

PERCORRENDO O MUNDO DE MUNDIM: UMA ANÁLISE DO LIVRO ILUSTRADO DE LÍLIA DINIZ

TOURING THE WORLD OF MUNDIM: AN ANALYSIS OF THE ILLUSTRATED BOOK BY LÍLIA DINIZ

Mariana Soares dos SANTOS*

<https://orcid.org/0000-0002-7745-1040>

Ana Crelia Penha DIAS**

<https://orcid.org/0000-0002-3548-8486>

Resumo: A literatura como espaço da criação e da apreciação estética ganha aspectos mais profundos quando se volta para as experiências e personagens do universo infantil e infantojuvenil. Os horizontes e perspectivas ganham novos contornos quando a criança é o personagem central da narrativa, redimensionando os acontecimentos e confrontando as expectativas do leitor. Nesse sentido, este artigo propõe a análise da poesia de cordel em *Mundo de Mundim* (2016), da poetisa Lília Diniz, por meio da reflexão sobre as leituras feitas pelo protagonista do cordel sobre o sertão e os papéis sociais nesse contexto. A obra de Lília Diniz narra a jornada do personagem título na sua busca por desvendar o mundo pelo conhecimento mesmo analfabeto e impedido por um contexto social opressor, materializado pela figura do coronel da fazenda onde Mundim e sua família trabalham. O método utilizado é o bibliográfico e a fundamentação teórica se concentra na história e no desenvolvimento da literatura infantil, do livro infantil ilustrado, do paradidático e da regionalidade. Tendo essas disposições em vista, a partir dos estudos realizados, é possível compreender o sertão em sua dimensão social e histórica a partir dos sonhos, desejos e frustrações de Mundim. Em vista dos resultados deste artigo, percebe-se que *Mundo de Mundim* traz contrastes e reflexões profundas sobre o sertão apresentado na obra e acerca da percepção narrativa da criança nessa perspectiva.

Palavras-chave: Literatura infantil; Regionalidade; Mundo de Mundim.

Abstract: Literature as a space for creation and aesthetic appreciation gains deeper aspects when it focuses on the experiences and characters of the children's and young adult universe. Horizons and perspectives gain new contours when the child is the central character of the narrative, redimensioning the events and confronting the reader's expectations. In this sense, this article proposes the analysis of cordel poetry in *Mundo de Mundim* (2016), by poet Lília Diniz, through reflection on the readings made by the protagonist of the cordel about the backlands and the social roles in this context. Lília Diniz's work narrates the journey of the title character in his search to unveil the world through knowledge, even though he is illiterate and prevented by an oppressive social context, materialized by the figure of the colonel of the farm where Mundim and his family work. The method used is bibliographic and the theoretical foundation focuses on the history and development of children's literature, illustrated children's books, supplementary texts, and regionality. With these provisions in mind, based on the studies carried out, it is possible to understand the sertão in its social and historical dimension based on Mundim's dreams, desires and frustrations. In view of the results of this article, it is clear that *Mundo de Mundim* brings contrasts and deep reflections on the sertão presented in the work and on the child's narrative perception from this perspective.

* Mestre em Letras (2023), pela Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL). É doutoranda do programa de pós graduação em letras da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). E-mail: marisantosoares@gmail.com

** Doutora em Letras Vernáculas (2008), pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). É professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Email: anacrelia@gmail.com.

Keywords: Children's literature; Regionality; World of Mundim.

Introdução

A literatura infantil é um espaço de criação estética e narrativa que, além de considerar a perspectiva da criança e do adolescente, também trata da interação, do diálogo, entre a realidade exterior, social e histórica, e a imaginação, criativa e inventada (Arroyo, 2011). A criança, como foco narrativo e como consciência dentro da obra literária, traz camadas interessantes para essa literatura, uma vez que se trata de um sujeito narrativo com percepções de mundo muito específicas, que fundem a realidade e o sonho, contrastam a fantasia com o factual.

Na literatura infantil contemporânea, essas narrativas se expandiram para dar protagonismo a outros discursos e personagens, descentralizando a narrativa do tom pedagógico adotado por muito tempo na literatura reservada para crianças, nas fábulas e contos fantásticos dos séculos passados (Zilberman; Lajolo, 2007). O contemporâneo trouxe uma narrativa literária próxima do coloquialismo da oralidade, um retorno, em outros termos, para os primórdios das histórias desenvolvidas para crianças. Esse esforço para trazer os registros da oralidade para a literatura infantil faz parte do “projeto de trazer para as histórias infantis o heterogêneo universo de crianças marginalizadas, de pobres, de índios” (Zilberman; Lajolo, 2007, p. 151).

Dessa maneira, a diversidade linguística, cultural e social do país tornou-se recurso para a narrativa infantil contemporânea, e é dentro desse escopo que a obra da poetisa Lília Diniz se apresenta. A partir do cordel, da ilustração, da narrativa imaginada por uma criança e de uma abordagem social atual e relevante, o *Mundo de Mundim* (2016) traz a narrativa contada pela percepção imaginativa da criança em contraponto às tensões exteriores à sua perspectiva. Por isso, este artigo tem como objetivos centrais analisar o *Mundo de Mundim*, a partir da reflexão sobre as leituras feitas pelo protagonista do cordel sobre o sertão e acerca dos papéis sociais nesse contexto.

