

BRINCAR, LER E APRENDER: O ALFABETO NA LITERATURA PARA INFÂNCIA

PLAY, READ, AND LEARN: THE ALPHABET IN CHILDREN'S LITERATURE

Elizabeth Cardoso*
Luis Carlos Girão**
Raquel Laranjeira Pais***

* elizabethpenhacardoso@gmail.com
Doutora em Teoria Literária e Literatura Comparada pela Universidade de São Paulo (USP), docente do Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária (PEPGLCL) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e vice-líder do Grupo de Pesquisa "A voz escrita infantil e juvenil: práticas discursivas", certificado pelo CNPq.

** luis.changmin@gmail.com
Doutorando do Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária (PEPGLCL) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), com bolsa FAPESP (Proc. 2018/10575-4), é membro do Grupo de Pesquisa "A voz escrita infantil e juvenil: práticas discursivas", certificado pelo CNPq.

*** raquel.laranjeira.pais@gmail.com
Escritora, psicóloga clínica e psicanalista, é mestre em Psicoterapia Psicanalítica e em Psicanálise e Filosofia da Cultura, ambos os títulos pela Universidade Complutense de Madrid (UCM).

RESUMO: Dentro de uma tradição que se inicia no século XVII, ao confluir educação e literatura, as cartilhas ou abecedários sempre associaram a aprendizagem da leitura aos processos de imaginação próprios à infância. No contemporâneo, alguns livros categorizados como abecedários literários despontam pela potência de sua ludicidade poética ao brincar com palavras e imagens no estruturar o letramento estético, levando-nos a questionar: como a literatura para infância desconstrói o alfabeto para construir o leitor literário? Partindo dessa questão, tomamos os títulos *A E I O U*, de Angela Lago e Zoé Rios (2008), e *움직이는 거느리* (*ABC em movimento*), de Suzy Lee (2006), como *corpus* representante de nossa discussão. Para auxiliar nossa reflexão sobre essas experiências de linguagem, partimos do pensamento por semelhanças de Walter Benjamin (1985; 2002; 2013), que embasa as discussões de Giorgio Agamben (2005), sobre *in-fância* da linguagem, e de Georges Didi-Huberman (2017), sobre desaprender a aprender, apesar de tudo.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura Infantil; Alfabeto; Brincar; Imaginação; Abecedário.

ABSTRACT: Within a tradition that starts in the 17th century, putting together education and literature, ABC books have always associated learning to read with childhood's typical imagination processes. Nowadays, some books categorized as literary ABC books emerge due to the power of their poetic playfulness while playing with words and images when structuring aesthetic literacy, leading us to question: how does children's literature deconstruct the alphabet to build literary readers? Based on this question, we take the titles *A E I O U*, by Angela Lago and Zoé Rios (2008), and *움직이는 거느리* (*Action Korean Alphabet*), by Suzy Lee (2006), as the *corpus* that better represents our discussion. To support our reflection on these language's experiences, we depart from the thought of similarities by Walter Benjamin (1985; 2002; 2013), which supports the discussions of Giorgio Agamben (2005), on the language's infancy, and Georges Didi-Huberman (2017), about unlearning how to learn in spite of all.

KEYWORDS: Children's Literature; Alphabet; Play; Imagination; ABC Books.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Entre os livros contemporâneos endereçados à infância, uma parcela considerável de sua produção é literária, ou seja, abrange os conhecidos livros ilustrados e aqueles com ilustração, além dos lúdicos livros-brinquedo e livros-imagem. Em grande parte, são obras que se valem de um trabalho estético de alta qualidade e experiências de linguagem de potencial imensurável, independentemente do código explorado (sonoro, visual, verbal). Por sua vez, outra parcela na produção desses livros é educacional – ainda mais consistente e volumosa. O termo “educacional” refere-se ao enfoque direcionado à formação de leitores e promoção de estímulos à leitura (seja esta crítica ou não) atrelados a dogmas que carregam um grande peso doutrinário, especialmente, em livros como os didáticos e paradidáticos: aqui, o ponto principal é a formação de um sujeito em sociedade.

Um gênero basilar dessa segunda parcela dos livros infantis são os conhecidos abecedários, como são chamadas atualmente as tradicionais cartilhas. Essenciais nos primeiros anos do jovem leitor, trata-se de livros que apresentam as letras que formam o alfabeto da língua que contextualiza esse sujeito em formação. O processo de letramento engloba a transição da língua de criança, como aponta Maria José Palo (2019) – isto é,

a língua do *infans*, segundo Giorgio Agamben (2005) –, à língua falada, corrente, carregada de uma semântica cultural própria aos usos intencionais das palavras por sujeitos em sociedade. Essa transição, também conhecida como processo de simbolização, por seu caráter formativo, acaba embotando as relações do jovem leitor com as letras e com as palavras – o que não acontece com os livros literários, uma vez que a língua da arte está diretamente atrelada à ambiguidade de palavras, imagens e sons.

Nesse contexto, torna-se urgente a adoção de materiais que não afastem o jovem leitor do prazer potencial em sua relação com o alfabeto. Desde o século XVII e, com mais rigor e método, ao longo de todo o século XX, alguns artistas (da palavra, da imagem, da música etc.) têm experimentado novas formas de esse leitor criança estabelecer pontes profícuas com a língua exterior à sua própria. Para tanto, esses artistas uniram palavras e imagens, caligrafia e desenho, traços e cores como atividades intimamente conectadas à apreensão das letras do alfabeto e à composição de sílabas, palavras e, consequentemente, frases.

Para refletirmos sobre esses aspectos, abordaremos aqui as cartilhas lúdicas, defendidas por Walter Benjamin

(2002) no início do século passado, que chegam às duas primeiras décadas do século XXI metamorfoseadas em novas formas, como uma vertente na produção dos livros infantis, entre os literários e os educacionais – livros esses que vêm se convencendo como abecedários literários. Enquanto títulos extremamente elaborados, essas produções híbridas exploram aquilo que Benjamin (2002, p. 140) designa como uma “rara combinação do espírito mais profundo com a mão mais leve”. Assim sendo, para o exercício de reflexão crítico-literária ora proposto – isto é, tentar responder à pergunta “como a literatura para infância desconstrói o alfabeto para construir o leitor literário?” –, selecionamos dois abecedários literários: *A E I O U*, das autoras brasileiras Angela Lago e Zoé Rios (2008), e *움직이는 거니*¹, ou *ABC em movimento*², da autora sul-coreana Suzy Lee (2006).

A E I O U, publicado pela RHJ, é um projeto conjunto, idealizado pelas autoras mineiras Angela Lago e Zoé Rios, que brinca com as vogais do alfabeto português, verbal e visualmente, dando ênfase à importância dos fonemas na composição de palavras que respondem às adivinhas lançadas para o jovem leitor. Lago, artista visual de renome internacional, que marcou a literatura para infância brasileira nos últimos 40 anos, sempre reuniu em seus livros essas explorações poéticas do verbal

(rimas, charadas, cantigas) e do visual (pintura, ilustração, projeto gráfico) em relações inusitadas, tendo, inclusive, lançado outros abecedários literários, como *ABC Doido* (1999). Já Rios, escritora e pesquisadora especialista em alfabetização, tendo trabalhado por anos como professora dos anos iniciais em escolas públicas e privadas, traz consigo uma série de publicações focadas no processo de letramento e que ficam entre o literário e o pedagógico, como é o caso dos títulos *Ciranda das vogais* (2011) e *Cadê o R?* (2013).

ABC em movimento, publicado pela Chondung Books, é o segundo exercício criativo de Suzy Lee (2006) em um abecedário literário – a primeira empreitada da sul-coreana foi na coletânea internacional de ilustradores *Mis primeras 80.000 palabras* (2002), editada por Vicente Ferrer. Artista do livro para infância, produzindo títulos extremamente poéticos em linguagem visual há quase 20 anos, Lee brinca com as consoantes do alfabeto coreano, verbal e visualmente, explorando as significações de verbos e adjetivos que carregam um sentido de ação, de movimento.

