



## ***Histórias da Cazumbinha: literatura negra infanto-juvenil brasileira em sala de aula***

### ***Histórias da Cazumbinha: Black Brazilian Children's Literature in the Classroom***

Amanda Santos da Silveira Fernandes

Universidade Feevale, Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul/ Brasil  
aamandassf@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7417-1772>

Janáina Vieira da Silva

Universidade Feevale, Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul/ Brasil  
vieirajana@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8780-3943>

**Resumo:** O presente artigo objetiva analisar as estratégias narrativas de *Histórias da Cazumbinha*, uma narrativa de autoria negra da literatura infanto-juvenil brasileira, e sustentar sua abordagem interdisciplinar em sala de aula do ensino fundamental II. Para isso, se discute a literatura afro-brasileira na escola de modo a desconstruir imagens estereotipadas e resgatar a cultura e a identidade negra na sociedade brasileira. Em um segundo momento, parte-se para a análise dos elementos extrínsecos do livro, em que se discutem critérios de seleção para identificar a qualidade da obra literária de acordo com determinado público. Em seguida, é realizada uma análise do elemento intrínseco da narrativa, mais especificamente do nível do discurso, de modo a compreender as estratégias narrativas com as quais o narrador constrói o enredo. Por fim, elaboram-se propostas de leitura e atividades interdisciplinares para que possam ser utilizadas em aulas do ensino fundamental II. Optou-se por esse nível de escolaridade por verificar que pouco se aborda a literatura negra em sala de aula, não raro apenas por ocasião do Dia da Consciência Negra. Como resultados e discussão, destaca-se que as estratégias narrativas de *Histórias da Cazumbinha* certificam a noção de que o leitor não é passivo diante da leitura e que cabe a ele interpretar o que está dito, desvendar o não dito e preencher os interstícios da narrativa. Compreende-se que a literatura cumpre seu papel: fomentar o conhecimento e a identificação dos sujeitos leitores à cultura ali representada em forma de brincadeiras de infância e de perspectivas através das quais a criança percebe o mundo.

**Palavras-chave:** literatura negra brasileira; literatura infanto-juvenil; ensino fundamental; propostas de leitura.

**Abstract:** This article aims to analyze the narrative strategies of *Histórias da Cazumbinha*, a black authorship narrative of Brazilian children's literature, and to support its interdisciplinary approach in the classroom in the final years of middle school. For this, Afro-Brazilian literature at school is discussed in order to deconstruct stereotyped images and rescue black culture and identity in Brazilian society. In a second moment, it starts with the analysis of the extrinsic elements of the book, which discusses selection criteria to identify the quality of the literary work according to a certain public. Next, an analysis of the intrinsic element of the narrative is carried out, more specifically at the discourse level, in order to understand the narrative strategies with which the narrator builds the plot. Finally, reading proposals and interdisciplinary activities are prepared so that they can be used in middle school classes. We chose this level of education because we found that little is said about black literature in the classroom, often just on the occasion of Black Consciousness Day. As results and discussion, it is highlighted that the narrative strategies of *Histórias da Cazumbinha* certify the notion that the reader is not passive in the face of reading and that it is up to him to interpret what is said, unveil the unspoken and fill in the interstices of the narrative. It is understood that literature fulfills its role to promote the knowledge and identification of the readers with the culture represented there in the form of childhood games and perspectives through which the child perceives the world.

**Keywords:** black Brazilian literature; children's literature; elementary school; reading proposals.

## 1 Introdução

A literatura afro-brasileira traz à luz a imagem da população negra, a qual, ao largo da história, foi difundida de maneira deturpada, principalmente porque não lhe foi dado o direito de contar a própria história. Considerando que a literatura não tem compromisso de desanuviar a realidade de uma sociedade, mas que, de diversos modos, tece representações do real, por muito tempo a literatura representou o negro em condição de subserviência, o que reforçou seu lugar à margem. Para romper com esse estereótipo, surge um movimento em prol da literatura afro-brasileira, que objetiva a construção de uma literatura que dê conta de mostrar, de forma autêntica, a identidade negra no Brasil.

No que tange à biografia do Brasil, é importante destacar que se trata de um país que construiu a sua identidade com base no que herdou do sistema colonial. Assim, mesmo que as discussões em torno da literatura

afro-brasileira venham crescendo nos últimos tempos, o tema ainda segue à margem em muitos cenários, principalmente no que diz respeito às salas de aula brasileiras. Tal realidade gera inquietação em pesquisadores e professores que têm consciência da importância da literatura negra na construção e representação da identidade brasileira, visto que, desde o início dos anos 2000, está vigente a lei de número 10.639/03, a qual preconiza o ensino da história e da cultura afro-brasileira em todo o currículo educacional (Brasil, 2003).

Desse modo, este estudo articula revisão bibliográfica, análise do texto literário e produção de propostas de leitura e de atividades interdisciplinares a respeito da obra analisada. No tocante à revisão bibliográfica, Cleber Prodanov e Ernani Freitas (2013, p. 54) a conceituam como um tipo de pesquisa elaborada a partir de materiais já publicados, com o intuito de colocar o pesquisador em contato direto com o material já escrito sobre o assunto da pesquisa. As análises dos critérios de seleção de obra e do texto literário sob o nível do discurso têm, como elemento central, os aspectos composicionais do texto narrativo e de sua significação (Saraiva, 2001, 2011).

*Histórias da Cazumbinha*, de Meire Cazumbá e Marie Ange Bordas, foi a obra literária selecionada para a análise e para as propostas de atividades elaboradas. Meire Cazumbá, advogada, de origem da comunidade quilombola do Rio das Rãs, promove, em conjunto com a fotógrafa Marie Ange Bordas, oficinas de contação de histórias na comunidade. As crianças moradoras do quilombo, além da contribuição nas ilustrações do livro, participaram na elaboração dos enredos, tornando-se colaboradoras da obra. O livro, muito além de dar a conhecimento aspectos culturais e identitários da região, é símbolo e representação de luta, de memória e de reconhecimento.

Assim, o primeiro tópico do referencial teórico busca discutir os efeitos políticos, filosóficos, artísticos e literários herdados pelo colonialismo brasileiro, especificamente no que diz respeito à população negra. Compreende-se que a linguagem é elemento central nas relações de poder e na construção das identidades e das representações que permeiam as culturas. Por fim, a discussão se direciona para o ensino da literatura na escola. Assumindo que a literatura representa identidades e constitui elemento central na formação dos sujeitos, defende-se, nesta primeira seção, que sua abordagem transcenda a sala de aula e que, portanto, sua

interpelação seja de extrema relevância para a promoção de uma sociedade cada vez mais justa para o coletivo.