A narrativa literária infantil

A construção da narrativa infantil parte de uma experiência sensorial entre o seu público-alvo, a criança, e o mundo. Segundo Arroyo (2011), o estabelecimento dessa literatura como categoria literária ainda é recente comparada com o histórico de formação de outros segmentos literários. Muito desse progresso em torno da literatura infantil se deu pela diversificação da literatura utilizada na educação de homens nobres, a exemplo

de Fénelon, que no século XVII substituiu as leituras religiosas e pelas leituras “profanas” que usavam as histórias da mitologia grega como escopo.

Interessante pensar como a mitologia grega e as demais histórias/fábulas de fundação foram fundamentais para a consolidação da moralização como eixo nas narrativas infantis (Arroyo, 2011). Lajolo e Zilberman, refletem acerca disso quando pontuam que a educação literária infantil também era uma extensão da formação social da criança, que incluía moldar o desenvolvimento infantil a priori das necessidades sociais da época, “postulados a fragilidade e o despreparo dos pequenos, urgia equipá-los para o enfrentamento maduro do mundo” (Lajolo; Zilberman, 2007, p. 16).

De fato, a partir do momento em que a criança passa a ser vista como um elemento na funcionalidade dos papéis sociais, a ela são atribuídos espaços importantes na estrutura dessa sociedade, desde a produção dos brinquedos como objetos frutos da industrialização até a criação dos livros como ressonância cultural desse espaço reservado ao público infantil (Lajolo; Zilberman, 2007).

Isto posto, a literatura infantil, olhada por uma perspectiva histórica da crítica literária, por muito tempo foi vista como um segmento inferior da literatura, em parte por se tratar de uma literatura voltada para crianças, em parte por contemplar a narrativa conservadora como elemento de composição, seja nas regras religiosas e educativas encontradas nas histórias infantis tradicionais e antigas, seja na presença da ludicidade e da própria criança nessas narrativas (Arroyo, 2011).

Constituindo um espaço a ser desbravado na literatura mundial, iniciou-se na literatura infantil a aventura literária de escritores que experienciavam o gênero, dando início a um contato mais intenso com o universo infantil, o que também significou a incorporação da moral e das lições educativas nessas narrativas (Lajolo; Zilberman, 2007), assim como também a construção de uma estética da linguagem apropriada e própria da literatura infantil, um encontro duradouro e frutífero entre o estético e o moral (Arroyo, 2011).

O avanço na produção e na leitura da literatura infantil tornou possível pensar essa literatura por outros lugares, dentre eles o mais importante de todos, pelo olhar do público infantil. A própria crítica em torno da literatura infantil progride nesse sentido quando começa a apontar a criança para além de consumidora final dessas produções, mas também como principal agente dessa literatura (Lajolo; Zilberman, 2007). Dessa vez, a literatura tem um destinatário muito específico que possui um percurso psíquico e cognitivo em desenvolvimento, o que traz para as discussões, em torno desse novo

segmento literário, o caráter interdisciplinar das narrativas que reflitam sobre o desenvolvimento da criança e seu espaço social (Aguiar; Ceccantini, 2012).

Anton S. Makarenko (1960), pensador da pedagogia para crianças do século XX, diz que a literatura infantil deve andar sob duas vias, a educativa e a humanista. Esse pensamento mais moderno sobre a educação infantil revela um novo protagonismo dado à criança na literatura: agora, além do papel social, ela também atua, sendo a causa, a consequência e a finalidade nessas narrativas.

Esse avanço de perspectiva na literatura infantil também significou uma mudança na forma como essa literatura começa a ser encarada pela educação. Como defende Leonardo Arroyo (2011), a relação da criança com o livro, agora, acontece primeiro pelo encantamento com o universo literário, para só depois o livro se tornar um instrumento educativo. No entanto, Zilberman e Lajolo (2007), ainda apontam que após a primeira metade do século XX, muito em função dos esforços editoriais de Monteiro Lobato, a literatura infantil se desprendeu desse caráter educativo de leitura, passando a ser encarada e lida como um texto literário a partir de seus mecanismos e articulações e não pela sua finalidade. Mesmo que vez ou outra, principalmente nos últimos anos, o livro de literatura infantil seja recolocado em um lugar auxiliar na educação, sendo despossuído enquanto texto literário em favor de uma funcionalidade pedagógica.

Isto posto, a imaginação percebida na literatura infantil é uma versão da realidade que, de certa forma, desvirtua e que tende a contradizer a lógica de mundo apresentada à criança (Aguiar; Ceccantini, 2012). A realidade se torna uma sequência de cenas, imaginadas, revestidas pela ludicidade e pela lógica que somente a infância é capaz de construir. Assim, “o estilo em literatura infantil deve ser concreto, com uma economia verbal capaz de tornar visual a cena e o tema focalizado” (Arroyo, 2011, p. 34).

Para além disso, a literatura infantil vai significar para literatura a interpolação entre os saberes. A narrativa infantil vai tratar os conhecimentos humanos em interação e, dessa maneira, a sociologia, a antropologia, a história, a psicologia e a linguagem se reúnem para dialogar com a infância do seu público (Aguiar; Ceccantini, 2012).

