências da falta de água e outros recursos materiais; os diferentes modos de brincar das infâncias, ao mesmo tempo em que valoriza a cultura africana e constrói pontes interculturais. Precisamos, portanto de mais leituras como essa que, como afirma Petit “[...] nos fazem atravessar oceanos, dão-nos o desejo e a força de descobrir paisagens, rostos nunca vistos, terras onde outra coisa, outros encontros serão possíveis”. E, para fechar nossas palavras, ainda a convite de Petit: “abramos então as janelas, abramos os livros” (PETIT, 2010, p. 266).

## Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

AGUIAR, Vera Teixeira de. A formação do leitor. In: ZANCHETTA JR., J. (Org.). **Caderno de formação: Formação de professores – Didática dos Conteúdos – Conteúdos e Didática de Língua Portuguesa e Literatura**. São Paulo: UNESP - UNIVESP, Pró-Reitoria de Graduação, Cultura Acadêmica, 2011, p. 104-116.

AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. **Literatura a formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. **Literatura na hora certa:** guia 2. 2º Ano Ensino Fundamental: PNLD/PNAIC: alfabetização na idade certa 2015/ Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC/ SEB, 2015.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: \_\_. **Vários escritos**. 3.ed. rev. ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 235-263.

CLÜVER, Claus. Estudos interartes: conceitos, termos, objetivos. **Literatura e Sociedade**, p. 33-55, 1997. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.2237-1184.v0i2p37-55>>. Acesso em: 24 abr. 2021.

DEBUS, Eliane. **A representação do negro na literatura para crianças e jovens:** negação ou construção de uma identidade? In: AZEVEDO, Fernando et al. Imaginário, identidades e margens: estudos em torno da literatura infanto-juvenil. Vila Nova de Gaia: Gailivro, 2007. p. 262-269.

DEBUS, Eliane; VASQUES, Margarida Cristina. **A linguagem literária e a pluralidade cultural:** contribuições para uma reflexão étnico-racial na escola. Conjectura: filosofia e educação/ UCS, v. 7, n.1, Caxias do Sul, RS: Educ, 2009. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/19/18>>.

DEBUS, Eliane. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura infantil de Júlio Emílio Braz.** Literafro. UFMG, 2018. Disponível em:<<http://www.letras.ufmg.br/literafro/artigos/artigos-teorico-criticos/126-eliane-debus-a-tematica-da-cultura-africana-e-afro-brasileira-na-literatura-infantil-de-julio-emilio-braz>>.

FERREIRA, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro. A leitura dialógica como elemento de articulação no interior de uma biblioteca vivida. In: SOUZA, Renata Junqueira de. (Org.). **Biblioteca Escolar e Práticas Educativas:** o mediador em formação. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

FITTIPALDI, Ciça. O que é uma imagem narrativa? In: OLIVEIRA Ieda de. (Org.). **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil:** com a palavra o ilustrador. São Paulo: DCL, 2008.

GONZAGA, Luiz. Asa branca. RCA Victor [1947]. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=vkHHC1VuMNe>>, acesso em maio de 2021.

JAUSS, Hans Robert. La historia literaria como desafío a la ciencia literaria. In: GUMBRECHT, et al. **La actual ciencia literaria alemana**. Salamanca: Anaya, 1971.

JUNIOR, Walter Guarnier de Lima. **Teoria literária em questão:** o ensino de literatura nos livros didáticos. Revista Água Viva. Universidade de Brasília. Vol.4, n 1, jan.-abr.2019.

LINDEN, Sophie Van der. **Para ler o livro ilustrado.** Tradução: Dorothée de Bruchard. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

NEVES, André. **Seca**. São Paulo: Paulinas, 2008.

NIKOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carole. **Livro ilustrado:** palavras e imagens. Tradução: Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

PETIT, Michèle. **A arte de ler:** ou como resistir à adversidade. São Paulo: Editora 34, 2010.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança:** imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar; Brasília: INL, 1975.

RIBEIRO, Marcelo. A relação entre o texto e a imagem. In: OLIVEIRA Ieda de. (Org). **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil:** com a palavra o ilustrador. São Paulo: DCL, 2008.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola, 2012.

SILVA, Elisane Andressa Kaiser da; CORTEZ, Mariana. **Educação intercultural em espaço de fronteira:** a mediação de leitura literária como caminho. Revista OLHARES, v. 7, n. 1 – Guarulhos, maio 2019.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de reexistência:** poesia, grafite, música, dança: hip-hop. São Paulo: Parábola, 2011.

VERNETTE, Véronique. **Esperando a chuva.** São Paulo: Edições Jogo de Amarelinha, 2013.