O segundo tópico centraliza a análise da obra *Histórias da Cazumbinha*, subdividindo-se, primeiramente, na captação e na análise de critérios para seleção de obras literárias para crianças e pré-adolescentes (Jardim, 2001) e, em seguida, no desdobramento da composição e das estratégias narrativas da obra (Saraiva, 2001), as quais aderem às experiências das personagens no quilombo e convidam o leitor a compactuar e engajar-se nas aventuras narradas.

Por fim, no terceiro tópico, desenvolve-se uma proposta de leituras e de atividades que podem compor projetos interdisciplinares em uma escola. Defende-se o direito dos alunos à literatura e ao acesso a culturas e identidades que podem lhes ser distintas, mas que, por isso, convocam a escola em sua obrigação de ofertá-la fora das atividades puramente linguísticas, muito embora, enquanto professoras de Língua Portuguesa e de Literatura, defendamos também esta abordagem (Saraiva, 2011). As propostas fomentam o trabalho com a pesquisa e com a memória familiar e comunitária, elementos que se aplicam na estruturação de atividades de escrita e reescrita. Mais do que fazer uso da literatura enquanto aspecto formal do ensino regular, busca-se legitimar sua abordagem para promover experiências de aprendizagem por meio do lúdico e do sensorial.

## **2 Descolonizando o ensino: sobre literatura afro-brasileira na escola**

No campo dos estudos pós-coloniais, no que tange à análise sobre os efeitos políticos, filosóficos, artísticos e literários deixados pelo colonialismo no âmbito da cultura, tanto pelas antigas metrópoles quanto pelas antigas colônias, alguns desdobramentos da dominação ficam evidenciados após a descolonização. Em outras palavras, aclaram-se marcas de dominação simbólica que permanecem enraizadas nas representações culturais. Sobre a autoridade histórica estabelecida a partir dos colonizadores, Edward Said explica que

não há nada de misterioso ou natural sobre a autoridade. É formada, irradiada, disseminada; é instrumentada, é persuasiva; tem status, estabelece cânones de gosto e valor, é virtualmente indistinguível de certas ideias que dignifica como verdadeiras, e de tradições,

percepções e julgamentos que forma, transmite, reproduz (Said, 2007, p. 32).

Tal autoridade e dominação não são percebidas somente na luta imperialista por demarcação de territórios geográficos e não se restringiram, tampouco se extinguiram, no domínio imposto pela guerra. Essa autoridade está impregnada na sociedade contemporânea e pode ser percebida a partir de representações simbólicas que, de certa maneira, reproduzem a dominação por meio de outros instrumentos como, por exemplo, as representações do dominado construídas pela linguagem. Tendo em vista que é por meio da linguagem que se representa o mundo, conforme Stuart Hall (2016), a representação é o fator que vincula o significado e a linguagem à cultura.

Outrossim, Frantz Fanon (2008, p. 34) esclarece que

todo povo colonizado – isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural – toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana. Quanto mais assimilar os valores culturais da metrópole, mais o colonizado escapará da sua selva. Quanto mais ele rejeitar sua negridão, seu mato, mais branco será.

Logo, por estarem sujeitos à língua do colonizador, ao se comunicarem, os negros são interpelados pela sintaxe do branco, de maneira que reproduzem ou talvez reafirmam ideias colonizadoras. Por compreender que é a partir da linguagem que se constrói uma identidade, assim como é pelo ato de enunciar que se pode transfigurar as culturas, identificam-se as dificuldades que os negros encontraram, ao longo do tempo, na tentativa de transformar a realidade colonizadora. Ao exporem suas ideias e denúncias, reproduziam os ideais do colonizador, como o que ocorreu no âmbito da literatura durante o largo período de dominação, podendo ser citado, nesse contexto, o exemplo de autores negros, como Machado de Assis, que aceitaram o branqueamento imposto pela sociedade dominante a fim de resistir a esses tempos de opressão.

A partir da ótica supramencionada, insere-se a discussão sobre a importância de especificar a literatura afro-brasileira, considerando que por muito tempo a literatura brasileira legitimou a dominação do branco sobre o negro. Essa situação é comprovada a partir dos muitos textos que compõem a literatura nacional, os quais são constituídos por representações

estereotipadas e, por vezes, negativas do negro, assim como a evidência da não ocupação deste em lugar de protagonismo nas obras, restando-lhe a margem.

Para que fosse possível um deslocamento da margem em direção ao protagonismo, foi necessário nomear a literatura afro-brasileira, configurando uma estratégia para romper com esses vestígios de dominação deixados pelo colonialismo. De acordo com Ernst Cassirer, “o nome e a essência se correspondem em uma relação intimamente necessária, o nome não só designa, mas também é esse mesmo ser, e que contém em si a força do ser” (Cassirer, 1972, p. 17). Ou seja, foi necessária a atribuição de uma especificação, de um nome, para que a literatura entendida, conforme Conceição Evaristo (2009, p. 17), “como a produção escrita e marcada por uma subjetividade construída, experimentada, vivenciada a partir da condição de homens negros e de mulheres negras na sociedade brasileira” se fizesse ecoar como representação legítima da cultura do país.

Assim, a partir da força de um nome, “a palavra se converte numa espécie de arquipotência, a qual radica todo o ser e todo acontecer” (Cassirer, 1972, p. 63). Estabelece-se, dessa forma, um enraizamento de um conceito, constituindo uma base sólida, uma espécie de terreno firme para dar suporte à luta por um espaço no cenário social.

Foi após o delineamento do termo literatura afro-brasileira que esta assumiu importante papel no contexto de valorização das relações étnico-raciais, uma vez que, como manifestação artística, contribuiu substancialmente para a percepção identitária da população negra. Nessa perspectiva, Cassirer (1972, p. 42) disserta sobre a relevância de estabelecer um conceito a fim de exprimir deste uma essência.

O conceito constitui-se, costumava ensinar a lógica, quando certo número de objetos acordantes em determinadas características e, por conseguinte, em uma parte de seu conteúdo, é reunido no pensar; este abstrai as características heterogêneas, retém unicamente as homogêneas e reflete sobre elas, de onde surge, na consciência, a ideia geral dessa classe de objetos. Logo, o conceito é a ideia que representa a totalidade das características essenciais, ou seja, a essência dos objetos em questão.