Na literatura brasileira, a literatura infantil dá os seus primeiros passos como mercado editorial no fim do século XIX, com o avanço das massas consumidoras surgidas do processo ainda recente de urbanização do país (Lajolo; Zilberman, 2007). O consumo se torna uma válvula propulsora do mercado voltado para a produção da literatura infantil no Brasil. O livro vira um objeto importante para o desenvolvimento intelectual da criança (Aguiar; Ceccantini, 2012), além de configurar um material educativo que será explorado

com mais intensidade na educação escolar, a fim de contribuir para uma educação burguesa demarcada pelo texto pedagógico e para instrumento de uma ideologia moralizante (Sales, 2012).

Ademais, a literatura infantil é resultado da tradição oral em que as narrativas contadas foram corporificadas e introduzidas em uma literatura escrita (Martha, 2012). Dessa forma, a estreita ligação entre literatura infantil e oralidade é secular e remonta a poesia popular e as cantigas de roda folclóricas que também fizeram parte da educação do século passado. A história verbalização é a genética da narrativa infantil escrita, uma vez que, como conta Alice Martha (2012), a criança ajudou a fortalecer a tradição oral, ao introduzir e perpetuar na memória histórica a poesia popular de manifestação cultural e folclórica.

O trava-língua, a cantiga de roda, a adivinhação e a canção de ninar são alguns exemplos da consolidação da presença infantil nos espaços sociais populares, esses, por sua vez, também foram os primeiros vestígios da incorporação da narrativa infantil na memória social brasileira (Martha, 2012). Vale ainda ressaltar que esses primeiros registros dessas narrativas, além de trabalhar o lúdico da infância para o entretenimento da criança, também foram a forma mais eficiente de estabelecer o aprendizado pela reunião da fantasia com um civismo do comportamento (Lajolo; Zilberman, 2007).

A interação da criança com o seu meio é a base das narrativas infantis, porque é nesse lugar que a criança desenvolve a sua leitura da realidade, e é justamente sob essa ótica que o estabelecimento da musicalidade, da imagem e da dramaticidade se desenvolve harmoniosamente com a narrativa (Aguiar; Ceccantini, 2012). Por isso, não é alegórico dizer que a poesia foi um caminho fortuito para a literatura infantil, uma vez que a poesia evoca o mistério da composição da palavra e brinca com a liberdade de criação, reunindo elementos que “para além do óbvio e do previsível, tornam-se símbolos do real” (Martha, 2012, p. 46), desfazendo-se do sentido lógico da realidade, e sincronizando o fantasioso com a construção de uma linguagem estética e verbal.

Aprofundando ainda mais o olhar para esse nicho da literatura infantil, vale pontuar o alastramento da poesia narrativa e seu impacto no fazer poético. João Batista de Sales (2012), afirma que a poesia narrativa dá amplitude para recursos muito explorados nas tradições orais fortemente influenciadas pelas experiências da infância. Nesse sentido, a poesia dita narrativa é o resultado “de complexa tradição cultural marcada por um percurso longo e sinuoso” (Sales, 2012, p. 134). Episódica, a poesia narrativa traz elementos habituais da prosa, como a sequência de ações e o diálogo para fazer emergir

a palavra poética em interações com outros recursos que integram a materialidade dessa poesia, dentre esses recursos está a imagem.

Mediante a todas essas disposições, a poesia narrativa infantil encontra mais uma ramificação, quando se depara com os aspectos populares da linguagem e da cultura. Se por lado, a criação da narrativa infantil é fruto das vivências históricas, sociais e educativas de crianças ensinadas ao rigor da moralidade religiosa, por outro, essas narrativas também se impregnaram da experiência social da infância, bem como dos regionalismos que habitam a linguagem, em prosa ou em poesia, nos falares, nos assuntos, nos costumes e nos personagens (Arroyo, 2011).

O Livro de literatura infantil brasileiro

A literatura tece intersecções profundas no interior no texto, em que as estruturas do literário se movem na direção de construir sentido, a partir das simbolizações intuídas pela sociedade, seja nos comportamentos e valores sociais ou nos diferentes espaços imaginados e sensíveis da subjetividade do leitor (Lajolo, 2008). Ou ainda, como diz Antonio Carlos Secchin, “prefiro pensar que os sentidos afloram a partir do embate entre a voz do texto e a escuta do leitor, tornada então uma outra voz no exercício da crítica” (Secchin, 2018, p. 17). Seria, então, importante pensar a leitura literária como a construção de espaços de identificação e de conflito entre o texto e o leitor.

Sob esse retrospecto, a literatura infantil se solidificou, como bem destaca Teresa Colomer (2003), como um segmento importante da literatura, conforme se adaptou aos leitores e a sua própria função no transcorrer dos períodos históricos. Essa literatura já seguiu o que Colomer denomina como “propósitos sociais”, e o que Zimmerman e Lajolo (2007) observam como uma forma de instrumentalização da literatura em favor de pautas de estado, como ocorreu no Brasil em seus períodos de nacionalismo político. Em contrapartida, a literatura infantil contemporânea já obedece às instruções de mercado que estimulam os livros literários a serem lidos e trabalhados em sala de aula, os também

chamados livros paradidáticos¹, que na rede pública de ensino brasileiro são disponibilizados pelo PNLD².

