



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

FERNANDA LAUREANO DE ANDRADE

**ERA UMA VEZ: A PRINCESA NEGRA NA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA EM UMA
TURMA DO 1.º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

JOÃO PESSOA - PB
2020

FERNANDA LAUREANO DE ANDRADE

**ERA UMA VEZ: A PRINCESA NEGRA NA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA EM UMA
TURMA DO 1.º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como exigência para o título de Pedagoga, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Campus I de João Pessoa.

Orientadora: Profa. Dra. Roseane Maria de Amorim.

**JOÃO PESSOA - PB
2020**

Catálogo na fonte
Universidade Federal da Paraíba

A553e Andrade, Fernanda Laureano de.

Era uma vez: a princesa negra na contação de história em uma turma do 1º ano do ensino fundamental / Fernanda Laureano de Andrade. - João Pessoa: UFPB, 2020.

39f. : il.

Orientadora: Roseane Maria de Amorim
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em Pedagogia) –
UFPB/CE

1. Afrocentricidade. 2. Contação de história. 3. Literatura afro-brasileira. I. Título.

UFPB/CE/BS

CDU: 373.2+8(043.2)

FERNANDA LAUREANO DE ANDRADE

**ERA UMA VEZ: A PRINCESA NEGRA NA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA EM UMA
TURMA DO 1.º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como exigência para o título de Pedagoga,
pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Campus I de João Pessoa, com nota _____.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Roseane Maria de Amorim
UFPB/DFE/CE
(Orientadora)

Profa. Dra. Alba Wanderley Calado
UFPB/DFE/CE

Prof. Dr. Luciélcio Marinho da Costa
(UFPB/DFE/CE)

Dedico este trabalho a minha família, meus filhos, Gabriel e Vicente. Que um dia eles possam sentir orgulho de minha trajetória, sempre pensando em ser exemplo de superação para eles, meus maiores motivadores nos momentos de dificuldades.

AGRADECIMENTOS

Neste momento tão especial na minha vida, em que um ciclo se encerra, agradeço a todos que se fizeram presente nesta caminhada.

Agradeço a Deus, pois sinto o seu cuidado em todo momento de minha vida; nas horas em que pensei que não conseguiria, ele se fez presente me fortalecendo.

À minha família, meus filhos, Gabriel e Vicente Neto, motivos de minha determinação, aos meus familiares, minha mãe, Maria do Céu, meu irmão, Fernando, a alegria por ser a primeira na família a cursar uma universidade, uma realidade tão distante para eles.

À minha orientadora, Profa. Roseane Amorim, agradeço os momentos de dedicação e a paciência, sempre preocupada em oferecer o melhor.

À professora Alba Wanderley Calado, o incentivo e partilhar seus conhecimentos e experiências que muito contribuíram para minha formação.

Aos amigos, que levarei para sempre em meu coração, sempre presentes nos momentos de dificuldade, as trocas de experiências, as palavras de incentivo, em especial, a minha amiga de turma Walquíria Januário, minha confidente nas horas de aflição, o cuidado que sempre teve por mim.

À querida Edilene Firmino, o tempo disponibilizado para leitura do meu trabalho. Obrigada pela paciência e por todas as contribuições que me trouxe.

Agradeço a todos que, de alguma forma, fizeram parte desta trajetória.

[...] o casal tem a oportunidade de fazer um último pedido à fada madrinha: ‘Oh! Como eu gostaria de ter uma filha, mesmo que fosse escura como a noite que reina lá fora.’ O pedido continha uma metáfora, mas foi entendido de forma literal, pois nasceu uma criança ‘preta como carvão’. E a figura do bebê escuro causou tal ‘comoção’ em todo o reino que a fada não teve outro remédio senão alterar sua primeira dádiva: não podemos transformar ‘a cor preta na mimosa cor de leite’.

Lilia Schwarcz.

RESUMO

Neste trabalho pretende-se compreender de que forma a contação de história afro-brasileira no primeiro ano do ensino fundamental é vivenciada pelos alunos para desconstruir a hegemonia da imagem europeia de princesa e apresentar outras percepções, como a da princesa negra na literatura infantil. Inicialmente apresenta-se a concepção de literatura e literatura afro-brasileira, conforme foi proposto pela pesquisa. Com base nisso, inicialmente é apresentada, de forma sucinta, uma discussão do surgimento da literatura infantil na Europa e no Brasil, com apoio nos estudos de Abramovich (1995), Áries (1978) e Zilberman e Magalhães (1984). Em seguida fizemos algumas reflexões para pensar a literatura afro-brasileira no contexto do paradigma da afrocentricidade tendo como principal estudioso Asante (2009), e os avanços que surgiram com a efetivação da Lei n.º 11.645/2008, que alterou a LDB n.º 9.394/96, e foi modificada pela Lei n.º 10.639/2003, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, resultado de luta dos Movimentos Sociais. Com base nessas discussões foram feitos os relatos das vivências e reflexões das duas histórias contadas em sala de aula, *O casamento da princesa* e *A princesa e a ervilha*. Conclui-se que a literatura afro-brasileira é um referencial para a construção da identidade negra, no entanto não existem diálogos sobre esta temática entre professores e alunos, e as práticas pedagógicas são apenas pontuais, em datas comemorativas. Existe a necessidade de tanto desconstruir a imagem da princesa nos moldes eurocêtricos, quanto à questão étnico racial ser trabalhada de forma interdisciplinar.