Nesse sentido, o processo histórico que culminou nesse conceito, possibilitando um deslocamento em direção ao centro das discussões,

contribuiu significativamente para a percepção e valorização da identidade negra. Uma das principais contribuições oriundas dessa discussão refere-se à inserção obrigatória da temática História e Cultura Afro-Brasileira no currículo oficial da Rede de Ensino. Além da obrigatoriedade dessa temática no âmbito de todo o currículo escolar, a lei nº 10.639/2003 esclarece que é, em especial, no componente de literatura que ela deve ser abordada, muito embora as atividades possam e devam se estender aos outros componentes curriculares, também responsáveis pela disseminação dos produtos culturais.

Desse modo, explorar a literatura afro-brasileira em sala de aula não só cumpre o papel estabelecido em lei, qual seja, o de problematizar enraizamentos de uma sociedade que se constituiu escravocrata para que se desconstrua a história estereotipada e a reconstrua a partir do resgate da identidade da população negra brasileira, mas também objetiva que seja possibilitado aos estudantes, por meio da literatura, o reconhecimento do negro como protagonista na construção da cultura brasileira. Tal abordagem favorece, nesse sentido, a formação identitária e reforça o sentimento de pertencimento.

Ademais, o intuito de ensinar literatura na escola, de acordo com Teresa Colomer (2007), é apostar nas consequências que essa aprendizagem tem para os estudantes quando não estiverem mais em processo de escolarização, ou seja, na ampliação de suas condutas frente às diversidades culturais com as quais irão interagir. Desse modo, na perspectiva de Colomer (2007), a literatura pode contribuir para a formação social dos indivíduos.

Nesse mesmo viés, Juracy Saraiva (2001, p. 52) escreve que “a utilização eficaz da literatura como elemento fundamental na formação do sujeito e do leitor transita pelo conhecimento de seus modos de manifestação e das características que fixam a particularidade de cada um deles”. Sendo assim, corrobora-se a ideia da formação identitária e desenvolvimento do pensamento crítico por meio da literatura. Afirmo Mario Vargas Llosa:

nada defende melhor os seres vivos contra a estupidez dos preconceitos, do racismo, da xenofobia, das obtusidades localistas do sectarismo religioso ou político, ou dos nacionalismos discriminatórios, do que a comprovação constante que sempre aparece na grande literatura: a igualdade essencial de homens e mulheres em todas as latitudes, e a injustiça representada pelo estabelecimento entre eles de formas de discriminação, sujeição ou exploração (Llosa, 2009, p. 3).

Considera-se relevante, assim, o desenvolvimento de estratégias para a mediação da leitura da obra *Histórias da Cazumbinha*, uma vez que o texto é carregado de elementos significativos para o entendimento da memória e da cultura afro-brasileira. Para tal, parte-se, primeiramente, para a análise da obra e de suas estratégias narrativas.

### **3 *Histórias da Cazumbinha*: memória e cultura nos interstícios da literatura negra infanto-juvenil brasileira**

Por ocasião do tratamento ao código verbal e da artificialidade da linguagem, Roland Barthes (1971) designa a literatura como uma segunda língua, uma vez que ela carrega em si a potencialidade de fornecer um abastecimento de múltiplas possibilidades de significações à cultura. No caso da literatura infanto-juvenil, o processo é ainda mais delicado e cheio de possibilidades, pois lida com a imaginação das crianças. Assim, ao abordar a literatura em sala de aula, é necessário estabelecer critérios bem definidos para a seleção da obra e cumprí-los, sem correr o risco de apresentar material inadequado para a faixa etária idealizada. Ao mesmo tempo, deve-se ter em mente que, embora esse campo da literatura seja planejado para o público infantil, isso não deve interferir na qualidade do texto literário, já que uma das funções da literatura é ampliar o repertório linguístico e interpretativo dos sujeitos. Afinal, conforme expõe Mara Jardim, “[a] boa literatura infantil é aquela capaz de encantar leitores de todas as idades” (Jardim, 2001, p. 79).

#### **3.1 Critérios de seleção de literaturas infanto-juvenis na escola**

Ao trabalhar com a literatura infanto-juvenil na escola, o professor deve estar atento a determinados critérios que identificam a qualidade da obra. Em primeiro lugar, é importante que o professor tenha em mente e se aproprie da função e da relevância da literatura infanto-juvenil na formação da criança e na construção do sujeito leitor. Em segundo lugar, considerando sempre a faixa etária dos leitores, deve-se ter em conta os objetivos da leitura e, assim, estabelecê-los com clareza, para que a fruição da obra em sua integralidade seja proveitosa. Dito isso, a próxima etapa constitui-se da análise do exemplar em mãos (Jardim, 2001).

Os primeiros aspectos a serem analisados são os extrínsecos, ou seja, aqueles que são externos ao texto. Refere-se ao material: capa, tamanho,



espessura, qualidade do papel, número de páginas, equilíbrio entre ilustração e texto, tamanho e tipo de letras usados, técnica de ilustração e cores. De capa comum, tamanho de uma folha A4 e páginas com papel couché, o livro *Histórias da Cazumbinha* é adequado para o manuseio de crianças e pré-adolescentes de 9 a 11 anos<sup>1</sup>, sem risco de muitos danos, devido à qualidade do papel. A fonte é legível e sem serifa, o que, de acordo com Finatto e Paraguassu (2022), é um dos parâmetros ideais de simplificação textual e, conseqüentemente, relacionado a uma possibilidade maior de compreensão por parte do leitor.

As cores que compõem a capa e as ilustrações do livro são chamativas e, por combinar fotografia do local com os desenhos realizados pelas crianças que participaram das oficinas de contação de histórias promovidas pelas autoras do livro, evidenciam o lúdico e trazem à tona a composição infantil da obra. De acordo com Mara Ferreira Jardim (2001), as ilustrações devem sugerir mais do que está exposto, pois devem estimular o raciocínio e a criatividade dos jovens leitores. Nesse sentido, conforme Regina Yolanda Werneck, ilustradora de livros infantis, quando a ilustração é de boa qualidade, ela “aguça a percepção, desenvolve a observação e forma no jovem leitor uma espécie de proteção contra o bombardeamento de materiais visuais estereotipados” (Werneck, 1986, p. 153 *apud* Jardim, 2001, p. 76). A figura abaixo, retirada do livro aqui analisado ilustra essa explicação:

---

1 Indicação etária da editora Companhia das Letrinhas.

Figura 1 – Capítulo 18 de *Histórias da Cazumbinha* (texto e ilustração)

Fonte: Fotografia de autoria nossa, retirada do livro *Histórias da Cazumbinha* (Cazumbá; Bordas, 2010, p. 46-47).