Segundo Silvia Castrillon (2007), os livros literários escolhidos para crianças são potências capazes de desenvolver uma conexão intensa entre a criança leitora e o texto, e isso ocorre em função do fator de identificação, em que tanto os personagens quanto o entorno narrativo do texto fazem parte do universo infantil. A aproximação com o texto, nesse sentido, não se daria em decorrência de uma história, mas sim dos elementos que compõem a narrativa. O que Castrillon (2007) ainda denomina como consciência narrativa, o espaço em que a expectativa com a narrativa e os personagens é gerado: “eles [os personagens] formam parte do mundo real das crianças e permanecerão em suas referências sobre a representação da realidade como uma herança cultural compartilhada com os adultos” (Castrillon, 2007, p. 55).

Dessa maneira, “quanto mais oferecemos literatura para as crianças, mais elas estarão capacitadas a entender o texto, a interpretar, a valorizar e a ativar seus intertextos constituídos para o desenvolvimento de uma competência literária” (Sales et al, 2019, p. 113). A oportunidade de leitura é fundamental para que a criança alcance as dimensões do texto, daí a importância dos paradidáticos em um contexto de educação brasileira em que a grande parte das crianças e adolescentes em idade escolar estão na rede pública de ensino que, por sua vez, também é o espaço que mais sofre com ausência de recursos e de acesso à literatura (Galvão; Silva, 2017). É dessa forma, que a literatura “é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer, plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muito” (Lajolo, 2008, p. 106).

Tendo essas perspectivas em vista, a escolha do paradidático, principalmente quando remontamos ao complexo cenário de acesso à leitura de literatura na educação pública brasileira, é fundamental para que o aluno consiga acessar todas possibilidades

¹ As obras complementares para os anos iniciais do ensino fundamental têm como objetivo ampliar o universo de referências culturais dos alunos nas diferentes áreas do conhecimento e, ao mesmo tempo, contribuir para ampliar e aprofundar as práticas de letramento no âmbito da escola. Essas obras configuram-se como instrumento eficaz de apoio ao processo de alfabetização e formação do leitor, ao ensino-aprendizagem de conteúdos curriculares e ao acesso do aluno ao mundo da escrita e à cultura letrada (Brasil, 2023).

² O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público (Brasil, 2023).

de expansão e formação que o texto literário é capaz de oportunizar. Dessa maneira, selecionar o texto de literatura para crianças e adolescentes na sala de aula é também ter a oportunidade de abrir mão da forma categórica e moralizante com que a literatura para crianças já foi e, em algum grau, ainda é tratada na escola. Essa seleção representa uma janela para integrar a afetividade com a leitura a expectativas e às experiências da criança leitora (Sousa, 2018).

A seleção do texto literário na escola, pressupõe “a consideração, de modo mais ou menos categórico, de representações, teorias e problemas da literatura, da leitura e dos leitores” (Bajour, 2012, p. 52). É a possibilidade de uma abertura dentro de um paradigma curricular ainda muito conservador, que entende o cânone³ como um circuito fechado de acervo literário.

Nesse sentido, intuir a diversidade de textos dentro da sala de aula significa uma mudança de paradigma. Ampliar a circulação e as possibilidades de leitura na sala de aula, ou como sugerem as palavras Silvia Castrillon, “supõe um avanço na possibilidade de simbolizar a realidade” (Castrillon, 2007, p. 53), é acessar estruturas narrativas complexas e diversificadas, inclusive em contato ou em contraposição ao acervo já canônico da literatura voltada para o público infantil e juvenil.

Contudo, os entraves que dificultam o acesso e o trabalho com literatura nas salas de aula se iniciam ao que Cecilia Bajour (2012) destaca como o condicionamento de custo da literatura para a sala de aula. Esse condicionamento estaria atrelado a uma fidelidade de custo do acervo da escola aos grandes conglomerados de editoras estrangeiras, o que constitui um acervo literário concentrado em obras canônicas da literatura mundial, uma repetição que limita o acesso da escola a experiências outras com a literatura e o ensino.

Importante compreender também, em perspectiva ao exposto, que o trabalho com a literatura infantil em sala de aula requer, para além da diversidade de textos, narrativas e autores que sejam representativos para os alunos e para os tempos atuais, uma literatura que incite a percepção do leitor, atravesse os caminhos percorridos na leitura e amplie as dimensões da experiência com o livro. E nesse cenário o livro ilustrado se apresenta como

³ Em suas origens, “cânone” tinha a ver com as artes plásticas, a religião e o direito. Também com a música. Em todos esses casos, os seus significados básicos se referem a regras, a modelos e a preceitos. No terreno das artes plásticas praticadas na antiguidade greco-latina, “cânone” era a norma ou o sistema que determinava as proporções da figura humana na escultura, na arquitetura e na pintura. As regras sobre aquilo que era considerado harmônico foram mudando com o tempo, mas a arte sempre foi, como continua sendo, um território de debate tanto sobre as supostas harmonias como sobre as tendências ou resistências a tomá-las como modelos (Bajour, 2012, p. 92).

um espaço sedutor para o leitor infanto-juvenil, uma vez que essas obras assumem um acordo com a criança leitora, entre o que é visível na superfície do texto, o que salta aos olhos e como pode ser imaginado, a partir do despertar da percepção imagética (Castrillon, 2011).