É nesse lugar de aproximações entre palavras e imagens, nas semelhanças íntimas e submersas à língua da arte, escondidas “por baixo” da língua humana, que os

1. Traduzido para inglês como “Action Korean Alphabet”, o título pode ser lido em português como “ABC em ação” ou “ABC em movimento” – optamos por utilizar este último no presente escrito.
2. A partir daqui, iremos nos referir ao título de Suzy Lee por esta tradução possível para o português.

abecedários ora apresentados operam em suas propostas de desconstruir o alfabeto para construir o leitor literário. Porém, o como cada um deles estrutura essas propostas de um brincar com as letras e com as palavras é o que intentamos desenvolver posteriormente, uma vez que, enquanto proposta de reflexão sobre como se constituem os abecedários literários na produção contemporânea para infância, cabe apresentarmos, primeira e brevemente, um histórico da transformação desse objeto lúdico, formativo e estético.

BREVE PANORAMA DO JOGO ENCANTADO-DESENCANTADO COM AS PALAVRAS

Dentro de uma tradição já secular que visa à formação de sujeitos em sociedade, isto é, ações formativas que visam transformar e moldar aqueles seres entendidos enquanto crianças em futuros cidadãos exemplares, nosso caminhar da cartilha lúdica aos abecedários literários exige algumas paradas necessárias para a compreensão do que, aqui, estamos apontando como a abertura de um espaço para a entrada da voz de infância em seu contato fundamental com a língua. Esse breve panorama do jogo encantando-desencantado com as letras do alfabeto, como pontua Walter Benjamin (2002), tem seu marco inicial, em um contexto ocidental, com a *Orbis Sensualium Pictus*³ (1658), do educador tcheco John

Amos Comenius, onde testemunhamos um primeiro exercício de aproximação entre palavras e imagens nas cartilhas direcionadas ao leitor em formação. Esse novo objeto, ilustrado, estava embasado em uma ampliação do potencial fabulatório da criança em processo de alfabetização, de apreensão das letras – em sua entrada na língua.

Utilizando-se da xilogravura como meio de expor essas ilustrações, uma vez que se tratava de uma produção editorial do século XVII, portanto, ainda bastante rudimentar em suas técnicas de impressão, a cartilha de Comenius foi revolucionária por colocar no horizonte desse leitor em potencial a linguagem que ele dominava antes de apreender o verbal: o visual. Com cenas em preto e branco bem descritivas, as imagens da *Orbis Pictus* direcionam, em perspectivas mais tradicionais das gravuras impressas em livros sagrados, semanticamente uma reunião, uma síntese do que está exposto em texto verbal nas linhas abaixo (Fig. 1). A própria disposição das informações – a imagem em posição central no topo da página e o texto verbal, logo abaixo, dividido em duas colunas de uma compilação de palavras, termos próprios, vocábulos da língua alemã⁴ – carrega esse objetivo basilar das cartilhas: alfabetizar o sujeito.

3. Também conhecido como *Orbis Pictus* – traduzimos esse título como “O mundo visível em imagens”.

4. Outra revolução de Comenius, uma vez que as cartilhas, até então, alfabetizavam as crianças, essencialmente, em Latim, foi o fato de a *Orbis Pictus* trazer textos em Latim e Alemão (WHALLEY, 2004, p. 318).

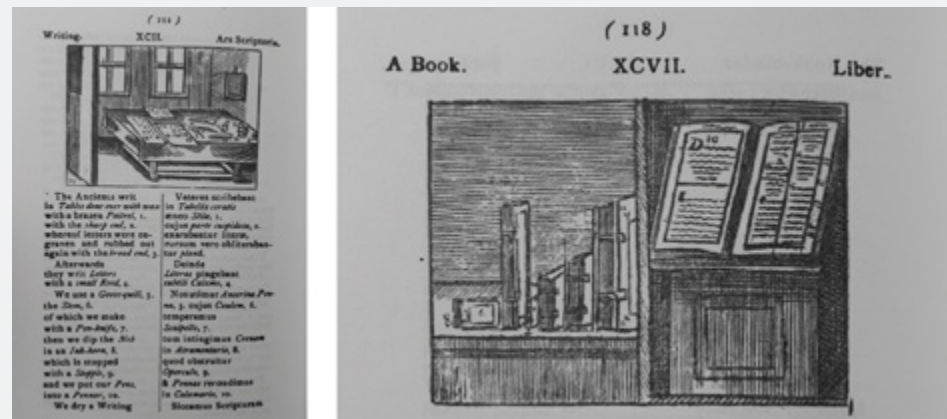


Figura 1 – Reprodução da página XCII [112] e cabeçalho da página XCVII [118], sobre o ato de escrever e sobre o livro, respectivamente, da *Orbis Pictus*.

Fonte: COMENIUS, 2009.

Uma outra particularidade no trabalho de Comenius está no fato de ele ter optado pela utilização de figuras em preto e branco, não coloridas. Segundo Benjamin (2002, p. 64), nas “xilografuras em preto e branco, abre-se um mundo próprio para a percepção infantil”.

A cartilha de Comenius fez tanto sucesso que foi traduzida e republicada em toda a Europa pelos séculos seguintes, até que nos deparamos com a inovação proposta pela cartilha lúdica da ilustradora austríaca Tom Seidmann-Freud⁵, intitulada *Hurra, wir lesen! Hurra, wir schreiben! Eine Spielfibel*⁶ (1930). Diferenciando-se das demais cartilhas ao re-posicionar a ideia de que “aprender a ler é, em boa parte, exatamente, aprender a adivinhar” (BENJAMIN, 2002, p. 140), o primeiro volume – de quatro, no total – da *Spielfibel* marca uma maior integração

entre palavras e imagens nesse objeto, entendido, doutrinador e formativo.

Apesar de inserida em uma tradição pedagógica, a cartilha de Seidmann-Freud se destaca pela combinação inovadora de “cartilha e caderno” (BENJAMIN, 2002, p. 140). Tal combinação acontece em páginas compostas por espaços preenchidos em tipos não serifados em caixa alta – em dois tons, preto e vermelho, onde um deles destaca a letra para a qual o foco da página aberta se direciona – demarcando os espaços esvaziados – espaços em branco para a entrada da inscrição do leitor e futuro escritor – e ilustrados por desenhos simples de representações pictográficas diretamente relacionados às palavras inscritas em texto verbal, iniciadas pela letra do alfabeto em destaque (Fig. 2). Segundo Benjamin (2002, p. 140), essa combinação “possibilitou a valorização genuinamente dialética das inclinações infantis para colocá-las a serviço da escrita”. Não se tratava apenas de uma cartilha, isto é, de um livro didático dedicado ao letramento, mas de uma cartilha lúdica: onde o ato de aprender o alfabeto, semanticamente, estava diretamente ligado à ação de desenhar as letras, sintaticamente – de brincar com as formas das palavras.

5. Sobrinha direta do criador da psicanálise, o neurologista judeu Sigmund Freud.

6. Traduzimos esse título como “Hurra, estamos lendo! Hurra, estamos escrevendo! Uma cartilha lúdica”.



Figura 2 – Reprodução das páginas 6 e 7, sobre as consoantes “D, K, H” e “T, B, F”, respectivamente, da *Spielfibel*. Fonte: SEIDMANN-FREUD, 1930.