O capítulo ilustrado na Figura 1 apresenta o carro de boi, utilizado para carregar materiais e cargas alimentícias, como lenha e farinha, e relata as brincadeiras das crianças com relação ao veículo. No canto inferior direito encontra-se a imagem real do carrinho de boi produzido com pedaços de madeira, lata de óleo e tampinha de pasta de dente, o que ilustra a brincadeira narrada no capítulo. A fotografia maior, que ocupa quase inteiramente a página direita, estampa crianças brincando com a construção de um curral de madeira, que abriga os animais, feitos de ossos. Em conjunto, há os desenhos feitos pelas crianças no decorrer das oficinas de contos. A escolha por esse tipo de ilustração põe em evidência os aspectos da cultura local e convida o leitor a experimentar a imaginação e a criatividade dos brinquedos e brincadeiras das crianças daquela localidade. Identifica-se aqui que as autoras, mais do que produzir literatura infanto-juvenil, preocuparam-se em mostrar memória, realidade e cultura do Quilombo Rio

das Rãs, evidenciando também o posicionamento ideológico do narrador, posteriormente.

Com relação aos aspectos intrínsecos, ou seja, o texto propriamente dito, reflete-se sobre os seguintes questionamentos: o texto está bem escrito? Conta-se uma história original? Vai prender a atenção do leitor? Está de acordo com a faixa etária a que se destina? É capaz de suscitar problemas e encontrar soluções para eles? Que tipo de ideologia permeia a narrativa? Trata-se de uma obra meramente didática ou moralista ou traz em si uma narrativa que desperta o imaginário e propõe um posicionamento ético perante às situações? Esta análise será aprofundada na subseção que se segue.

### **3.2 Cultura, memória, brinquedos e brincadeiras: *Histórias da Cazumbinha* e o universo da criança sob o nível do discurso**

*Histórias da Cazumbinha* é uma narrativa infanto-juvenil organizada pelas autoras Meire Cazumbá, responsável pelo texto, e Marie Ange Bordas, incumbida da concepção e das fotoilustrações. A obra, cuja temática circunda em torno da personagem principal, Cazumbinha, dos moradores do Quilombo Rio das Rãs e de sua cultura, é dividida em vinte e seis capítulos. Cada uma das divisões desloca-se entre episódios que aconteceram na localidade e a caracterização de rituais, festas, brinquedos e brincadeiras, fauna e flora da região.

A escritora da narrativa, Meire Lucia Rodrigues Cazumbá – a Cazumbinha –, nasceu na década de 1960 na comunidade de Pituba, situada na cidade de Bom Jesus da Lapa, na Bahia, entre o rio São Francisco e, pertencente à sua bacia, o rio das Rãs. Em dezembro de 2004, a Fundação Cultural Palmares certificou a comunidade no que diz respeito à remanescência dos quilombos<sup>2</sup>. A região, cujos limites são demarcados com base no artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal<sup>3</sup>, atualmente é conhecida como Quilombo Rio das Rãs.

---

2 Brasil. Portaria nº 35, de 6 de dezembro de 2004. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*: Poder Executivo, Brasília, DF, n. 237, 10 dez. 2004. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=10/12/2004&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=96>. Acesso em: 16 dez. 2022.

3 Em novembro de 2003 foi promulgado, através do Decreto nº 4.887, o texto do artigo 68, que dispõe que, “[a]os remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam

A narrativa, assim, insere-se em um contexto de luta, de reconhecimento e de memória. Meire retorna para a sua comunidade de origem para realizar oficinas de desenho e de contação de causos e histórias com as crianças e com os adultos que residem por lá. Ainda que os contos tenham sua origem em acontecimentos vividos pelos moradores do quilombo, ao iniciar a história com a expressão “era uma vez”, consagrada nos contos de fadas e nas literaturas infantis, o narrador declara seu *narratário*<sup>4</sup>, qual seja, a criança, e instaura um universo de ficção dentro da realidade.

De acordo com Juracy Assmann Saraiva (2001, p. 56), o narrador é elemento primordial na análise do nível do discurso das narrativas, pois

[o] ato produtor da narrativa – o discurso – adquire forma pela mediação do narrador. É através desse agente, forjado pelo artifício da palavra, que os acontecimentos são expostos. É ele quem coloca os personagens em cena, invade seus pensamentos, adere a seu olhar, adota seus pontos de vista e descreve seu entorno, fazendo-as desfilar diante do leitor como se tivessem vida própria e prescindissem dessa voz que as enuncia. É também a partir do ângulo do narrador que são definidas as coordenadas espaço-temporais, que garantem às mais fabulosas ações a base referencial para instituir o universo fictício.

Assim, o primeiro episódio da narrativa põe em cena o nascimento de Cazumbinha no sertão da Bahia, cujas condições climáticas adversas, naquela época do ano em específico, constroem e referenciam a personalidade forte da menina que está para nascer. No período de cheia do rio São Francisco, ou do “rio grande”, como o narrador menciona e, em meio a uma tempestade, a mãe de Cazumbinha entra em trabalho de parto. Contudo, a única parteira da região, a velha índia sá Maria Caetana, reside do outro lado do rio, cuja travessia em época de cheia é perigosa, característica esta que se intensifica em decorrência da tempestade.

---

ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”.

4 Juracy Assmann Saraiva (2001) explica que, no nível do discurso, a narrativa estabelece uma relação comunicativa entre narrador e narratário. O primeiro corresponde à transfiguração do autor no domínio da ficção, enquanto o segundo refere-se à figura do leitor dentro do universo ficcional. Assim, ao narrar, o narrador/emissor leva em consideração um narratário, ou seja, o receptor ficcional dentro da narrativa.