A imagem, segundo Dalcin (2020), parece possuir vida, vida essa que sobrevive e evolui conforme as mudanças históricas, os intercursos do tempo. A imagem circula pelos imaginários coletivos e individuais dos sujeitos históricos e são reinterpretadas, modificadas, pelos seus leitores, dessa forma, “no livro ilustrado, palavras e imagens podem estabelecer entre si relações de reforço e, também, de contraponto [...] o que abre margem a uma diversidade de interpretações e dá maior espaço à imaginação do leitor” (Ramos; Vasconcelos, 2021, p. 175).

Silvia Castrillon (2011), acerca da literatura infantil, ainda nos lembra que as primeiras histórias contadas pela humanidade aconteceram pela oralidade, e até mesmo em colaboração com as narrativas audiovisuais. Como já explorado por Arroyo (2011), Zilberman e Lajolo (2007), a literatura infantil surge pela oralidade com a difusão das fábulas e contos fantásticos de tom pedagógico e educativo. Nessa perspectiva, a própria estrutura da narrativa infantil busca a imagem imaginada, uma materialidade da fantasia. A ilustração na obra literária representa uma iniciação da percepção visual da criança. É uma educação pelo olhar, uma ampliação do repertório da criança, por onde ela se conecta com o texto de forma multidimensional (Caldin et al, 2016, p. 199).

O livro ilustrado, nesse sentido, configura-se como uma obra que integra duas linguagens. O texto e a imagem se retroalimentam, interagem, na construção da narrativa e na fruição da leitura (Dalcin, 2010). Para além de um suporte narrativo, a imagem está ali para despertar, provocar a atenção nas nuances narrativas (Caldin et al, 2016). O livro ilustrado vai além de uma integração entre imagem e texto, é uma construção atenta de sentidos em torno de um texto que se estende pela escrita e pelos reverses da imagem (Ramos; Vasconcelos, 2021).

Dessa forma, o livro infantil ilustrado possui a singularidade de ter a sinergia entre duas modalidades de linguagem em que os signos são transportados para a escrita. É a construção de uma nova criação, uma possibilidade da linguagem escrita projetada no imagético; não é uma representação do real, tampouco uma tradução literal, uma imitação ou recriação da escrita (Ribeiro, 2008).

O mundo de Mundim

O livro ilustrado foi e é extremamente difundido na literatura infantil, muito em função do que Arroyo (2011), Zilberman e Lajolo (2007) refletem como uma colaboração histórica entre a linguagem verbal e a visual. Dele também muitas temáticas e estéticas, tanto escritas quanto visuais, são experimentadas, sendo capaz de projetar narrativas canônicas e não canônicas.

Tendo isso em vista, *Mundo do Mundim* (2016) é um livro ilustrado infantil de autoria da escritora Lília Diniz, muito conhecida na Região Tocantina do Maranhão pelo trabalho poético que faz com os elementos culturais e identitários da região. Reconhecida como uma literatura regional, o trabalho de Diniz atravessa a memória afetiva com os espaços ocupados pela história e pelas culturas que permeiam os territórios geograficamente recortados e fronteiriçamente entrecruzados entre saberes e personagens construídos/nascidos na região sul/sudoeste do Maranhão.

Mundo de Mundim conta a história de Mundim, um menino nascido e criado em um engenho de cana de açúcar, onde trabalha com a mãe para um coronel rico que explora a mão de obra barata e vulnerável de homens, mulheres e crianças. Apesar da descrição vilanesca e particularizada do “senhor doutor”, dono do engenho de açúcar, o personagem do coronel não passa nem perto de ser uma figura caricata ou uma invenção imaginada, ele é a personificação de uma realidade e de um sistema violento de exploração da desigualdade, da fragilidade social e da pobreza humana.

Figura 1 – Apresentação do personagem protagonista Mundim



Fonte: *Mundo de Mundim* (2016).

Interessante pensar nos contrastes construídos na narrativa poética de Diniz. Os contrapontos estabelecidos entre a família de Mundim e o senhor patrão delimitam uma hierarquia bem acentuada entre a posição de autoridade do patrão e a submissão, animalização, dos que para ele trabalham.

A obra de Lília Diniz é uma narrativa poética escrita em cordel, uma literatura de folheto que se organiza em um espaço de produção e performance oral da manifestação artística e cultural de um povo (Abreu, 1999). O conceito de performance, dentro das manifestações culturais de uma região, aproxima-se muito do que significa a própria região como produção humana. Para André Tessaro Pelinser, a “região é, portanto, uma noção performativa”, e “existe enquanto existirem os laços simbólicos que a sustentam” (2014, p. 61). Dessa forma, a produção literária que envolve as simbolizações da região também conversa com as representações, tensões e afetividades humanas dentro de um espaço físico, histórico e político.