O processo de tornar a cartilha um lugar do brincar, onde o lúdico impera durante o apreender, desloca esse objeto de seu “lugar comum” doutrinador e o re-posiciona, aproximando-se, assim, do sujeito ao qual se direciona como um convite à entrada e estada no objeto livro. E esse movimento de re-posicionar a cartilha nos aproxima do que Georges Didi-Huberman (2017) defende quando se debruça sobre o famoso, e famigerado, *Kriegsfibel*⁷ (1955), do dramaturgo e poeta germânico Bertolt Brecht. Nessa cartilha – um livro montado a partir de uma miscelânea de fotografias e poesias engajadas, contrárias aos movimentos políticos que culminaram na II Guerra Mundial –, o gesto de “aprender apesar de tudo” é, sempre, desaprender a aprender, isto é, resistir às imposições doutrinárias em nome da permanência de um olhar que questiona o que está imposto, que demanda

sempre um processo de lançar dúvidas germinais e novas iluminações sobre aquilo que está posto diante de nós. O que, na perspectiva de Benjamin (2013, p. 49-73), seria trabalhar com a linguagem, qualquer que seja, sem perder sua essência espiritual, sem suprimir sua densidade poética, sem dissecar o discurso, mas permitindo que esse discurso se mantenha mutável, móvel e vivo. Trata-se de uma reivindicação da ingenuidade (DIDI-HUBERMAN, 2017, p. 197-204).

O termo “ingenuidade”, aqui, não tem “nada a ver com a estupidez” e “designa, primeiro, um estado nativo”, em um “jogo de linguagem que quer pegar as coisas pelo início” (DIDI-HUBERMAN, 2017, p. 197, grifo do autor). Referimo-nos a um estar aberto ao gesto de aprender, ação que é desaprendida à medida que a formação escolar e linguística vai tomando conta do campo cognitivo do sujeito.

Se não há saber “sem a orientação prévia do corpo e sem gaguejar, sem tatear na linguagem” (DIDI-HUBERMAN, 2017, p. 197), nada mais revolucionário, no início do século XX, do que aproximar o processo de aprendizado do alfabeto à atividade genuína da infância que é o desenho. Essa aproximação, inicialmente com a *Spielfibel* de Seidmann-Freud, ao mesclar o processo de alfabetização – “entrada oficial” do sujeito na língua – à

7. Traduzimos esse título como “ABC da Guerra” ou “Cartilha da Guerra”.

brincadeira e ao jogo da criança – ser que vive na plena concretude da linguagem e que adora rabiscar em livros –, insere esse objeto pedagógico “na totalidade da atividade infantil” (BENJAMIN, 2002, p. 141). Com isso, a exigência primeira das cartilhas lúdicas, não de ler nem de escrever, é a de simplesmente desenhar as palavras. E se, ao desenhar, a “criança expressa a maneira pela qual sente existir” (DERDYK, 2015, p. 57), nada mais corporal, tateante, do que desenhar as letras do alfabeto na concretude potencial do seu dom de produzir semelhanças e de ser semelhante (BENJAMIN, 1985, p. 108-113).

Todas as letras originárias do Latim (como as que formam o alemão e o nosso português) eram imagens e, em algumas delas, a imagem que lhes subjaz é ainda facilmente reconhecível, tratando-se de um tal biomorfismo das letras. Se superar com astúcia o abismo entre coisa e signo (significante e significado) era tarefa que devia “possuir o mais extraordinário fascínio” (BENJAMIN, 2002, p. 143) para os homens que produziam as cartilhas no século XVII – como acontece com a *Deutsche Sprachkunst*⁸ (1630), do gramático alemão Tilemann Olearius –, o re-aproximar as pontas desse abismo, entre forma e conteúdo, na cartilha do século XX traz à tona elementos escondidos nesse espaço abissal, os quais compõem aquilo que é essencial nas brincadeiras infantis.

Segundo Benjamin (2002, p. 142), “onde as crianças brincam existe um segredo enterrado”. Arriscaríamos dizer que esse segredo nada mais é do que o incessante re-viver as atividades do imaginário em plena experiência de linguagem – no nosso caso, em específico, o desenho. E, a partir dessa linguagem expressa visualmente, podemos “detectar o ‘conteúdo manifesto’ do desenho, que seriam as imagens ali presentes no papel; e o ‘conteúdo latente’, que trata das mensagens subliminares, escondidinhas também ali no papel” (DERDYK, 2015, p. 59).

Diríamos ainda que esse segredo esconde a chave das correspondências, no arquivo de semelhanças (BENJAMIN, 1985, p. 111), estabelecidas pela criança entre os objetos e os signos. Nesse sentido, a pesquisadora Li-Yun Wu afirma que

[...] o desenho incentiva o processo de simbolização das crianças com os símbolos convencionalmente escritos ao dar para essas crianças a oportunidade de efetuar correspondências entre objetos, que podem ocorrer na forma de correspondência de um único objeto ou em uma série de correspondências entre objetos, o que abre o caminho para que as crianças mais novas possam transitar da escrita pictográfica à ideográfica.⁹ (WU, 2009, p. 76, tradução nossa)

9. No original: “[...] drawing encourages children’s symbolization with conventionally written symbols by providing children with opportunities of undertaking object correspondence, which may take place in the form of a single object correspondence or a chain of object correspondence, and paves a path for young children to transit from pictographic to ideographic writing.”

8. Traduzimos esse título como “Arte da Língua Alemã”.

O desvelar e explorar desses segredos escondidos na transição da inscrição pictográfica à ideográfica torna-se objetivo primordial das cartilhas lúdicas ao longo de todo o século passado, em seu desejo por “desenvolver o prazer de escrever partindo da alegria de desenhar” (BENJAMIN, 2002, p. 142). No Brasil, cartilhas populares e, agora, tradicionais como *Caminho Suave: Alfabetização pela imagem*, de Branca Alves de Lima (1967) (Fig. 3), e *Eu gosto de ler e escrever* (1996), de Célia Passos e Zeneide Silva, exercitaram propor à criança um possível re-viver a experiência concreta de uma “caligrafia” dos artistas gráficos – fosse por uma aproximação pictórica entre letras e ilustrações, fosse pela reserva de um espaço em branco para os desenhos, tanto de letras quanto de figuras, das palavras trabalhadas no vocabulário da página.



Figura 3 – Reprodução da página 10, referente à sílaba “BA”, de *Caminho Suave*.

Fonte: LIMA, 1967.

No entanto, e esta transição muito nos interessa, a cartilha anseia pelo enciclopedismo desde que, durante o Iluminismo, apareceu o ensino com meios visuais para depois confundir-se, na metade do século XIX, com a aula de leitura. Nesse percurso, as cartilhas, ou, mais recentemente, os abecedários introduzem-se na literatura para infância.

Seja como um prolongamento do “jogo ensimesmado da criança solitária” (BENJAMIN, 2002, p. 146) sobre o seu caderno de desenhos, seja como uma extensão dessa experiência lúdica com aquilo que é concreto às letras e às formas das palavras nos processos de ler e escrever – posteriores à alfabetização –, os métodos adotados, historicamente, nas cartilhas lúdicas são basilares para o que estamos compreendendo, contemporaneamente, como abecedários literários. Porém, antes de nos determos à especificidade desses abecedários literários, cabe expor ainda que, para descontraí-las lucidamente a cartilha deve-se seguir à risca dois princípios metodológicos fundamentais, que, segundo Benjamin (2002, p. 151), são: “a intensificação máxima do impulso lúdico mediante a mais íntima ligação entre caligrafia e desenho” (a concretude dos signos e sua potencialidade de re-significações infinitas na *in-fância* da linguagem); e “a afirmação da autoconfiança infantil mediante o desdobramento da

cartilha em enciclopédia” (desaprender a aprender essas compreensões de letras que enunciam palavras em discursos artísticos que apontam para uma experiência de linguagem, para uma liberdade às atividades do imaginário).