O conflito inicial se desenrola quando evidencia-se a figura que corporifica o herói da região: o vaqueiro. O pai de Cazumbinha, vaqueiro, que “não tem medo de nada” (Cazumbá, Bordas, 2010, p. 7), necessitando de sá Maria Caetana para realizar o parto da filha, “cavalga o rio” (Cazumbá, Bordas, 2010, p. 7) com seu barco para buscar a parteira. Ao iniciarem a viagem de volta, a tempestade cede lugar à lua cheia e revela o padroeiro da criança, qual seja, São Jorge. De acordo com a crença popular, ao observar a lua cheia e os padrões formados pelas crateras, é possível ver o santo em cima de seu cavalo matando um dragão (Cazumbá; Bordas, 2010, p. 7). A menção e respeito atribuídos a São Jorge, nesse sentido, também faz analogia à personalidade valente, guerreira e imponente de Cazumbinha.

Em *Histórias da Cazumbinha*, o narrador é ausente, ou seja, ele é heterodiegético. Dessa forma, o narrador não possui envolvimento direto na história, muito embora seja o principal responsável pela enunciação. Diante dos aspectos referentes ao narrador heterodiegético, Saraiva expõe que:

como existem outros recursos que também produzem o envolvimento do leitor, a maioria das narrativas para crianças apresenta narradores que não vivenciam os acontecimentos. Mesmo nesse caso, a presença do narrador é revelada pelos índices que o instituem em instância do discurso, particularmente os demonstrativos e os advérbios (aquele, lá), que revelam a distância entre o sujeito da enunciação e o lugar e os objetos a que ele se refere, e os adjetivos, que expressam seus juízos de valor (Saraiva, 2001, p. 56-57).

Ao pôr em cena a localidade e as condições climáticas sob as quais Cazumbinha vem ao mundo, o narrador dá continuidade ao universo fantástico iniciado com a expressão “era uma vez” ao estabelecer, por meio do demonstrativo “lá”, um lugar longínquo, como no trecho em que indica a localidade onde a história se passa: “lá no sertão da Bahia” (Cazumbá; Bordas, 2010, p. 7, grifo nosso). Apesar de não estar em cena, porém, o narrador estabelece proximidade com a personagem principal ao, por vezes, dialogar indiretamente com ela, como se demonstra no excerto: “Ai, Cazumbinha, que dia você escolheu para nascer!” (Cazumbá, Bordas, 2010, p. 7).

A criança enquanto narratário se constitui através de marcas da oralidade, como se o narrador estivesse frente a frente com seu receptor, como exemplifica o trecho “É que quem trazia criancinhas ao mundo naquele

lugar era uma índia velha, a Sá Maria Caetana [...]. Só que a parteira morava lá na outra margem do rio” (Cazumbá; Bordas, 2010, p. 7, grifo nosso). A expressão explicativa da oralidade informal “*é que...*” estabelece intimidade entre os interlocutores, enquanto o demonstrativo “lá” situa o leitor na atmosfera da narrativa ao construir uma visualização que indica a distância a qual os moradores do quilombo precisam percorrer para buscar a parteira a cada nascimento. Além disso, o narrador adere ao comportamento de Cazumbinha e, quando a menina é levada, ele tece comentários cômicos que atenuem respostas malcriadas ou desobediências pontuais, típicos da criança, como no trecho “Ai, essa Cazumbinha era terrível...” (Cazumbá; Bordas, 2010, p. 12). Ao assumir esse posicionamento, o narrador se certifica de que seu narratário experimente a empatia e a identificação com a personagem e, assim, se divirta com Cazumbinha.

Assim, o vínculo entre narrador e narratário é estabelecido e mantido no decorrer de todos os capítulos e realiza-se através de correções ao menor sinal de objeção do narratário, como ocorre no trecho “E lá vêm elas todas, achando que vão comer. Mal sabem que são elas que se transformarão em comida. *Não exatamente comida*, mas serão engolidas para que Cazumbinha aprenda a nadar” (Cazumbá, Bordas, 2010, p. 32, grifo nosso). Ao falar da piaba, um peixe que deve ser comido cru para que se aprenda a nadar, de acordo com a crença das crianças, o narrador corrige sua expressão de que o animal virará comida, enfatizando que não é exatamente o que acontece.

Além dos comentários que interrompem o fluxo da narrativa, como em “Ai, pobre da Cazumbinha” e das correções em respeito aos protestos do narratário, há ainda outros recursos que mantêm e fortalecem o vínculo narrador-narratário. É o caso das interrogações feitas diretamente ao narratário, como acontece, em forma de discurso indireto livre, no episódio em que o bicho de Horácio aparece: “Será que a mãe vai deixar o bicho aparecer?” (Cazumbá, Bordas, 2010, p. 15). A relevância desses aspectos narrativos se transfigura para a recepção do leitor. Em princípio, o narrador estabelece um narratário e com ele dialoga. Todavia,

[e]m virtude dessa identificação [narrador e narratário], os efeitos concebidos para representar a receptividade do narratário transferem-se para o leitor e atuam sobre ele, controlando suas reações, manipulando sua compreensão e direcionando seus julgamentos (Saraiva, 2001, p. 58).

Assim, o posicionamento valorativo do narrador é transferido para o leitor, que compactua com sua avaliação. De acordo com Saraiva,

[a]o responder pela narração, o narrador assume ainda as funções comunicativa e avaliativa. Exercendo a primeira, ele se dirige a um ouvinte, cujas intervenções acolhe, reproduzindo-se, na interioridade do texto, o processo de comunicação que interliga emissor-mensagem-receptor. As avaliações do narrador podem estar expressas de forma declarada ou encoberta, constituindo o principal posicionamento ideológico do texto (Saraiva, 2001, p. 56).

Figuras presentes na cultura local aparecem nos causos, além da parteira sá Maria Caetana, e são mencionadas com reverência. Uma delas é o benzedor seu Clarindo, que, caracterizado como sábio, “aprendera com os deuses da mata a descobrir as plantas que podiam curar” (Cazumbá; Bordas, 2010, p. 8) e desempenha o papel de curandeiro, já que não havia médicos na região. No segmento religioso, a prática e a relevância transferida ao batizado se manifesta através da preocupação que os conterrâneos têm em realizar o rito antes da morte iminente das crianças. Em decorrência da ausência de padres no local, o batismo é feito com a reza de seu José Barbudo e de Maria Garrote.