Palavras-chave: Afrocentricidade. Contação de história. Literatura afro-brasileira. Literatura infantil.

ABSTRACT

This work aims at understanding how the afro-brazilian storytelling, in the first year of elementary school I, is experienced by students to deconstruct the hegemony of the European princess image and present other perceptions, such as that of black princess in children's literature. Initially, the conception of literature and Afro-Brazilian literature is presented, as proposed by the research. Based on this, initially a brief discussion of the emergence of children's literature in Europe and Brazil is presented, with support in the studies of Abramovich (1995), Aries (1978) and Zilberman and Magalhães (1984). Then, some reflections were made to think about Afro-Brazilian literature in the context of the Afrocentricity paradigm with Asante (2009) as the main scholar, and the advances that emerged with the implementation of Law N° 11,645 / 2008, which changed the LDB N° 9,394 / 96, and was modified by Law N° 10,639 / 2003, which establishes the National Education Guidelines and Bases, to include in the official curriculum of the education network the mandatory theme of Afro-Brazilian and Indigenous History and Culture, the result of the struggle of Social movements. Based on these discussions, reports were made of the experiences and reflections of the two stories told in the classroom, The Princess Wedding and The Princess and the Pea. It is concluded that Afro-Brazilian literature is a reference for the construction of black identity, however there are no dialogues on this theme between teachers and students, and pedagogical practices are only punctual, on commemorative dates. There is a need to deconstruct the image of the princess in the Eurocentric molds, as well as the racial ethnic issue to be worked in an interdisciplinary way.

Keywords: Afrocentricity. Storytelling. Afro-Brazilian Literature. Children's literature.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Menina vestida da mesma forma que a boneca branca	20
Figura 2 –	Capa do conto <i>O casamento da princesa</i>	26
Figura 3 –	Capa de <i>A princesa e a ervilha</i>	28
Figura 4 –	Referência de princesa desenhada pelas crianças	29
Figura 5 –	Desenho de princesa: proposta de atividade	29
Figura 6 –	Desenho representativo de um príncipe negro	30
Figura 7 –	Desenho de uma princesa negra	30

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA LITERATURA INFANTIL	14
3	LITERATURA INFANTIL: BRASILEIRA E AFRO-BRASILEIRA	19
4	VIVÊNCIAS E REFLEXÕES DOS ALUNOS DA EEBAS SOBRE A LITERATURA INFANTIL COM PRINCESAS NEGRAS	24
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	32
	REFERÊNCIAS	34

1 INTRODUÇÃO

A vivência no universo das histórias infantis veio por meio da participação do Programa de Licenciatura da Universidade Federal da Paraíba (Prolicen/UFPB), em que participamos do Projeto Cantos e Encantos Africanos na Educação Fundamental, momento em que adentramos o mundo dos contos africanos, apresentando para as crianças a riqueza da cultura africana e afrodescendente, com histórias, músicas, brincadeiras e cores relacionadas com a cultura africana. Durante o projeto, tivemos a oportunidade de vivenciar o chão da escola, espaço da nossa atuação na condição de docentes, momento em que conhecemos o cotidiano da sala de aula e dialogamos com os demais espaços da escola.

Momento de muito aprendizado para nossa formação, no qual experienciamos a importância de trabalhar a questão étnico-racial na sala de aula e de contribuir para desconstruir um currículo único, que, infelizmente, exclui invisibilizando as outras etnias e suas contribuições na formação do país, tais como a indígena e africana, mas também momento de muitos conflitos e questionamentos.

Durante a atuação no projeto de extensão, vimos a importância de trabalharmos a questão étnico-racial africana, apresentando às crianças outras referências principalmente as crianças afrodescendentes. Na ausência de referencial positivo das crianças negras na literatura e nos livros didáticos, observamos que faltava uma representatividade das crianças negras que contribuísse para a construção da sua identidade de forma positiva.

A escola ainda trabalha com a concepção de história única, contada na ótica dos colonizadores europeus e seus heróis, deixando de fora as contribuições das outras etnias, ou trabalhando de forma estigmatizada, retendo essas culturas no tempo passado, os negros, tendo como referência o período da escravização, e o indígena como ser primitivo, que vive pelado e com penas na cabeça, como geralmente é representado no Dia do Índio.

Dessa forma, compreendemos a importância de trabalhar os contos que trazem os referenciais para crianças negras por meio dos contos infantis e da relevância desses contos para aceitação, valorização e reconhecimento da cultura africana na construção da identidade das crianças negras. A criança, como ser em desenvolvimento, vai constituindo sua identidade mediante os referenciais que lhes forem apresentados.