Uma vez que, diante dessas cartilhas lúdicas, desses abecedários artísticos, “a criança jamais é colocada perante o objeto da aprendizagem, mas sobre ele” (BENJAMIN, 2002, p. 152), dominando-o, preserva-se a soberania dessa criança que brinca, evidenciando-se o magistério infantil, isto é, a capacidade inata à criança “de pensar brincando” (DIDI-HUBERMAN, 2017, p. 217, grifo do autor). Se retomarmos aquilo que Agamben (2005) desenvolveu enquanto teoria da *in-fância* da linguagem, estamos, então, falando de um objeto cuja faceta doutrinária não se sobrepõe à sua faceta criadora. Sendo assim, as cartilhas lúdicas, em seu caminhar para abecedários literários, não permitem que a criança perca força alguma de sua potência às atividades do imaginário junto a esse objeto de compreensão, banindo o “horror com que as primeiras letras e algarismos gostam de se impor como ídolos às crianças” (BENJAMIN, 2002, p. 153).

Nesse percurso expansivo (das cartilhas lúdicas aos abecedários artísticos), onde textos verbal e visual criam

relações múltiplas na experimentação entre apreender e simbolizar, na língua (as letras do alfabeto), as significações da linguagem (as imagens do discurso do homem), analisaremos, a seguir, aspectos que potencializam essa experiência na *in-fância* da linguagem – onde e quando, segundo Palo (2019, p. 194), a “fala infantil guarda um querer dizer qualitativo em si, que marca uma possível natureza poética aquém do significado legislado pela língua”, isto é, o tempo-espço no qual se apreende a potência da voz de infância. Por sua vez, esses aspectos irrompem de obras de literatura para infância que captam em si a descontração que corresponde a “essa atitude soberana e que talvez a criança procure primordialmente fora dos livros” (BENJAMIN, 2002, p. 153): o brincar. Ou como diria Didi-Huberman (2017, p. 189) acerca do agenciamento da *delectatio* e do jogo, isto é, uma ação que “permite jogar para o alto, desmontar todas as partículas da língua organizada.”

A E I O U: BRINCANDO COM AS VOGAIS E COM OS FONEMAS

Na contracapa do abecedário literário de Angela Lago e Zoé Rios, lê-se: “Ajudar a criança a identificar as vogais, da maneira mais divertida, é a proposta deste livro que desafiará o pequeno leitor” (LAGO; RIOS, 2008, s.n.). Os desafios são lançados página-a-página, em um

descobrir respostas às charadas feitas, em um iluminar possíveis soluções ao questionar brincando com as palavras conhecidas no vocabulário oral em processo de apreensão no vocabulário escrito.

Entre a figura com uma bacia na cabeça contendo uma interrogação, na página inicial, e a figura semelhante, levemente diferenciada, com uma bacia na cabeça contendo uma exclamação, na página final, podemos identificar na obra, ao menos, quatro elementos que estruturam o brincar com as vogais e os fonemas das palavras: a charada, a resposta à charada, as similitudes das ilustrações ao desenho das vogais e as letras/palavras escondidas nas charadas – e parcialmente reveladas nas respostas (Tab. 1).

| Charada | Resposta | Vogais/ Fonemas | Ilustrações | Letras/ Palavras Escondidas |
|-------------------------------------|----------|--------------------|---|--|
| Como fazer a égua se derreter toda? | Água | E, A | Égua e figuras humanas que apagam e reposicionam letras | <i>E</i> na égua ilustrada e embaixo do <i>A</i> |
| Como fazer um papa voar? | Pipa | A, I | Igreja, papa flutuando, pipa voando e um santo | <i>I</i> como base da igreja, como perna do papa, como graveto da pipa; <i>A</i> embaixo do <i>I</i> |

| Charada | Resposta | Vogais/ Fonemas | Ilustrações | Letras/ Palavras Escondidas |
|---|----------------|--------------------|--|---|
| Como fazer mala pular? | Mola | A, O | Aviões que se cruzam, figura humana que joga basquete | <i>A</i> formado pelo cruzar de aviões; <i>B</i> sugerido pelo uso do <i>O</i> como bola |
| Como o céu acaba e começa o universo? | Céu / Universo | U | Urubu | <i>U</i> no formato do corpo do urubu |
| Como fazer pastas de pestes? | Pastas | E, A | Figura humana comendo pasta, figuras humanas empilhadas + “pestes empilhados” e “amalucados” | <i>E</i> formado pelos “pestes empilhados” e escondido embaixo do <i>A</i> ; <i>A</i> formado pelos “amalucados” |
| Como clonar uma ovelha para o clone ter cem anos? | Velha | O | Ovelha e figura humana que corta e separa o <i>O</i> do <i>VELHA</i> | <i>O</i> formado pela ovelha; <i>VELHA</i> sobrepondo a <i>OVELHA</i> clone |
| Como fazer cobra berrar? | Cabra | O, A | Cobra e cabra + “A COBRA É UM OFÍDIO” | <i>O</i> formado pela cobra, na inicial de “OFÍDIO” e tremeluzente ao dar lugar ao <i>A</i> ; <i>C</i> no chifre da cabra |

Tabela 1 – Elementos das brincadeiras propostas em *A E I O U*.
Fonte: Os autores (2020).

| Charada | Resposta | Vogais/ Fonemas | Ilustrações | Letras/ Palavras Escondidas |
|---|-------------|--------------------|---|--|
| Como badalar com sono? | Sino | O, I | Óculos dos olhos sonolentos, figura humana protegendo o ouvido, figura de santo posicionando a igreja + “ai meu ouvido” | O formado pelos aros dos óculos, pelo fone de ouvido e escondido atrás do / da igreja com o sino em badalo |
| Como fazer muita casa de pouco barro? | Bairro | A, I | Construções em formato de casa e de igreja, figuras humanas reformando a palavra BARRO em BAIRRO | B, A, R, R e O sugeridas no número de casas; / sugerido na igreja |
| Como deixar uma ruiva furiosa? | Raiva | U, A | Figura humana feminina com cocô de urubu no cabelo ruivo, estilingue/baladeira que derruba o urubu | U no formato do corpo do urubu sobrevoando a figura humana e caído após ser atingido e sobreposto pelo A |
| Como e onde e quando o meio da noite fica no meio do dia? | Noite / Dia | I | Palmeira com meia lua e meio sol sobre si, figura humana deitada ao pé da palmeira | / escondido na combinação da palmeira como base e a meia lua/meio sol como pingo desse i |

| Charada | Resposta | Vogais/ Fonemas | Ilustrações | Letras/ Palavras Escondidas |
|----------------------------|-----------------|--------------------|--|--|
| Como fazer palito redondo? | Palito / Pelota | A, I, E, O | Palitos de fósforos formando as vogais A E I O U, figura humana confusa + “essa é o fim” | / em traços formando o E em palitos de fósforo |

Todo o livro é apresentado com simplicidade, imagens claras e concretas, que colocam em destaque a ação e as letras. Não se perde em uma narrativa de história, nem cai em algo demasiado explicativo. A concretude do jogo é aquela da infância, sem subtextos ou explicações – como podemos notar já na capa do livro, onde “A E I O U” aparecem formados, desenhados por palitos de fósforos e trazendo, em seu entorno, chaves de leitura possíveis a se perseguir ao longo das páginas, ou seja, o chapado e o sombreado das vogais em letra de forma em caixa alta, a interferência de uma vogal animada por uma ilustração que remete à palavra que a contém.