Com relação a esse último aspecto, o narrador assume um modo de posicionar-se diante da realidade na qual muitos recém-nascidos morriam por falta de médicos na região, especialmente em decorrência do tétano neonatal, também chamado de “mal de sete dias”. Por ocasião da experiência de quase morte de Maria Verbena, irmã de Cazumbinha, narra-se: “O pai de Cazumbinha era homem de muitos talentos. E também já estava acostumado a construir caixões para os filhos. Esse seria mais um” (Cazumbá; Bordas, 2010, p. 10). O posicionamento do narrador revela-se ao transformar o pai na figura imponente de força e a mãe em símbolo de afeto. Enquanto a mãe chora pela morte da filha, ao pai, vaqueiro, é negada a opção de demonstrar fraqueza. Por meio da resignação, comum a ambos, o narrador relata a adversidade da ausência de condições básicas de saúde.

Ao combinar os usos do discurso indireto livre e do discurso direto no decorrer das narrativas, o narrador instaura dois mecanismos de interpretação. O discurso indireto livre, por exemplo, desvitaliza a mediação do narrador, já que o ângulo de percepção está incorporado à protagonista e, por vezes, os enunciados se mesclam, como no excerto “Cazumbinha olha



apavorada para o cachorro. Nada consegue dizer. Tamanho é o seu pavor que acaba por fazer xixi nas calças; xixi que escorre pernas abaixo, ali mesmo. Ai, quanta vergonha!” (Cazumbá; Bordas, 2010, p. 48). Por outro lado, o discurso direto, ao apresentar diálogos simultâneos, dá voz às personagens e as confirma em suas subjetividades, o que as aproxima do leitor.

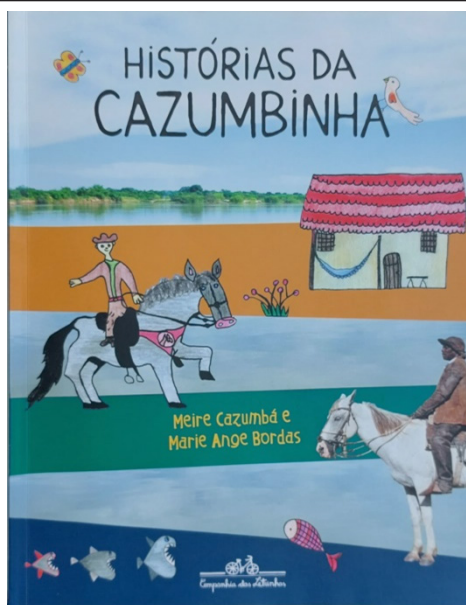
As estratégias narrativas de *Histórias da Cazumbinha* certificam a noção de que o leitor não é passivo diante da leitura e que cabe a ele interpretar o que está dito, desvendar o não dito e preencher os interstícios da narrativa. Por fim, ao abordar a literatura afro-brasileira de qualidade na escola, o professor possibilita a construção de uma imagem de respeito, de identificação e de identidade da cultura negra no Brasil.

#### 4 Proposta de atividades de leitura, pesquisa e escrita

Proposta de leitura
CAZUMBÁ, Meire; BORDAS, Marie Ange. <i>Histórias da Cazumbinha</i> . São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010.

Pré-leitura
<p>Atividade: Estabelecendo relação entre os poemas “Meu mundo pequeno” de Manoel de Barros e “O lugar em que nasci e fui criado” de Bráulio Bessa. O professor propõe um diálogo a partir dos poemas. As seguintes questões poderão servir de base:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Quais aspectos são semelhantes nos dois poemas?</li> <li>Os dois poemas fazem menção a um menino. Como você o imagina, considerando cada poema?</li> <li>Há algo nos poemas que tenha a ver com a sua realidade?</li> </ol> <p>Após a conversa com os estudantes, o professor mostra a capa do livro <i>Histórias da Cazumbinha</i> (imagem abaixo) e inicia um novo diálogo com a turma, o qual pode ser mediado pelas seguintes questões:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Ao observar a capa deste livro, quais elementos podemos relacionar com os poemas que acabamos de ler?</li> <li>Que tipo de história você acha que a Cazumbinha conta neste livro?</li> <li>Agora que vocês já imaginaram tantas coisas sobre a história da Cazumbinha, vamos descobrir as aventuras dela?</li> </ol>





Fonte: Fotografia de autoria nossa, retirada do livro *Histórias da Cazumbinha*.

### Leitura

1. O professor lê, em voz alta, o primeiro capítulo de *Histórias da Cazumbinha*, intitulado “Nascimento”. Ele se atenta às pausas, à entonação e ao ritmo da leitura, para que os estudantes observem e ensaiem suas leituras em casa.
2. Em seguida, o professor distribui um capítulo para cada estudante. Os capítulos mais longos podem ser ensaiados e lidos em dupla.
3. Dado o tempo que o professor acredite ser necessário, que necessariamente levará em consideração o nível de leitura da turma, os alunos serão organizados em uma roda para que se iniciem as leituras dos capítulos. Sempre que houver uma motivação, o professor pode conceder um tempo para comentários ao final de cada capítulo.

### Explorando a linguagem

Nesta etapa, o professor pode utilizar duas caixas que podem ser denominadas “caixas misteriosas”. Em uma delas, devem ser colocadas as palavras abaixo, uma palavra em cada cartão.

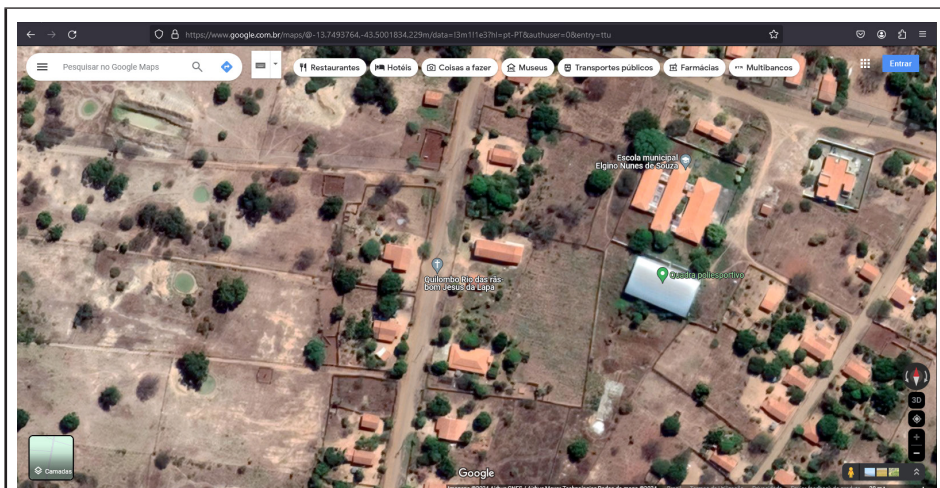
CURRAL  
CABAÇA  
BENZEDOR  
MURIÇOCA  
MANGUEIRO  
GIBÃO  
ABOIAR  
PERNEIRA  
MEZINHA  
GARAPA

Na segunda caixa, devem ser colocados, também em cartões individuais, os significados de cada uma das palavras da outra caixa.