Principalmente por meio dos brinquedos, de personagens de desenhos animados e das histórias infantis, seja pela oralidade na contação de histórias, ou pelos livros, a criança,

certamente, vai deparar com um mundo literário de heróis, mocinhas, animais, príncipes, princesas, fadas, dentre outros.

Nessa perspectiva, a literatura infantil está cheia de personagens com as quais as crianças se identificam. No entanto, as princesas representam um modelo do que seja esperado da figura feminina. Baseada na literatura europeia, as princesas delineadas em nossa literatura infantil são geralmente construídas neste padrão: a tonalidade da pele branca e, na maioria, com olhos azuis.

Desse modo, foi construído um ideário de princesa europeia nas famílias e nas escolas. Consequentemente, percebe-se a inexistência da representatividade da criança negra na literatura infantil. Na contemporaneidade, teve-se algum avanço, pois existe um vasto acervo de literatura infantil em que os autores trazem histórias sobre a diversidade racial, ancestralidade, identidade, entre outras, que resgatam a relevância de afro-brasileiros para a história do Brasil e do mundo.

Nesse sentido, percebe-se que na escola os contos trabalhados, na maioria, ainda se atêm a personagens brancas. Diante disso, percebemos que os contos clássicos com seus personagens de características brancas não contribuem para a formação da identidade da criança negra uma vez que essas crianças eram exclusas desse universo; no momento da contação de histórias ou mesmo da leitura, a criança se imagina vivenciando aquelas experiências no lugar dos personagens, momento em que a imaginação se faz presente.

Assim, o interesse em pesquisar as princesas negras na contação de histórias surgiu enquanto docente e estagiária da Escola de Educação Básica (EEBAS) na turma do 1.º ano do ensino fundamental. Durante o período da Residência Pedagógica, identifiquei que a maioria das meninas traz a representatividade das princesas nos cadernos, mochilas, e nos diálogos a referência de princesa branca que predominou na produção literária infantil.

Por esse motivo, surgiram os seguintes questionamentos: É possível que a contação de história por meio da literatura afro-brasileira na turma de 1.º ano do ensino fundamental desenvolva nos meninos e nas meninas uma nova percepção de princesa? Será que haveria uma nova identificação das crianças negras com essas personagens?

Diante dessas inquietações, estabelecemos os seguintes objetivos: a) compreender de que forma a contação de história afro-brasileira no 1.º ano do ensino fundamental é vivenciada por alunos e alunas para desconstruir a hegemonia da imagem europeia de princesa e apresentar outras percepções, como a da princesa negra na literatura infantil; b) revisar a produção acadêmica a respeito da literatura infantil afro-brasileira; c) discutir a

literatura afro-brasileira vivenciada com as crianças da EEBAS; d) analisar as implicações da contação de história afro-brasileira na construção da percepção de princesa pelas crianças.

Este trabalho é de extrema relevância visto que poucas vezes na escola da educação básica docentes param para pensar sobre a representatividade das princesas na literatura infantil. Na maioria das vezes, o que vemos são literaturas que reforçam o padrão de princesas estabelecidas pela sociedade europeia. Brancas, magras, loiras, que esperam um príncipe civilizado que a salvará do mal.

Primeiramente, realizamos o levantamento bibliográfico das produções por meio do Repositório Institucional da UFPB. As monografias que contribuíram para entendermos a problemática estudada foram: *A literatura afro-brasileira em análise nos contos Negrinha e Pixaim* de Cassiana Soares de Macêdo (2015); e *Afro-literaturas infantil/juvenil: negociações identitárias e relações étnico-raciais*, Irany André Lima de Souza (2014).

Os teóricos clássicos que contribuíram para a realização deste trabalho foram: Abramovich (1995), Áries (1978), Asante (2009), Coelho (1991), Hall (2005) e Zilberman e Magalhães (1984). Os dados obtidos foram analisados à luz do levantamento bibliográfico, pois segundo Severino (2007, p. 122): “A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc.” Sendo assim, é necessário ter um embasamento teórico acerca do tema proposto por meio desse tipo de pesquisa.

Para a realização da pesquisa, optamos pela abordagem qualitativa, pois, de acordo com Minayo (2009), esse tipo de abordagem trabalha com o universo de significações, aspirações, crenças, valores e atitudes, contribuindo, então, de forma objetiva para o entendimento adequado de certos acontecimentos sociais de importância no aspecto subjetivo, possibilitando aos participantes da pesquisa, a exposição de suas opiniões e percepções. Além da pesquisa de campo, pois é aquela que vai ao encontro dos sujeitos a serem pesquisados.

Para compreendermos melhor o fenômeno investigado, escolhemos como coleta de dados a pesquisa participante, pois, de acordo com Severino (2007), é aquela em que o pesquisador, ao realizar a observação dos fenômenos durante o tempo da sua pesquisa, compartilha e participa sistematicamente da vivência dos sujeitos pesquisados, bem como das suas atividades.