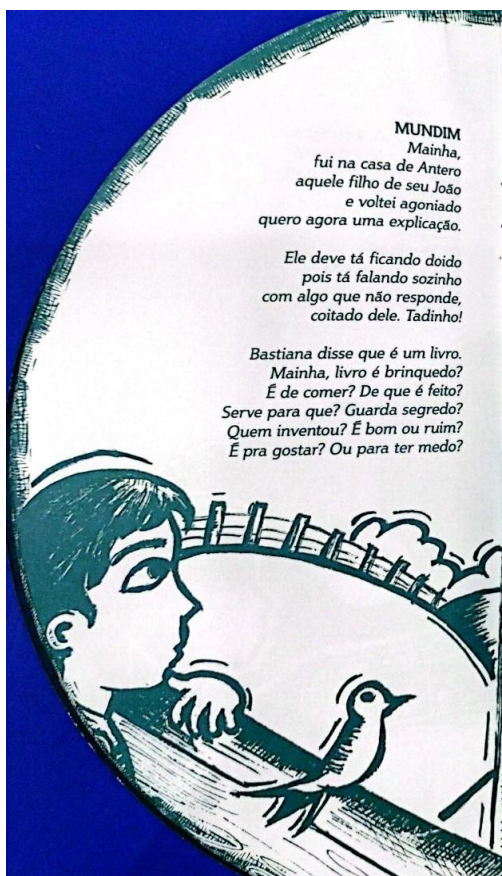
As regiões, como discorre Pelinser (2014), são invenções dos sujeitos que legitimam a realidade por meio da representação, da ficção e das abstrações dessa divisão complexa que é a região. “Isto é, regiões não existem simplesmente, elas têm sua coerência construída nos domínios da linguagem” (Pelinser, 2014, p. 61), e existem na produção cultural, como na literatura, na constituição de um espaço de diálogo com o lugar e nas suas fronteiras físicas e imaginadas.

É essa região que se apresenta em *Mundo de Mundim*. A partir do estabelecimento das relações de poder que os personagens revelam com o espaço da narrativa e com a historicidade da exploração infantil das zonas rurais, é possível entender como o conflito dessa região é digerido pelos personagens e em que perspectiva, principalmente considerando como a percepção reconduz a narrativa. No caso de Mundim, a forma como o personagem enxerga e apresenta o lugar da narrativa nos mostra, pelo olhar lúdico da criança, uma história de exploração e violência. Ao mesmo tempo em que é mordaz nos detalhes descritivos dessa realidade, parece poupar o leitor do impacto da violência pela percepção imaginativa de Mundim, tornando a leitura também digestiva para quem lê.

A poesia narrativa de Mundim se apresenta pela literatura de cordel. Um adensamento de rimas cujo os espaços e os personagens estão sob o domínio de uma narrativa que observa os meandros complexos de uma historicidade política e social que se corporifica de acordo com as particularidades do sertão narrado. Nesse sentido, a região refletida no cordel de Mundim é um espaço construído pelas relações humanas e sociais

dos personagens, o que revela também a configuração hierárquica desses personagens no cordel.

Figura 2 – Mundim conhecendo o livro



Fonte: *Mundo de Mundim* (2016).

No entanto, vale discutir que essa configuração hierárquica é questionada pela curiosidade de Mundim, que, ao ver o filho do patrão absorvido por um livro, começa a observar o mundo à sua volta de outra forma. O livro carregado pelo filho do Seu João desperta Mundim para uma curiosidade perturbadora. Ele questiona a mãe sobre o objeto que parece inquietar o filho do patrão e, apesar da mãe tentar persuadir a curiosidade do filho, Mundim continua perguntando, incitando, confrontando a inércia conformada da mãe.

Interessante pensar como Mundim, mesmo sem saber o que é o livro, tenta associar o objeto a algo de primeira necessidade. Ele enxerga como o patrão se relaciona com o objeto, a relação de pertencimento instituída e, por associação, Mundim coloca o livro no mesmo espaço de necessidade da comida e do brinquedo que para ele são artigos de luxo.

Tanto a mãe de Mundim como ele próprio entendem no decorrer do cordel que o livro é um recurso da casa grande, um luxo reservado a poucos, mas que também pode abrir as portas da fazenda de cana-de-açúcar para uma realidade diferente, menos agressiva e desigual. A mãe, mesmo com um discurso inicial de conformismo, no decorrer da narrativa, revela que o livro “serve mesmo é para ensinar. Ensinar a ficar sabido, que é pra gente importante virar” (Diniz, 2016, p. 19), mas também apresenta o livro como algo perigoso, que faz perguntar demais, e alerta o menino que saber muito naquelas condições podia desagradar o patrão, porque questionar é confrontar a estrutura hierárquica determinada a Mundim e sua família.

Mundim assume correr o risco. Quer aprender a ser sabido e quer ocupar os mesmos espaços de saber que o patrão. Mundim, como o seu próprio nome sinaliza, quer conhecer o mundo, e o livro é a forma como ele pretende realizar esse sonho. A ludicidade do cordel de Diniz trilha a imaginação da criança sertaneja em contraste a realidade afetada pela crueldade do trabalho forçado. Existe uma discussão sobre os sonhos inocentes da infância e sobre a crueza da realidade encoberta por esses sonhos.