A palavra aparece em toda a sua plasticidade, como algo manipulável, inclusive, passível de manipulação por uma personagem que troca a letra, convidando o leitor a movimentar as letras, desmontar as palavras e os fonemas, recriá-los, recombina-los. Podemos, em

determinado momento, até observar que duas figuras puxam a palavra “BARRO”, rompendo-a ao meio para inserir um “I” e, com isso, conseguir a palavra “BAIRRO” (Fig. 4). Dito de outro modo, a partir da charada, estimulado pelas ilustrações e virando a página para obter uma resposta possível, o leitor alcança uma nova palavra, uma nova composição verbal escrita que contém, em si, a composição verbal oral anterior de uma palavra essencial à formação desta nova. Desse modo, “a voz significante tenta escapar do sistema binário da representação” (PALO, 2019, p. 191), onde a intenção didática dá um passo para trás e abre espaço à multiplicidade das representações em unidades significantes da língua portuguesa – essencialmente flexiva.

Diríamos ainda que esse brincar com as palavras escritas, no uso tradicional das letras de forma imbricada pelo animismo das ilustrações que desenham formas significantes no processo de reformulação de novas palavras, faz uso potencial dessa “entrega graciosa das letras ao impulso lúdico” (BENJAMIN, 2002, p. 146) que é a apreensão da linguagem verbal, em seu diálogo íntimo com as linguagens oral e visual, pelo leitor literário em formação.

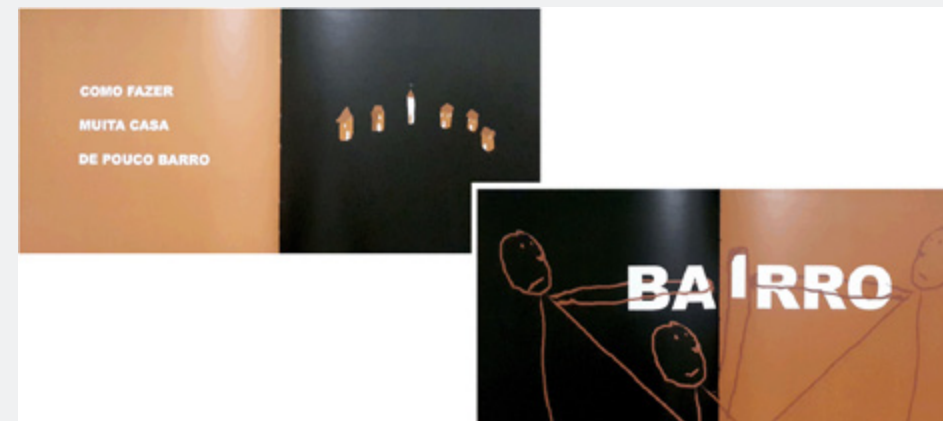


Figura 4 – Reprodução das páginas duplas 17 e 18, referentes às palavras “BARRO” e “BAIRRO”.
Fonte: LAGO; RIOS, 2008.

Brincar com as palavras aparece como eixo central na proposta de Lago e Rios. Por exemplo, a tipografia das letras se mantém a mesma ao longo de todo o livro, o que varia é o jogo, abstrato (ainda que correspondente ao exercício da imaginação) e concreto (ainda que concernindo ao objeto letra). A brincadeira se apresenta como uma adivinha, uma anedota, uma frase poética – é o que Benjamin (2002, p. 145) chamaria de “treinamento inconsciente através do jogo” com a linguagem, no caso, verbal, ou seja, no operar significantes possíveis escondidos nas sombras, no desenhar sobre, no intervir em cada vogal que forma uma nova palavra, essa “caixa” de semelhanças semânticas possíveis pela estrutura sintática.

Ao leitor é lançado um jogo realizado e realizável, como algo concreto, ao mesmo tempo que a palavra se revela como um quebra-cabeças, também se desapega das letras

para entrar em um raciocínio abstrato onde a criança pode contar, ao fechar o livro, o que acontece sem manipular a letra, e pode, no sentido inverso, procurar outras palavras para repetir a mesma brincadeira. As adivinhas, as anedotas, feitas aqui plasticidade da palavra, apontam à plasticidade da língua, à função poética da linguagem. Tudo isso a partir de 12 perguntas direcionadoras, todas iniciadas com o advérbio interrogativo “Como”, que exprime uma ideia de modo, logo, de que maneira uma palavra (seja ela substantivo, adjetivo, verbo etc.) pode resultar em uma nova palavra – verbal-visual-sonoramente –, sem deixar de conter o significado anterior e, paralelamente, apontar significados sublinhados pelas composições a partir das vogais com as ilustrações. O próprio “Como” ganha dimensões não redutoras a representações fechadas pela formulação em si, ou seja, na qual se encontra empregado: uma charada (um enigma).

Importante destacar como tais brincadeiras com as letras e seus (não) lugares corretos transformam o errar em aprender. O processo de alfabetização é marcado pelo trauma de errar – a frase “não é assim que se escreve”, ou “você escreveu errado”, paralisa a criança e marca o adulto leitor e escritor –, mas a liberdade e a fantasia do literário, que desconstrói a ideia de lugar certo e fixo das letras, assegura a criança de que na linguagem tudo é

possível, e que errar e acertar são apenas dois momentos do mesmo percurso. O mesmo raciocínio-experiência fica reforçado nas letras dentro de cada palavra prestando-se ainda a imagens, como o U, que é pássaro (urubu) e é asa; ou como o E, que é égua e pestes; mesmo o O, que é bola, ovelha, cobra, lentes de óculos, ouvidos; ou ainda o I, que é igreja, palmeira e base para a composição do E; sem esquecer as composições mais elaboradas com o A, que é uma dupla de aviões, um amontoado de garotos, um som animal que espanta o O (Fig. 5); tudo em uma profusa multiplicidade imagética, onde tudo é possível e errar pode até ser acertar.

As letras trocadas mantêm-se visíveis, ora estão escondidas ora reveladas, em um jogo de presença-ausência, com novos sentidos, podendo sempre aludir sentidos antigos, e que, na simplicidade dessas recombinações, vai se revelando a riqueza dessa proposta de abecedário artístico. Cabe chamar atenção ainda para a escolha da paleta de cores – básicas, escuras, com apontamentos sóbrios e suaves de cores chapadas, sem variação tonal –, pouco usual nos livros deste gênero. Estariam as autoras sugerindo uma tentativa de desinfantilizar o jogo? Ou de torná-lo universal?

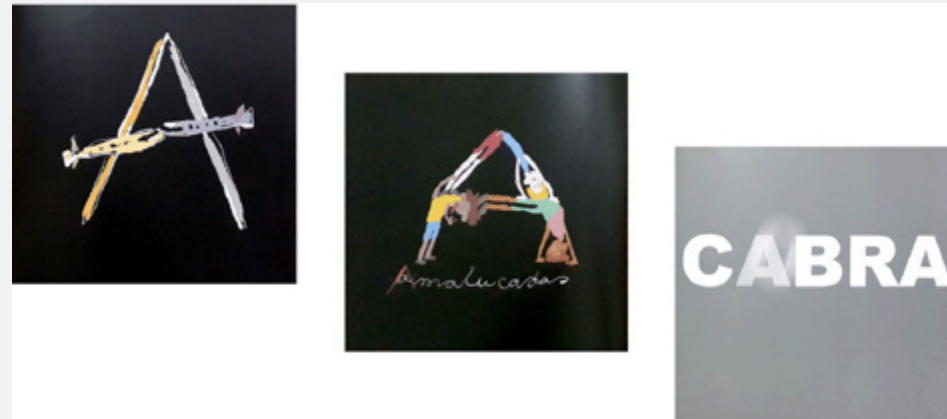


Figura 5 – Reprodução de parte das duplas 5, 10 e 14, referentes às composições com A.
Fonte: LAGO; RIOS, 2008.