A coleta de dados, segundo Barros e Lehfeld (2007, p. 105), “é a fase da pesquisa em que se indaga a realidade e se obtêm dados pela aplicação de técnica”. Ainda de acordo com Severino (2007, p. 124), essas “técnicas são os procedimentos operacionais que servem de

mediação prática para a realização das pesquisas”. Os instrumentos de coleta de dados utilizados neste trabalho foram a observação participante e roda de conversa.

A pesquisa desenvolveu-se em uma turma do 1.º ano do ensino fundamental e a respectiva professora em uma escola federal da Educação Básica de João Pessoa. A turma é composta por 19 alunos matriculados, em que 7 são meninas e 12 meninos com idade entre 6 e 7 anos. A escolha tanto do local quanto dos participantes da pesquisa foi em virtude de nossa intervenção do Estágio Supervisionado IV do ensino fundamental por conter os objetos de estudo necessários para nossa pesquisa.

Na escolha dos livros, utilizamos os seguintes critérios para a realização da contação de história: a) A escolha de duas histórias que envolvam princesas negras; b) histórias curtas que facilitem a apreensão das crianças; c) história que fortalece a identidade étnico-racial das crianças.

Nosso trabalho organiza-se da seguinte forma: A seção 1 trata da introdução, em que apresentamos a relevância da pesquisa e os objetivos a serem alcançados; na seção 2, discorremos sobre a Trajetória histórica da literatura infantil; na seção 3, discutimos a literatura infantil: brasileira e afro-brasileira na perspectiva da afrocentricidade. Apontamos de forma breve os conceitos pertinentes a essas categorias.

Na seção 4, intitulada *Vivências e reflexões dos alunos da EBAS sobre a literatura infantil com princesas negras*, analisamos de forma simples os livros trabalhados, discutimos as vivências e reflexões dos estudantes da EEBAS sobre a literatura infantil afro-brasileira, sobre as temáticas das princesas, enfatizando de forma breve os resultados alcançados por meio dos desenhos apresentados pelas crianças.

A contação de histórias que envolve modelos eurocêtricos de princesa, portanto, precisa ser desconstruída para que as crianças negras possam assumir-se como protagonistas da sua história. Nesse sentido, a escola e os professores devem assumir a responsabilidade que preceitua a lei da valorização da identidade afro-brasileira, não apenas com recortes para as datas comemorativas, mas de forma macro por todo o currículo educacional. Diante dessa perspectiva, é necessário conhecer a trajetória histórica da literatura infantil.

2 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA LITERATURA INFANTIL

Esta seção tem o objetivo de situar o leitor quanto à concepção de literatura e literatura afro-brasileira conforme foi proposto pela pesquisa. Com base nisso, inicialmente, apresentamos, de forma sucinta, uma discussão do surgimento da literatura infantil na Europa e no Brasil. Por fim, não menos importante, expusemos algumas reflexões para pensar na literatura afro-brasileira no contexto do paradigma afrocentricidade. Esclarecemos que não temos a pretensão de aprofundar o debate por se tratar de um Trabalho de Conclusão do Curso de Graduação, o que exigiria maior tempo para reflexão.

A literatura infantil surgiu como gênero literário no fim do século XVII e início do século XVIII. Antes dessa época não havia literatura para crianças, pois elas compartilhavam dos mesmos hábitos e costumes dos adultos, eram vistas como adultos em miniatura, pois não havia o conceito de infância – que conhecemos na contemporaneidade – nem de criança; ou seja, para a sociedade da época, elas só precisavam crescer, até mesmo suas roupas eram iguais às dos adultos, não era estabelecida uma diferenciação entre ambos (ARIÉS, 1978).

A mudança dessa concepção surgiu com o fortalecimento de um determinado grupo social emergente, a classe burguesa. A partir desse momento, houve a redefinição da concepção de criança, e ela passou a ser considerada socialmente um ser humano diferenciado do adulto, um ser em desenvolvimento, com suas características.

Nessa época não havia uma literatura diferenciada, adultos e crianças liam o mesmo conteúdo literário. De acordo com Silva (2009):

A literatura infantil surgiu no século XVII com Fenélon¹ (1651-1715), justamente com a função de educar moralmente as crianças. As histórias tinham uma estrutura maniqueísta, a fim de demarcar claramente o bem a ser aprendido e o mal a ser desprezado. (SILVA, 2009, p. 137).

A partir desse momento, inicia-se um processo de traduzir obras estrangeiras, principalmente os contos de tradições populares tais como *Cinderela*, *Chapeuzinho vermelho* e *A bela adormecida*, que eram contados para adultos e foram transcritos para criança por Charles Perrault (1628-1703) na França, os irmãos Grimm: Jacob (1785-1863) e Wilhelm (1786-1859) na Alemanha.