O desafio deverá ser o seguinte: devem ser montadas três equipes na turma, um representante de cada grupo deve pegar uma palavra na caixa misteriosa 1 e um significado na caixa 2. Ao retornar para o seu grupo, os alunos devem discutir se o significado da palavra está correto e se faz sentido no contexto da narrativa. Se decidirem que o significado está correto e o professor informar que não, segue a dinâmica e o grupo não pontua. Caso percebam que o significado está ou não está de acordo com a palavra e estiverem corretos, o grupo pontua.

Como desfecho para esta atividade, será disponibilizado, após a dinâmica, um dicionário para cada grupo e se iniciará uma nova rodada. Desta vez um representante de cada grupo vai até a caixa misteriosa e pega uma palavra para que o seu grupo possa procurar no dicionário o significado. A equipe que achar primeiro pontua. Para o êxito da atividade, é importante a reflexão sobre o contexto em que essas palavras aparecem na narrativa.





Fonte: Google Maps. Disponível em: <https://www.google.com.br/maps/@-13.7493764,-43.5001834,229m/data=!3m1!1e3?hl=pt-PT&authuser=0>. Acesso em: 15 mar. 2023.

O professor de Geografia pode, além disso, abordar o clima e a vegetação da região, comparando-os com os do restante do Brasil e com os da região na qual os estudantes residem.

4. Para explorar toda a vegetação citada na narrativa, o professor solicita aos estudantes uma pesquisa bibliográfica para que eles possam investigar cada uma das árvores. Na sequência, os discentes devem realizar uma pesquisa de campo em sua comunidade para encontrar a árvore pesquisada. Caso não a encontre, o estudante deve escolher alguma outra que se assemelhe a ela, para que, dessa forma, consiga estabelecer relação entre a vegetação local e a descrita na narrativa. Ao término da pesquisa, todos devem compartilhar as suas descobertas com a turma. A atividade pode ser feita em duplas ou trios.

### VEGETAÇÃO EM CAZUMBINHA

Curili, Canapu, Articum-cagão, Juá-mirim, Pinha-do-mato, Jatobá, Imbuzeiro (imbu), Araçá, Cajá, Imburana, Mama-de-porca, Jurema, Mandacaru, Acici, Caatinga, Mandioca.

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2023.

#### 5. Atividade mão na massa!

O professor divide a turma em grupos e solicita a construção de uma maquete que represente o Quilombo Rio das Rãs. Os alunos devem estar atentos aos rios que circundam o local, à vegetação presente nos contos e ao modo de vida da comunidade. Além disso, devem escolher um ponto da maquete para reproduzir a cena que mais gostaram dos capítulos.

#### 6. Exposição

Ao apresentarem suas maquetes para a turma, os estudantes recontarão, com suas palavras, a cena reproduzida de um dos capítulos de *Histórias da Cazumbinha*. As maquetes devem ser armazenadas adequadamente para que sejam utilizadas posteriormente, em uma Feira Literária Interdisciplinar da escola.

#### Leitura, declamação e análise de trovas, quadras e cantigas

A obra, em alguns de seus capítulos, apresenta algumas trovas e cantigas populares da região. Nesta atividade, o professor sugere aos estudantes a retomada da leitura dessas e orienta os alunos a perceberem e identificarem alguns de seus aspectos formais, como a composição em versos e as rimas. No desenvolvimento da atividade, o professor pode perguntar se eles conhecem alguma quadrinha ou trova e, caso os alunos tenham interesse, solicitar uma pesquisa para trazer para a sala de aula. Por fim, os estudantes devem criar uma trova, uma quadra ou uma cantiga e declamá-la para a turma.

#### Registro escrito: narrativa

Nesta etapa, os estudantes devem solicitar a algum adulto de sua confiança que lhes conte alguma história marcante de sua infância, para que eles possam transcrevê-las. O tom das narrativas pode ser livre escolha dos estudantes: humorístico, assustador, triste. O aluno deve ouvir atentamente a história e, em seguida, escrevê-la em uma folha.

Após a atividade da Roda de causos, o professor recolhe os textos para a correção. Individualmente, devem-se apontar questões ortográficas, de pontuação e de construção frasal. Para além disso, porém, como estamos tratando de narrativas, a atenção deve ser redobrada para seus aspectos composicio-

nais, como personagens, enredo, tempo e espaço, bem como deve-se auxiliar os estudantes a construírem um processo de narração adequado ao tom e ao narratário que o aluno tenha estipulado no início de sua escrita.

Nesse sentido, as atividades de reescrita são de suma importância para o aperfeiçoamento das narrativas. Atividades em que os estudantes trocam os textos e apontam aspectos a serem desenvolvidos enriquecem a percepção dos alunos não apenas com relação à modalidade narrativa, mas também no que diz respeito ao aperfeiçoamento de seu próprio texto.

### Roda de causos

Esta consiste na etapa em que os estudantes vão compartilhar as histórias escritas na atividade anterior. Para o desenvolvimento desta contação de causos, sugere-se que o docente convide os familiares dos estudantes para a partilha das histórias junto a eles; assim pode ser organizada uma grande roda, na qual os acompanhantes dos estudantes também serão convidados a narrar suas histórias de infância.

### Brinquedos e brincadeiras de ontem e de hoje

Observação: Estas atividades podem ser realizadas de maneira interdisciplinar pelos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Matemática e Artes.

1. O professor retoma a imagem do capítulo “Carro de boi”, do livro *Histórias da Cazumbinha*, a qual apresenta um curral, elaborado com gravetos e ossos, e um carrinho de boi, produzido com madeira, lata de óleo e tampa de pasta de dente. Os objetos foram feitos manualmente por crianças e são utilizados como brinquedos.

2. Pode-se comentar que as crianças, antigamente e, em certas regiões, ainda nos tempos de hoje, produzem seus brinquedos com elementos da natureza. O professor, ainda, pode perguntar quais brinquedos e brincadeiras os alunos costumavam produzir e utilizar itens da natureza, como galhos, sementes, pedras, troncos de árvore, entre outros.