Testemunhamos, nesta proposta, um jogar com as vogais e com os fonemas que compõem palavras tão comuns ao vocabulário oral de um leitor em processo de letramento. No entanto, há algo aqui que não tende a fixar um ensinamento nos usos dessas vogais e desses fonemas. Vê-se um movimento nas representações, um apontar de possibilidades para outras e novas palavras, mesmo charadas, não escritas verbalmente, mas sugeridas seja na inscrição visual, seja na releitura oral daquilo que se coloca no lugar de uma figura, de um objeto, de um sentimento.

ABC EM MOVIMENTO: COLOCANDO AS CONSOANTES EM AÇÃO

Na contracapa do abecedário de Suzy Lee – que não possui uma tradução para a língua portuguesa, até

porque não faria sentido, por se tratar de uma proposta acerca do alfabeto coreano, o 한글 (*han-gul*) –, encontramos a seguinte declaração: “Fazia muito, muito tempo que o *gi-yeok* estava preso. Já o *ni-eun* segue derretendo. E, enquanto o *di-geut* é machucado dia sim dia não, qualquer um fica contagiado por o *ri-eul* só cantar la-la-la dia após dia”¹⁰ (LEE, 2006, s.n., tradução nossa). Esta sequência de ações, sejam elas em caráter ativo ou passivo, dá o tom do abecedário que temos em mãos ao colocar as 14 consoantes da língua coreana – essencialmente aglutinante – em um movimentar de significantes a partir daquilo que melhor representaria, visual-sonora-corporalmente, tais consoantes – no caso, simples, aspiradas e complementares (não constam as consoantes duplas).

Estruturado em uma série de duplas nas quais, à página esquerda, encontramos um uso tradicional do espaço do abecedário, com a letra acima e centralizada seguida pelo verbo ou adjetivo referente a essa letra logo abaixo, em tipografia sóbria e chapada contra um fundo branco; não deixa de ser contrastante que, à página direita, o uso inesperado e lúdico dessa mesma letra, em um explorar de recursos como cores, tamanhos e interferências plásticas, potencializa a representação sugerida no “verbete” que a antecede. Nesse sentido, as consoantes são reproduzidas nas páginas à direita como ilustrações às informações nas

10. No original: “아주 아주 오래전부터 ㄱ은 갇혀 있었어요. ㄴ은 아직도 녹아내리고 있어요. ㄷ은 허구한 날 다치고, 누가 뭐래도 즐거운 ㄹ은 날마다 랄랄라 노래만 부른답니다.”

Tabela 2 – Elementos das brincadeiras propostas em *ABC em movimento*.
Fonte: Os autores (2020) – com tradução nossa.

páginas à esquerda, diferenciando-se da cartilha tradicional, lúdica e ilustrada, por não trazer uma figuração explícita, mas abstrata, o que amplia as possibilidades de significação do verbo e/ou adjetivo ao qual faz referência.

Neste caso, são elementos para leituras dessa proposta lúdico-artística: a consoante, o verbo ou adjetivo referente a esta e a ilustração da mesma (Tab. 2).

| Consoante | Verbo/Adjetivo | Ilustração |
|---|--|---|
| ㄱ (<i>gi-yeok</i>) – que pode se referir às nossas letras G e K | 가두다 (<i>ga-du-dá</i>) = confinar, prender, aprisionar | <i>Gi-yeok</i> avermelhado e aprisionado em uma gaiola escura |
| ㄴ (<i>ni-eun</i>) – que por se referir à nossa letra N | 녹다 (<i>nôk-dá</i>) = derreter-se, fundir-se, dissolver-se | <i>Ni-eun</i> se derretendo como um mel amarelado |
| ㄷ (<i>di-geut</i>) – que pode se referir às nossas letras D e T | 다치다 (<i>dá-chi-dá</i>) = ser ferido, ser machucado, ser atingido | <i>Di-geut</i> esverdeado envolto por uma bandagem e com um curativo estampado |
| ㄹ (<i>ri-eul</i>) – que pode se referir às nossas letras L e R | 랄랄라 노래하다 (<i>lá-lá-lá nô-rê-ha-dá</i>) = cantar lá-la-la | <i>Ri-eul(s)</i> coloridos e espalhados como notas musicais, formando uma melodia |
| ㅁ (<i>mi-eum</i>) – que pode se referir à nossa letra M | 묶다 (<i>mukk-dá</i>) = amarrar, dar nó, ligar, prender | <i>Mi-eum</i> alaranjado todo amarrado em linhas azuis e que dão um nó no topo |
| ㅂ (<i>bi-eup</i>) – que pode se referir às nossas letras B e P | 부러지다 (<i>bu-ró-ji-dá</i>) = romper-se, quebrar-se | <i>Bi-eup</i> amadeirado com seu traço central quebrado, rompido |

| Consoante | Verbo/Adjetivo | Ilustração |
|--|---|--|
| ㅇ (<i>si-ot</i>) – que pode se referir às nossas letras Ç e S | 사라지다 (<i>sá-ra-ji-dá</i>) = desaparecer, deixar de existir, sumir | Página em branco, “vazia”, com o desaparecimento do <i>Si-ot</i> |
| ㅇ (<i>i-eung</i>) – de sonoridade muda no início das sílabas, podendo soar “ng” ao final das sílabas | 어긋나다 (<i>ó-gu-na-dá</i>) = cruzar o lado errado, se desencontrar, desviar | As metades do <i>I-eung</i> em listras verde e azul se desencontram |
| ㅈ (<i>ji-eut</i>) – que pode se referir às nossas letras J e Z | 작다 (<i>ják-dá</i>) = ser pequeno, diminuir, ser tímido | O <i>Ji-eut</i> azul se sente pequeno próximo aos <i>Ji-eut(s)</i> acinzentados e grandões |
| ㅊ (<i>chi-eut</i>) – que pode se referir ao nosso dígrafo CH | 치다 (<i>chí-dá</i>) = bater, dar pancadas, ferir, golpear, atacar | <i>Chi-eut</i> lilás ataca o <i>Chi-eut</i> esverdeado, ambos com luvas de boxe |
| ㅋ (<i>i-euk</i>) – que pode se referir à nossa letra K | 크다 (<i>kü-dá</i>) = ser alto, ser grande, aumentar, crescer, desenvolver | <i>Ki-euk</i> rosado é tão grande que mal cabe na página |
| ㅌ (<i>i-eut</i>) – que pode se referir à nossa letra T | 타다 (<i>tá-dá</i>) = queimar, pegar fogo | <i>Ti-eut</i> amadeirado está pegando fogo |
| ㅍ (<i>pi-eup</i>) – que pode se referir às nossas letras F e P | 파랗다 (<i>pá-rá-dá</i>) = ser azul | <i>Pi-eup</i> azul está envolto por uma onda de azul |
| ㅎ (<i>hi-euh</i>) – que pode se referir à nossa letra H, podendo ainda soar mudo | 흔들리다 (<i>hun-dü-ri-dá</i>) = agitar-se, balançar-se, chacoalhar-se | <i>Hi-euh</i> alaranjado está se chacoalhando |

Podemos apontar os usos das letras, no abecedário de Lee, enquanto figuras animadas, nas páginas à direita, como uma forma de não separar essas esferas e, de uma

maneira lúdica, que não delimita, ampliar a capacidade dos significantes ali escondidos – seja em que linguagem estejam expressos, direta e/ou indiretamente. O que está em franco diálogo com o que Agamben (2005, p. 73) aponta sobre as esferas simultâneas que constituem o gene da linguagem, ou seja, “uma duplicidade que já está inscrita naquela própria linguagem que foi sempre vista como elemento fundamental da cultura.”