Os contos populares são contados e recontados por gerações e continuam a enriquecer a imaginação de crianças que se maravilham com as narrativas de princesas, como Branca de

¹ “foi um orador, escritor e prelado francês de grande influência, ele foi considerado um precursor do Iluminismo e na pedagogia propôs ideias que seriam desenvolvidas por Rousseau e Pestalozzi.” (LEITE, 2017, n. p.).

Neve, Rapunzel, Cinderela. Por meio da literatura desses clássicos, percebemos que a cultura europeia foi reproduzida delineando a imagem de princesas que as crianças trazem em seu imaginário.

De acordo com Zilberman (2005, p. 24), “[...] a história da literatura brasileira para a infância só começou tardiamente, nos arredores da proclamação da República, quando o país passava por inúmeras transformações”, ou seja, no Brasil esse tipo de literatura surge no fim do século XIX para atender as necessidades de leituras para o público infantil brasileiro, pois os livros que existiam eram traduções dos clássicos europeus para o português, o que tornava difícil a compreensão; também pela preocupação em adaptar os livros para a realidade das crianças brasileiras.

A mudança de regime político no Brasil, de Monarquia para República, traz uma percepção para a sociedade brasileira de que tal regime parecia mais democrático; no momento em que é acompanhado de consulta aos votantes, oportuniza às pessoas expressar suas opiniões. Nesse período, o acontecimento que marca essa época é a conformação da sociedade, marcada pela ascensão da classe média alta (ZILBERMAN, 2005).

Foi para atender à solicitação de uma elite urbana em ascensão que começaram a surgir os primeiros livros para as crianças. Nesse período não existiam publicações de escritores brasileiros, e um mercado em ascensão começava a se estabelecer. O problema é que no país não havia a cultura de uma escrita para esse público. A única solução encontrada foi traduzir as obras estrangeiras (ZILBERMAN, 2005).

A literatura brasileira, de início, não contemplava o negro. Mesmo com a mudança de regime, que ocorrerá um ano após a assinatura da Lei Áurea, os negros no imaginário brasileiro tinham uma imagem deturpada por estereótipos. No ano de 1856, surge a literatura intitulada *O comendador*, escrita por Pinheiro Guimarães (1856) trazendo uma abordagem sobre a temática de humanos na condição escrava (SILVA; SILVA, 2011).

Com os movimentos abolicionistas e a assinatura da Lei Áurea, o escritor mineiro Bernardo Guimarães (1875) escreve a obra *Escrava Isaura*, no entanto, no contexto que vivia, para não chocar o público leitor, o autor embranquece a protagonista da obra; só dessa forma, a obra poderia ter aceitação social pelo público consumidor. Da mesma forma, intelectuais negros como Maria Firmina² e Machado de Assis foram submetidos à hegemonia do

² Considerada a primeira romancista brasileira. Negra, filha de mãe branca e pai negro, registrada sob o nome de um pai ilegítimo e nascida na Ilha de São Luís, no Maranhão, Maria Firmina dos Reis (1822-1917) fez de seu primeiro romance, *Úrsula* (REIS, 1859/2018), algo até então impensável: um instrumento de crítica à escravidão por meio da humanização de personagens escravizados (D’ANGELO, 2017).

branqueamento. Algumas literaturas foram lançadas com representações estereotipadas do negro: *O demônio familiar* de José de Alencar (1857); *O mulato* de Aluísio de Azevedo (1881/1975); *O cortiço* de Aluísio de Azevedo (1890/1998); *Bom-crioulo* de Adolfo Caminha (1885/1999); *Poemas da negra* de Mário de Andrade (1929/1976); *Gabriela, cravo e canela* de Jorge Amado (1958/1975).

Trazia em seus escritos a imagem do homem negro de modo infantilizado, serviçal, subalterno, submisso, pervertido, animalizado; e a representação da mulher negra sob o aspecto da erotização, do sensualismo, da posição de objeto sexual.

O século XX é marcado pelas discussões no espaço acadêmico sobre as literaturas negras, valorizando as questões étnico-raciais. A literatura infantil é analisada por esse prisma, a percepção da influência europeia moldando um modelo de mulher e de homem que está estampado nas imagens dos protagonistas das histórias infantis. Princesas e príncipes sempre postos nos contos com pele branca, cabelo liso e olhos claros.

A figura do negro, quando aparece na literatura, é ressaltada de forma feia, grotesca e sendo, muitas vezes, uma pessoa do mal. Suas características físicas e sua participação no enredo da história tanto é de submissão quanto de pessoas com índole perversa, que faz mal às outras. Eles são postos em um lugar em que, historicamente, houve negação de todos os direitos de ser humano, negando-se a revelar a verdadeira e bela história dos antepassados deste povo.

No cenário brasileiro, temos como referência as obras de José Bento Monteiro Lobato apresentando, uma produção literária infantil/juvenil brasileira com características nacionalistas e de valorização da instrução e da escola. A mais famosa foi *O sítio do picapau amarelo*, série de 23 livros de fantasia – publicados entre 1920 e 1947 –, na qual os protagonistas sempre com fenótipo diferente dos atores coadjuvantes; esse último eram na maioria negros, sem perna (saci), cozinheira (Tia Anastácia) e Tio Barnabé, nunca protagonistas.