A dualidade entre a imaginação e a ambientação perversa da realidade de Mundim se estabelece no cordel narrado quando se mostra expositiva, seja nas condições de sobrevivência da família, seja na forma lúdica e inocente que nos são apresentados os diálogos entre mãe e filho, como também é nas ilustrações que envolvem os versos do cordel e que centralizam a perspectiva inventiva e consciente de Mundim.

Mundo de Mundim (2016) é um livro ilustrado que combina as principais características do cordelismo dentro da narrativa imaginada por uma criança. O cordel declamado por Mundim se quer acessível, bem como é próprio das narrativas em cordel (Abreu, 1999), sendo assim, é uma narrativa poética que se aproxima do público e ajuda a imaginar o mundo de Mundim contrastado com uma realidade historicamente reconhecível.

Segundo André Dalcin, o livro infantil ilustrado contemporâneo é “uma reflexão acerca de nossas raízes culturais é o mote das produções e se reflete nas paletas de cores e na organização do espaço plástico do livro” (Dalcin, 2020, p. 86). É uma produção literária que se estende para além de visibilizar, mas também para discutir a interação dos estudos culturais com as estruturas narrativas da literatura.

Nesse sentido, é possível compreender, em *Mundo de Mundim*, o resgate afetivo do estilo, da linguagem e da própria composição dos personagens e espaços, ao mesmo tempo em que é possível visualizar as mudanças estéticas trazidas pelo estilo de ilustração

e pela própria plástica do livro. Dessa forma, a presença da ilustração na obra se articula com os versos do cordel, acompanhando as cenas e abrindo espaços criativos em que quem comanda a narrativa visual é a própria imaginação de Mundim e como ele lê as situações postas ao seu redor, “texto e ilustração podem se opor, se complementar ou se compor diante da imensa variedade da quantidade de ilustrações e das maneiras singulares que compõem cada página do livro ilustrado” (Dalcin, 2020, p. 88).

Figura 3 – Mundim conversando com Mainha



Fonte: *Mundo de Mundim* (2016).

A regionalidade no cordel de Lília Diniz traça um paralelo entre a inventividade da imaginação de Mundim com uma exterioridade degradante e violenta para a infância. Raimundo, o Mundim, é uma criança que ambiciona o mundo e esse desejo se apresenta na forma como o menino enxerga as possibilidades trazidas pela leitura e na própria diagramação da obra: o formato de lua dado ao livro faz alusão ao mundo almejado por Mundim.

O livro de Lília Diniz se insinua para o leitor, percorre os contrastes do sertão construído na narrativa para além de apresentar uma exterioridade afetada e doente, traz uma criatividade poética materializada em um cordel ditado e partido da perspectiva de uma criança. A regionalidade construída no cordel de Mundim traz os recortes profundos da realidade social dos interiores do Brasil. Dessa maneira, a trajetória dos personagens traduz um percurso de emancipação social, em que o livro ainda é a única forma, para

muitos, de acesso ao mundo e aos conhecimentos negados pela composição de hierarquia social que vulnerabiliza esses sujeitos.

Para além do exposto até aqui, *Mundo de Mundim*, além de folhetinesco ainda traz uma discussão social, ao alocar uma narrativa que reflete sobre aspectos importantes da realidade brasileira, como o quanto o acesso à educação ainda é difícil em muitos interiores e como o livro ainda é um luxo para muitos sujeitos.

Segundo Paulucio e Carvalho, os livros paradidáticos foram incorporados na educação escolar brasileira, “a partir das necessidades de se pensar em literaturas que fossem apropriadas para o ambiente escolar” (Paulucio; Carvalho, 2019, p. 11). Porém, compreendendo a questão com mais atenção, os paradidáticos são leituras que apontam para o trabalho com narrativas, estéticas, linguagens e temáticas não convencionais nos materiais didáticos tradicionais da educação brasileira, lembrando que a estrutura dessa educação ainda é muito dependente do material didático como o recurso mais acessível e disponível em muitas escolas públicas brasileiras, que representam as instituições com maior adesão discente no país (Galvão; Silva, 2017).

Isto posto, a obra de Lília Diniz também se apresenta como uma ficção com função paradidática ao contemplar temáticas socialmente importantes e uma arquitetura poética, cordelista, e ilustrada capaz de ser estudada em sala de aula, a partir da discussão dos temas que gravitam em torno da poesia, bem como, e principalmente, dos mecanismos internos do texto literário poético.

Considerações finais

O cordel ilustrado de Lília Diniz traz a contação da história oral como registro para conceber o “causo” apresentado pelo menino Mundim. Na construção das rimas e na disposição plástica do livro, fica evidente como a leitura de mundo trazida por Mundim fundamenta as complexidades do sertão visualizado pelo menino.

Existe uma discussão social solidamente desenhada no discurso de Mundim e na própria representada no sertão no cordel de Lília Diniz. E essa discussão ganha uma profundidade interessante quando verbalizada pela criança. O protagonismo além de ser da criança que narra, performa, o cordel pela percepção lúdica e imaginada, é também da consciência transferida para essa criança, que discursa sobre a desigualdade e as vulnerabilidades sociais do sertão ilustrado.