3. Solicita-se aos alunos que, em casa, entrevistem algum adulto de sua confiança e peçam que ele explique um brinquedo e uma brincadeira de quando ele era criança. Os estudantes devem recolher as seguintes informações:

a) Nome e idade do entrevistado.

b) Nome do brinquedo, material de que era feito e como se brincava.

c) Nome da brincadeira, como se brincava e quais eram as regras.

d) Época e local em que passou a infância, ou onde brincava com os elementos citados nas respostas.

4. Com as fichas preenchidas em mãos, os alunos apresentam as respostas de seus entrevistados em forma de leitura em voz alta para a turma. O professor deve manter o diálogo com os alunos, indagando se já conheciam tal brinquedo ou brincadeira, se já brincaram com algum deles, se tem semelhança com o que eles conhecem atualmente, ou se gostariam de brincar.

5. Em conjunto com o professor de Matemática, os alunos podem produzir gráficos temáticos, especificando os brinquedos e/ou as brincadeiras mais mencionadas, tanto nas entrevistas quanto nas respostas pessoais dos alunos. No momento de produção, os grupos podem ir até a mesa dos colegas para questioná-los sobre os brinquedos ou as brincadeiras de suas preferências, caso seja necessário.

6. Com a ajuda do professor de Artes, os estudantes podem confeccionar seus próprios brinquedos, inclusive criando suas regras próprias e adaptando as maneiras de brincar. O trabalho final pode envolver desde um catálogo de brinquedos e brincadeiras, no qual se apresentem fotos ou desenhos que os ilustrem, sua descrição, regras e maneiras de brincar, até uma exposição guiada, cujos convidados sejam as outras turmas. Em outro momento, pode-se elaborar pequenas cartinhas para produção de um jogo de mímicas, cujas palavras sejam o nome dos brinquedos e das brincadeiras, bem como dos materiais utilizados para confeccioná-los.

7. Com o intuito de praticar a escrita independente e autoral, os alunos podem desenvolver um pequeno texto ou parágrafo narrativo explicando a origem do brinquedo confeccionado. Sempre se deve dar espaço a atividades de reescrita.



## 5 Considerações finais

A literatura afro-brasileira, como forma de representação, é comunicadora da cultura do povo negro e serve de referência para a compreensão do mundo, tanto quanto o mundo serve de referência a ela. Nesse sentido, o presente artigo buscou, primeiramente, pôr em discussão a temática desta literatura em âmbito da escola e, mais especificamente, do ensino fundamental. Em decorrência de sua riqueza de significados, *Histórias da Cazumbinha* contribui para a desconstrução da lógica colonial assim como propõe uma reconstrução da imagem do negro brasileiro. Deste modo, o livro se configura em um relevante agente para inserir e confirmar o negro em uma perspectiva de protagonismo, o que subsidia a construção da identidade dos sujeitos leitores.

No que diz respeito aos aspectos intrínsecos da obra, a narração é conduzida por um narrador externo aos episódios, mas que aproxima o leitor das percepções de Cazumbinha e das personagens que lhe são próximas. Tal estratégia estimula-o a aderir a seus posicionamentos, técnica essa que também é fortalecida pela referência a inúmeros objetos, animais, vegetações, clima, festividades, ritos e linguagens próprias da comunidade quilombola do Rio das Rãs. Nesse sentido, a literatura cumpre seu papel de fomentar o conhecimento e a identificação dos sujeitos leitores à cultura ali representada em forma de brincadeiras de infância e de perspectivas através das quais a criança percebe o mundo.

Mediante o exposto, a proposta de leitura e de atividades interdisciplinares elaborada aborda aspectos subjetivos, familiares e comunitários, bem como promove o conhecimento de outras possíveis realidades e culturas. É pertinente ressaltar, por fim, que o trabalho aqui produzido não se restringe apenas à documentação e leitura do pesquisador, mas ao trabalho em sala de aula da educação básica.

## Referências

BARTHES, R. Introdução à análise estrutural da narrativa. In: BARTHES, R. *et al. Análise estrutural da narrativa*. Tradução: Maria Zélia Barbosa Pinto. Petrópolis: Vozes, 1971. p. 19-60.

BRASIL. *Lei n° 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação



nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 14 mar. 2023.

BRASIL. Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, DF: Presidência da República, 20 nov. 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2003/d4887.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm). Acesso em: 16 dez. 2022.

BRASIL. Portaria nº 35, de 6 de dezembro de 2004. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 237, p. 8, 10 dez. 2004. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=10/12/2004&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=96>. Acesso em: 16 dez. 2022.

CASSIRER, E. *Antropologia filosófica*: ensaio sobre o homem – introdução a uma filosofia da cultura humana. Tradução: Vicente Felix de Queiroz. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1972.

CAZUMBÁ, M.; BORDAS, M. A. *Histórias da Cazumbinha*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010.

COLOMER, T. *Andar entre livros*: a leitura literária na escola. São Paulo: Global Editora, 2007.

EVARISTO, C. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 17-31, 2009.

FANON, F. O negro e a linguagem. In: FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Tradução: Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 33-51.

FINATTO, M. J. B.; PARAGUASSU, L. B. (org.). *Acessibilidade textual e terminológica*. Uberlândia: EDUFU, 2022. *E-book*. Disponível em: [https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/35193/1/eClasse\\_Acessibilidade\\_Textual.pdf](https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/35193/1/eClasse_Acessibilidade_Textual.pdf). Acesso em: 14 mar. 2023.

HALL, S. *Cultura e representação*. Tradução: Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio: Apicuri, 2016.

JARDIM, M. F. Critérios para análise e seleção de textos de literatura infantil. In: SARAIVA, J. A. *Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação*. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 75-79.

LLOSA, M. V. Em defesa do romance. *Piauí*, Rio de Janeiro, n. 37, p. 64-69, out. 2009. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/materia/em-defesa-do-romance/>. Acesso em: 20 fev. 2023.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. *E-book*.

SAID, E. W. *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. Tradução: Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SARAIVA, J. A. Narrativa literária: aspectos composicionais e significação. In: SARAIVA, J. A. (org.). *Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação*. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 51-61.

SARAIVA, J. A. *et al.* *Palavras, brinquedos e brincadeiras: cultura oral na escola*. Porto Alegre: Artmed, 2011.