Nesse contexto, Gregorin Filho (2010) afirma que a literatura infantil existe apenas no nível da manifestação textual. O que a define e a distingue é justamente seu leitor implícito, ou seja, o que marca sua especificidade é o público a que se destina, pois é a única manifestação literária que *a priori*, do ponto de vista da criação literária, tem um público bem determinado. Coelho (1991) afirma que a literatura infantil possibilita a:

Abertura para a formação de uma nova mentalidade, além de ser um instrumento de emoções, diversão ou prazer, desempenhado pelas histórias,

mitos, lendas, poemas, contos, teatro, etc., criadas pela imaginação poética, ao nível da mente infantil, que objetiva a educação integral da criança, propiciando-lhe a educação humanística e ajudando-a na formação de seu próprio estilo. (COELHO, 1991, p. 5).

Nesse sentido, esse gênero literário propicia que a criança no seu desenvolvimento com ser integral receba a influência das literaturas infantis e vá construindo sua identidade social. Hall (2005), afirma que a identidade é construída com o tempo, e esse processo se realiza por meio do inconsciente, e não pela consciência do indivíduo no momento do nascimento. O autor destaca que a identidade é formada ao longo do tempo e das experiências do indivíduo, por isso está sujeito às influências do meio em que vive.

Antes mesmo de saber ler e escrever, é importante que a criança tenha contato com a literatura por meio da oralidade mediada pelo adulto. Para Abramovich (1995, p. 23), o escutar pode ser o início da aprendizagem para ser tornar leitor. De acordo com o Glossário Ceale:

A literatura infantil é um gênero literário definido pelo público a que se destina. Certos textos são considerados pelos adultos como sendo próprios à leitura pela criança e é, a partir deste juízo, que recebem a definição de gênero e passam a ocupar determinado lugar entre os demais livros. (LITERATURA infantil, 2014, grifo no original).

Paulino (2012, p. 5) reforça a relevância desse tipo de literatura enfatizando que ela é uma fonte saudável de alimento para a imaginação infantil. Ela se apresenta como veículo criador e socializável da linguagem e dos valores que nos identificam. Nesse sentido a literatura pode apresentar em seus textos padrão de valores e de modelos ideológicos, ou seja, de uma visão ainda eurocêntrica.

De acordo com Paulino (2012), é por meio da leitura que a criança vai internalizar as informações, e por elas, vão adquirir a habilidade de atribuir novos significados, novas perspectivas, apropriando-se da realidade que estão condicionadas.

Se levarmos em consideração a quantidade de obras que compõe a literatura brasileira percebemos que o personagem negro aparece bem menos como protagonista em relação ao personagem branco e surge muito mais como coadjuvante ou mesmo como antagonista do personagem central. (RUFFATO, 2012, p. 20).

Dessa forma, torna-se imprescritível que a literatura afro-brasileira ocupe os espaços escolares, e os educadores possam discutir o valor e a influência desse povo na construção da

Cultura Brasileira, e desconstruir a visão estigmatizada ainda muito presente na sociedade contemporânea. Marcas de uma trajetória marcada pela negação da participação do negro na história.

Na contemporaneidade, as discussões e lutas do movimento negro, em busca da afirmação de sua identidade, têm-se reverberado por meio da efetivação da Lei n.º 11.645/2008, de 10 de março de 2008, que alterou a LDB n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, e foi modificada pela Lei n.º 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

Após essa obrigatoriedade da lei, começa a surgir no cenário brasileiro uma literatura diferenciada para o público infantil que contempla a história e a valorização do negro. Textos que narram histórias que falam sobre ancestralidade, identidade e pertencimento do povo africano: a literatura infantil afro-brasileira.

Nesse sentido a literatura infantil, mesmo sendo escrita para um público específico, a criança, é escrita por adultos que colocam sua cosmovisão, com suas ideologias, que serão instrumentos de persuasão para influenciar por meio da sua subjetividade, considerando seus valores e desconsiderando outros. Observa-se que esse contexto foi também delineado na trajetória da literatura brasileira.

Portanto, esse tipo de literatura adentra as escolas de forma consciente, e há necessidade de lutar para desconstruir uma imagem estereotipada do negro; pois a história do continente africano, seus povos, e tanto seus ancestrais quanto a própria identidade dos negros, foram descontextualizados dos seus valores culturais, religiosos e sociais, marginalizando o negro em uma sociedade elitista e excludente. A seguir, trazemos alguns aspectos da literatura afro-brasileira na perspectiva da afrocentricidade.

3 LITERATURA INFANTIL: BRASILEIRA E AFRO-BRASILEIRA

A construção da identidade inicia-se no contexto familiar e na interação com o meio social. As crianças vão recebendo informações e construindo valores morais que são apresentados a elas, que servem de referenciais durante seu desenvolvimento (MARIOSIA; REIS, 2011). Elas podem receber também por meio da literatura que, de certa forma, contribui nessa construção.