Por exemplo, na segunda página dupla (Fig. 6), deparamo-nos com a consoante simples ㄴ (*ni-eun*) representada pelo verbo 녹다 (*nôk-dá*) em voz passiva sintética – derreter-se, fundir-se, dissolver-se –, como um “verbeta”, acompanhados pela representação plástica de um ㄴ (*ni-eun*) que se derrete, que se dissolve na página em branco contrastado por sua tonalidade amarela – cor que, em coreano, é 노란 (*nô-ran*). No dissolver dessa consoante, contamos com a presença simultânea da letra de um alfabeto oriental, em seus tons didático e lúdico, como ainda uma ampliação sintática dessa letra, assim como do respectivo verbo que a exemplifica, em linguagens distintas – tanto verbal escrita quanto visual colorida e corporal sonora, ou seja, o som que emana pela aproximação da língua nos dentes e na parte superior da boca ao pronunciar o ㄴ (*ni-eun*) no fonema inicial do verbo 녹다 (*nôk-dá*) está expresso plasticamente por um

derreter-se, fundir-se na página dupla do livro em esferas sensíveis que vão muito além dos usos intencionais-informacionais da letra e da ilustração em um abecedário. Os movimentos e sons produzidos pelo corpo do leitor estão sugeridos enquanto representação artística daquilo que se apreende ao aprender o código verbal escrito. Exercício tão profícuo quanto este pode ser encontrado na página dupla 13, referente à consoante aspirada ㅍ (*pi-eup*), representada pelo adjetivo 파랗다 (*pá-rá-dá*) – ser ou estar azul.



Figura 6 – Reprodução da página dupla 2, referente às composições com ㄴ (*ni-eun*).
Fonte: LEE, 2006.

As estratégias para se alcançar esses “agenciamentos de *legibilidade*”, conforme aponta Didi-Huberman (2017, p. 185, grifo do autor), demandam tanto daquele que produz quanto daquele que recebe um comportamento outro diante do aprender, onde esse aprender é, também,

memorizar um saber, ação que “exige certa articulação da imaginação e da simbolização.” Nesta perspectiva, aquilo que Suzy Lee propõe em seu abecedário tem, a um só e mesmo tempo, a intenção de ensinar as consoantes da língua coreana e o objetivo de aproximar ao máximo essas figuras simbólicas de um mundo externo à criança, a língua falada, das figuras imaginárias de um mundo interno ao leitor, a língua de criança – ou como diria Palo (2019, p. 193), a “morada infantil alocada entre língua e discurso”.

Dentro dessas estratégias artísticas direcionadas ao apreender do leitor, apontamos como significativa a utilização de interferências plásticas nas letras representadas das páginas à direita – em específico, nas páginas duplas 1, 3, 4, 5, 10, 12 e 13 –, onde essas letras passam por um processo de figurabilidade que as distancia do eixo didático, na página à esquerda, e as realoca no eixo representativo lúdico. Por exemplo, na décima página dupla (Fig. 7), ficamos diante da consoante aspirada ㅈ (*chi-eut*) representada pelo verbo 치다 (*chí-dá*) em voz ativa – bater, dar pancadas, ferir, golpear, atacar –, acompanhados pela representação plástica de dois ㅈ (*chi-eut*), cada um vestido com luvas de boxe e em perspectiva frente-à-frente, que executam a ação de bater, golpear um ao outro. Naquilo que envolve o direcionamento do olhar pela construção

visual, o ㅈ (*chi-eut*) esverdeado está, aparentemente, perdendo no combate contra o ㅈ (*chi-eut*) lilás, que o está expulsando do espaço de mostragem na página à direita, ou seja, fica sugerida uma ideia de alguém menos experiente aprendendo com alguém mais experiente – e esta sugestão está, inclusive, na seleção da tonalidade de verde utilizado, em coreano 초록 (*chô-rôk*), referente à grama que cresce, ao amadurecer do verde. Além disso, é significativa a expressão sonora que nos é lançada pelo embate visual desses dois ㅈ (*chi-eut*) com luvas de boxe: ainda que a onomatopeia para os sons de socos e batidas, na língua coreana, não tenha direta ligação com essa consoante, fica sugerida uma interjeição resultante da respiração do boxeador em treinamento – a união dos dentes superiores e inferiores, juntamente ao movimentar dos lábios em um bico, quando expira o ar em som, resulta em 츄 (*chu*). Dito de outro modo: a partir das interferências plásticas (as luvas de boxe), é possível ampliar o campo semântico, de significados, que o “verbete” sugere ao exemplificar a consoante à qual se refere. Estratégia semelhante a esta pode ser encontrada na página dupla 14, referente à consoante complementar ㅎ (*hi-euh*), representada pelo verbo 흔들리다 (*hun-dü-ri-dá*) em voz passiva sintética – agitar-se, balançar-se, chacoalhar-se.



Figura 7 – Reprodução da página dupla 10, referente às composições com ㅈ (*chi-eut*).

Fonte: LEE, 2006.

Ainda que dentro de um livro mais próximo às cartilhas tradicionais, mesmo às lúdicas, uma consciência corporal – elaborada sintaticamente, no brincar com as consoantes, ao colocá-las em movimento – está exposta ao apreender do leitor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criança se tornar soberana diante de um objeto tradicionalmente doutrinador como a cartilha é ato de resistência – diríamos, ainda, de rebeldia. E, pelo que estamos acompanhando, trata-se de um rebelar e um resistir que vem sendo proposto na construção desse objeto, por aqueles diretamente ligados à proposição lúdica de um material, até então, meramente formativo – agora potencialmente formador e co-criador.

Ao integrar o objeto livro, no formato de cartilha, às atividades prazerosas e potenciais ao imaginário da criança, as autoras das propostas que analisamos criam um espaço diferencial para o jogo e para o brincar infantil, onde aprender a desaprender é “lei”, uma vez que o processo incessante de adivinhar, em sua logicidade lúdica, é primordial, deixando de lado “respostas finais” impositivas. E é aqui que chegamos à compreensão do que estamos chamando “abecedários literários”.

Gostaríamos de destacar que os estudos na área da Educação têm se detido sobre os tópicos “alfabetização” e “cartilhas” apenas muito recentemente – no Brasil, por exemplo, as primeiras pesquisas sobre uma História da Alfabetização nacional datam do final da década de 1980 (ROCHA; CARVALHO, 2018, p. 94). E estudos iconográficos sobre uma aproximação entre palavra e imagem nesses espaços formativos são ainda mais recentes, apesar de a intenção de aproximar o processo de letramento aos exercícios de desenho estar presente em diretrizes escolares que datam das primeiras décadas do século XX (ROCHA; CARVALHO, 2018, p. 101-103).

No entanto, essas diretrizes apontavam para uma exploração do desenho no aprendizado da caligrafia, e de um avanço gradativo nesse explorar à medida que a

criança fosse apreendendo as letras do alfabeto e começasse a compor, ela própria, as palavras da língua portuguesa. Nesse virar formativo, tradicionalmente falando, a criança se vê deixando para trás o papel e o lápis e, por seu turno, segurando em mãos um livro didático, recheado de texto verbal, no encadeamento histórico das informações enciclopédicas. O texto visual passa, então, a ocupar espaços ilustrativos e representacionais, bem distante de toda a potência criadora e autônoma que a criança possuía nas cartilhas lúdicas. O contato dessa criança com textos visuais, que exploram as suas atividades do imaginário, acaba se resguardando no território do que hoje conhecemos como livros ilustrados – livros literários compostos pela combinatória de palavra e imagem (WHALLEY, 2004, p. 325-326).

Dito isso, poderíamos colocar que os abecedários literários são um desdobramento artístico dos livros didáticos, criados com o objetivo de reforçar o ensino das cartilhas – os livros de ABC, ou, simplesmente, abecedários. Porém, o literário entra, aqui, não apenas no explorar criativo e criador entre palavras e imagens, como também pelas composições lúdicas com as letras e as palavras da língua falada e pelos usos do design na construção do objeto livro. Esses novos abecedários, que têm aparecido como uma tendência contemporânea na literatura

para infância, a nível internacional, datam de séries de publicações nos anos 1980 à sua pluralidade de títulos na segunda década do século XXI. E identificamos nessa produção uma reação dos artistas ao excessivo uso informativo dos textos na formação das crianças, isto é, os artistas estão subvertendo um objeto formativo ao criarem novos livros de ABC, inovadores abecedários, onde a informação aparece sensivelmente – quando a forma se encarrega de re-formular o conteúdo.