A forma como a linguagem e a construção do protagonismo de Mundim se estabelecem na obra de Lília Diniz aponta para a complexidade das problemáticas sociais

que envolvem a exploração da mão de obra infantil, a vulnerabilidade social do sertanejo brasileiro e a falta de acesso à educação nos interiores do país. Além da relevância das questões sociais discutidas, a perspectiva da infância sobre esses assuntos é o que torna *Mundo de Mundim* uma obra com profundidades a serem destacadas, seja no contraste da ilustração moderna, que brinca com os traços tradicionais do cordel, seja na reflexão das problemáticas abordadas, ou ainda na forma como Mundim conduz todos esses elementos sem deixar a percepção da inocência da criança ser esmagada pela densidade das discussões.

Tendo essas disposições em vista, a obra de Lília Diniz não está somente na possibilidade de ser trabalhada em sala de aula, mas, principalmente, na forma como incorre sobre a urgência de pensar assuntos sociais importantes, ao mesmo tempo em que dispõe de recursos poéticos e narrativos a ainda serem lido e relidos com atenção pelo leitor, seja ele criança ou não.

Referências

ABREU, Márcia. **Histórias de cordéis e folhetos**. Campinas: Mercado das letras, 1999.

AGUIAR, Vera Teixeira; CECCANTINI, João Luís. Uma história a ser contada. In: AGUIAR, Vera Teixeira; CECCANTINI, João Luís (org). **Poesia Infantil e juvenil brasileira: uma ciranda sem fim**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

ARROYO, Leonardo. **Literatura infantil brasileira**. 3. ed. São Paulo: Unesp, 2011.

BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de escuta**. Trad. Alexandre Morales. São Paulo: Editora Pulo do gato, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Acervos complementares**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnld/acervos-complementares>. Acesso em: 15 jul. 2024.

CALDIN, Clarice Fortkamp; CUNHA, Miriam Figueiredo Vieira da; FLECK, Felícia de Oliveira. Livro ilustrado: texto, imagem e mediação. **Revista Perspectivas em Ciência da Informação**, Minas Gerais, v. .21, n.1, p.b194-206, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pci/a/qjzs8gJfMWHfK3XqmRphqR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2024.

CARVALHO, Leticia Queiroz de; PAULUCIO, Jéssica Figueiredo. **Paradidáticos na sala de aula: diálogos, experiência e leitura**. 1. ed. Vitória: Instituto Federal do Espírito Santo, 2018.

CASTRILLÓN, Silvia. **O direito de ler e de escrever**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2007.

COLOMER, Teresa. **A Formação do Leitor Literário**. São Paulo: Global, 2003.

DALCIN, Andrea Rodrigues. O livro ilustrado de literatura infantil no Brasil: histórias, concepções e transformações. **Revista Linha Mestra**, São Paulo, n. 40, p. 80-94, 2020. Disponível em: <https://lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/337/362>. Acesso em: 20 jul. 2024.

DINIZ, Lília. **Mundo de Mundim**. Imperatriz: Editora do autor, 2016.

GALVÃO, André Luis Machado; SILVA, António Carvalho da. O ensino de literatura no Brasil: desafios a superar em busca de práticas mais eficientes. **Revista Letras&Letras**, Uberlândia, v. 33, n. 2, p. 209-228, 2017. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/38630/21192>. Acesso em: 27 jul. 2024.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2008.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira história e histórias**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2007.

MAKARENKO, Anton. **Acerca da literatura**. Tradução de Lydia Kuper de Velasco. Montevideo: Ediciones Pueblos Unidos, 1960.

MARTHA, Alice Áurea Penteadó. Pequena Prosa sobre versos. In: AGUIAR, Vera Teixeira; CECCANTINI, João Luís (org). **Poesia infantil e juvenil brasileira: uma ciranda sem fim**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

PELINSER, André Tessaro. O espaço regional na literatura brasileira: Um problema de fronteiras. **Travessias interativas**, Ribeirão Preto, v. 4, n.8, p. 54-64, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/Travessias/article/view/11035/8538>. Acesso em: 23 jun. 2024.

RAMOS, Fabiana; VASCONCELOS, Fabíola Cordeiro de. Da minha janela: um olhar para o livro ilustrado infantil e sua leitura. **Revista Leia Escola**, Campina Grande, v. 21, n. 1, p. 173-186, 2021.

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

SECCHIN, Antonio Carlos. **Percursos da poesia brasileira**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

SALES, Simone Maria de Oliveira Coelho e; TEIXEIRA, Lucas Leal; VIEIRA, Noemi Campos Freitas. O ensino de literatura na escola: retrospectiva e desafios. **Revista X**, Curitiba, v. 14, n. 3, p. 105-120, 2019.

SALES, João Batista de. O poema narrativo para a infância. In: AGUIAR, Vera Teixeira; CECCANTINI, João Luís (org). **Poesia Infantil e juvenil brasileira: uma ciranda sem fim**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

Recebido em: 30/07/2024

Aprovado para publicação em: 17/12/2024