As crianças crescem com a sensação de que os padrões do belo e do bom são aqueles com os quais depararam nos livros infantis. As crianças brancas vão se identificar e pensar serem superiores às demais, vão estar em posição privilegiada em relação às outras etnias.

Para compreender a literatura afro-brasileira, é necessário entender o conceito de afro-brasileiro, que para Duarte (2010):

[...] por sua própria configuração semântica, remete ao tenso processo de mescla cultural em curso no Brasil desde a chegada dos primeiros escravos africanos. Processo de hibridismo étnico e linguístico, religioso e cultural. [...] poder-se-ia dizer que afro-brasileiros são também todos os que provêm de ou pertencem a famílias mais antigas, cuja genealogia remonta ao período anterior aos grandes fluxos migratórios ocorridos desde o século XIX. (DUARTE, 2010, p. 119).

Nesse contexto, as literaturas afro-brasileiras surgem para desconstruir esses referenciais eurocêntricos e trazer a imagem do negro como protagonistas das histórias, não apenas com a imagem estereotipada que durante séculos foi apresentada à sociedade, sem valorizar sua cultura e sua identidade. Conforme Luiza Lobo:

Poderíamos definir literatura afro-brasileira como a produção literária de afrodescendentes que se assumem ideologicamente como tal, utilizando um sujeito de enunciação próprio. Portanto, ela se distinguiria, de imediato, da produção literária de autores brancos a respeito do negro, seja enquanto objeto, seja enquanto tema ou personagem estereotipado (folclore, exotismo, regionalismo). (LOBO, 2007, p. 315).

Na obra literária da historiadora Lilia Schwarcz (2012) *Nem preto nem branco, muito pelo contrário*, editada em 2012, a autora retrata essa influência dos referenciais eurocêntricos na vida das crianças, por meio das personagens que são apresentadas a elas mediante essa cultura mercadológica eurocêntrica, que afirma de forma unívoca um modelo de beleza que foge dos moldes das características negras.

Nesse sentido, a criança vai apropriando-se de uma identidade que não é sua. Como exemplo, a obra literária da historiadora Schwarcz, na qual a criança veste a boneca de cor branca e cabelos loiros da mesma forma que ela está vestida (Figura 1). A literatura afro-brasileira vem com a força de revelar a beleza da população negra que tanto foi inferiorizada e mistificada na sociedade pelas imagens de personagens e histórias que a apresentavam de forma distorcida da realidade.

Figura 1 – Menina vestida da mesma forma que a boneca branca



Fonte: Schwarcz (2012).

De certa forma, toda essa discussão parte de um novo paradigma denominado afrocentricidade que situa a população negra no centro das discussões nos processos históricos de produção de conhecimento e da valorização cultural.

A afrocentricidade é uma proposta teórica desenvolvida pelo professor Molefi Kete Asante (1980) como um tipo de pensamento que busca apresentar o negro como sujeito da sua própria história. Para Asante (2009, p. 93, grifo do autor), “a afrocentricidade é um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre sua própria imagem cultural e de acordo com próprios interesses humanos”.

Os africanos e afrodescendentes sempre tiveram sua história contada na ótica dos interesses dos colonizadores europeus, estando sempre à margem das experiências eurocêntricas conforme salienta Asante (2009, p. 93). “Muito do que estudamos sobre a história, a cultura, a literatura, a linguística, a política ou a economia africana foi orquestrada do ponto de vista dos interesses europeus.”

Dessa forma, a afrocentricidade surge como processo de conscientização dessa população que sempre esteve à margem da história oficiosa narrada pelos colonizadores europeus. Segundo Asante (2009, p. 94), “o objetivo era desferir um golpe na falta de consciência – não a falta de consciência apenas da opressão que sofremos, mas também das vitórias possíveis”. O autor fala sobre a importância de conhecer as contribuições da população africana como produtora e agente de conhecimentos.

Na educação, a afrocentricidade vem de encontro ao currículo eurocêntrico com noções de superioridade com o propósito de proteger os privilégios e as vantagens da população branca, a afrocentricidade vem com o objetivo de descolonizar o currículo etnocêntrico que inferioriza e anula as conquistas e contribuições dos demais grupos étnicos. Conforme define Asante (2019, p. 137): “Centricidade refere-se a perspectiva que envolve localizar os estudantes no contexto de suas próprias referências culturais para que eles possam relacionar-se social e psicologicamente com outras perspectivas culturais.”

Já a afrocentricidade, procura a centralidade do ponto de vista da pessoa africana, é uma estrutura de referência na qual os fenômenos são vistos da perspectiva da pessoa africana. “A abordagem afrocêntrica busca em toda situação a centralidade apropriada dos africanos.” (ASANTE, 2019, p. 137). No entanto, é importante saber que se pode praticar os usos e costumes sem ser afrocêntricos, “o que vai definir é a localização, a posição central que as experiências, expectativas e referenciais epistêmicos assumem no desenvolvimento de qualquer atividade” (SANTOS JÚNIOR, 2010).