É por intermédio dessa subversão artística que os abecedários literários são esses objetos inovadores e propositores de experiências sensíveis na *in-fância* da linguagem. E dentre os aspectos formais que circundam esses atos subversivos de criação materializados em livros, destacamos como mais potentes, e presentes em títulos que brincam com o processo de aprender a ler, os seguintes:

a adivinhação: o jogo encantado-desencantado com as letras e as palavras em forma de charadas e adivinhas, mesmo o jogo de esconder-revelar imagens pela exploração de recursos como a ilustração figurativa e a paginação do livro – por exemplo: *ABC Doido*, de Angela Lago (1999), e *A E I O U*, de Zoé Rios e Angela Lago (2008);

a poesia: os jogos sonoros em forma de rimas silábicas que aproximam percepções distintas, além dos jogos rítmicos na composição de versos que brincam com extremos e com o inesperado – por exemplo: toda a *Coleção Mico Maneco*, escrita por Ana Maria Machado e ilustrada por Claudius (1983-1988);

a multiplicidade de linguagens: além das linguagens verbal e visual, assim como a sonora, são exploradas distintas composições no espaço físico do objeto livro, fazendo uso de recursos como a tipografia, a cartela de cores, o grafismo (re-aproximação do desenho com a caligrafia), a diagramação das páginas etc. – por exemplo: *ABC: Um guia prático para crianças de todas as idades*, de Nazareno (2014); *Abecedario*, escrito por Ruth Kaufman e Raquel Franco (2014), ilustrado por Diego Bianki; e *ABC em movimento*, de Suzy Lee (2006).

Tudo isso reunido em abecedários que se propõem, inclusive, temáticos em seu re-apresentar literário do ABC à criança: alguns apresentam o alfabeto seguindo temas mais concretos como pessoas e objetos – por exemplo, *Alfabeto Escalafobético: Um abecedário poético*, de Claudio Fragata e Raquel Matsushita (2013) –, bem como animais – por exemplo, *Deu zebra no ABC*, de Fernando Vilela (2017) –, ainda que outros estejam compostos a partir de noções mais abstratas, como sentimentos – por exemplo, *Hoje me sinto: Um abecedário de emoções*, de Madalena Moniz (2018).

São tantas subversões materializadas em um livro, até então, entendido como didático que não seria possível deixar de ecoar a pergunta que Walter Benjamin se faz acerca do ato de disponibilizar esse objeto do brincar, a cartilha lúdica, para crianças em fase de formação: “é permitido, a título de advertência, apresentar erros às crianças?” (BENJAMIN, 2002, p. 154). E nos apreendemos das palavras do filósofo alemão para também responder: “Sim, quando se exagera” (*idem*). O exagero, aqui, aparece no *como o pensar brincando* está articulado para o seu futuro leitor. Esse mesmo *como* ganha forma no instante da experiência de linguagem, pela qual o gesto da criança se prolonga dialeticamente, isto é, “na medida em que põe em relação o *instante* mais fechado com a *duração* mais expansiva” (DIDI-HUBERMAN, 2017, p. 214, grifos do autor).

Essas durações implicadas na linguagem artística – seja ela materializada sonora, visual ou verbalmente – são aquelas da leitura realizada ludicamente, ou seja, brincar lendo, ler brincando. É nesse limiar, entre o brincar e o ler, que a voz infantil ganha a palavra e, dela, o discurso na língua.

Esse movimento sustenta a leitura brincadeira dos dois livros aqui analisados. Ambos se preocupam em ampliar a linguagem até o limiar da *in-fância* potência defendida por Agamben (2005), ou seja, daquela linguagem que está

mais disponível para a imaginação que para a regra e, por isso mesmo, favorece o aprendizado.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. **Infância e história**: Destrução da experiência e origem da história. Tradução de Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

BENJAMIN, W. **Estudos sobre mito e linguagem**. 2. ed. Tradução de Susana Kampff Lages e Ernani Chaves. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2013.

_____. **Magia e técnica, arte e política**: Ensaio sobre a literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985. (Obras escolhidas, v. 1).

_____. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2002.

COMENIUS, J. A. **The Orbis Pictus of John Amos Comenius**. Charleston: BiblioLife, 2009.

DERDYK, E. **Formas de pensar o desenho**: Desenvolvimento do grafismo infantil. 5. ed. Porto Alegre: Zouk, 2015.

DIDI-HUBERMAN, G. **Quando as imagens tomam posição**. Tradução de Cleonice P. B. Mourão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017.

FRAGATA, C. MATSUSHITA, R. **Alfabeto Escalafobético**: Um abecedário poético. Ilustrações de Raquel Matsushita. São Paulo: Jujuba, 2013.

KAUFMAN, R.; FRANCO, R.; BIANKI, D. **Abecedario – Abrir, bailar, comer y otras palabras importantes**. Ilustrações de Diego Bianki. Buenos Aires: Pequeño Editor, 2014.

LAGO, A. **ABC Doido**. Ilustrações de Angela Lago. São Paulo: Melhoramentos, 1999.

LAGO, A.; RIOS, Z. **A E I O U**. Ilustrações de Angela Lago. Belo Horizonte: RHJ, 2008.

LEE, S. **Um-jig-i-neun G-N-D (움직이는 거너디)**. Ilustrações de Suzy Lee. Seoul: Chondung Books, 2006.

LIMA, B. A. **Caminho Suave**: Alfabetização pela Imagem. 69. ed. São Paulo: Editora “Caminho Suave” LTDA., 1967.

MACHADO, A. M.; CLAUDIUS. **Mico Maneco**. Ilustrações de Claudius. São Paulo: Moderna, 1983-1988. (Coleção Mico Maneco).

MONIZ, M. **Hoje me sinto**: Um abecedário de emoções. Ilustrações de Madaena Moniz. São Paulo: V&R Editoras, 2018.

NAZARENO. **ABC – Um guia prático para crianças de todas as idades**. Ilustrações de Nazareno. Rio de Janeiro: Luciana Caravello Arte Contemporânea, 2014.

PALO, M. J. Literatura de infância: A fábula infantil. **FronteiraZ**, São Paulo, n. 23, p.189-204, dez. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.23925/1983-4373.2019i23p189-204>>. Acesso em: 15 jun. 2020.

ROCHA, J. G.; CARVALHO, S. A. As iconografias na história da alfabetização. In: SANTOS, S. M.; ROCHA, J. G. (Orgs.). **História da alfabetização e suas fontes**. Uberlândia: EDUFU, 2018. p. 89-122.

SEIDMANN-FREUD, T. **Hurra, wir lesen! Hurra, wir schreiben! Eine Spielfibel**: Spielfibel Nr. 1. Berlin: Herbert Stuffer, 1930.

VILELA, F. **Deu zebra no ABC**. Ilustrações de Fernando Vilela. São Paulo: Pulo do Gato, 2017.

WHALLEY, J. I. The development of illustrated texts and picture books. In: HUNT, P. (Ed.). **International companion encyclopedia of children's literature**. 2nd. ed. London: Routledge, 2004. p. 318-327.

WU, L. Y. Children's graphical representations and emergent writing: Evidence from children's drawings. **Early Child Development and Care**, Northampton, v. 179, n. 1, p. 69-79, Jan. 2009. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/03004430600923469>>. Acesso em: 15 jun. 2020.

Recebido em: 22-06-2020.

Aceito em: 11-01-2021.