Dessa forma, para iniciar e entender melhor a perspectiva afrocêntrica, faz-se necessário apresentar os conceitos de “Agente” e “Agência”. Segundo Asante (2009, p. 94), Agente é a capacidade que uma pessoa tem “de agir de forma independente em busca de seus interesses”. Enquanto Agência “é a capacidade de dispor dos recursos psicológicos e culturais necessários para o avanço da liberdade humana”.

Asante (2009, p. 96) ressalta que um projeto afrocêntrico deve incluir algumas características mínimas: “1) interesse pela localização psicológica; 2) compromisso com a descoberta do lugar do africano como sujeito; 3) defesa dos elementos culturais africanos; 4)

compromisso com o refinamento léxico; 5) compromisso com uma nova narrativa da história da África.”

A primeira característica, a localização psicológica, refere-se à localização do indivíduo na relação com sua cultura; esse sujeito está centrado ou à margem da sua cultura. Asante (2009, p. 97) afirma: “Uma pessoa oprimida está deslocada quando opera de uma localização centrada nas experiências do opressor.” A visão afrocêntrica preocupa-se em manter esses sujeitos no centro da própria história. A segunda característica é o compromisso com a descoberta do lugar do africano como sujeito.

O afrocentrista está preocupado em descobrir, em todo lugar e qualquer circunstância, a posição de sujeito da pessoa africana. [...] o propósito do afrocentrista é demonstrar um forte compromisso de encontrar o lugar do africano como sujeito em quase todo evento, texto, ideia. (ASANTE, 2009, p. 97).

O autor ressalta a importância de encontrar o lugar social ocupado pelo sujeito em todos os acontecimentos, tarefa nem sempre fácil, pois a identidade de lugar é mutável, podemos até determinar o que a pessoa é em dado momento, mas nunca o que ela poderá tornar-se amanhã.

A terceira característica é a defesa dos elementos culturais africanos, o paradigma afrocêntrico preocupa-se em defender e proteger os elementos culturais como parte da criatividade humana. Compreendendo que nem todas são boas, mas fazem parte da cultura. Segundo Asante (2009, p. 98) “muitos intelectuais e escritores do passado desprezaram as criações africanas, fossem elas na música, na dança ou na arte, fossem na ciência, como algo diferente do restante da humanidade”.

A quarta característica, o compromisso com o refinamento léxico, refere-se à linguagem utilizada para descrever a realidade dos povos africanos, a importância de observar a linguagem própria desses sujeitos. Valorizando seus hábitos e costumes, e as formas de expressão.

A quinta e última característica, o compromisso com uma nova narrativa da história da África, refere-se ao compromisso dos afrocentristas para perceber que uma das obrigações fundamentais do intelectual é avaliar a situação da pesquisa para intervir de maneira adequada. O autor ressalta a importância de estudar a África respeitando a literatura, a história, a economia e o comportamento africanos, visto que os autores eurocêntricos sempre colocaram a África em lugar inferior em qualquer campo de pesquisa.

Essas características são importantes para saber se um projeto, ou, no nosso caso, o livro literário, está de acordo com a visão afrocentrada ou não, pois não adianta apresentar a imagem do negro sem considerar essas características fundamentais. Após a Lei n.º 10.639/2003, que inclui nos currículos escolares a temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, vimos um crescente interesse do mercado editorial por esse tipo de material, no entanto, percebemos que, embora exista um vasto acervo desses materiais, existe uma discussão sobre a produção desses materiais, pois alguns materiais apenas apresentam a imagem de personagens negros e negras sem as devidas discussões, e acabam trazendo as representações de forma alegórica.

Uma das etapas fundamentais para o sucesso na implementação dessa lei diz respeito às formações de professores e ao mercado editorial, pois, para que o ensino dessas culturas se consolide, é necessário que haja orientações para os docentes que conduzirão a literatura com temática africana e afro-brasileira em sala de aula, além da elaboração de materiais que estejam adequados às exigências previstas na lei, os quais serão suportes essenciais para os professores mediadores dessas literaturas, provavelmente pouco conhecidas pelos alunos, ou já apresentadas, porém de maneira inadequada. (MACÊDO 2017, p. 17).

Outra problemática refere-se à formação dos professores na perspectiva da educação étnico-racial. Relatamos quanto foi importante para nossa formação docente estudar as questões étnico-raciais, quanto isso contribuiu para a desconstrução de preconceitos e velhos paradigmas e quanto foi essencial para construir nossa própria identidade.

Infelizmente, existe resistência por parte de alguns professores em trabalhar essa temática, seja por subjetividades ligadas a crenças e valores do professor e da professora, seja por não conhecer a questão da educação étnico-racial. A impressão que temos é que existe uma tensão, um silenciamento diante de temas como racismo, preconceito e desigualdades sociais, percebemos que existe uma lacuna na formação docente inicial, mas também essa lacuna não é sanada com a formação continuada.

4 VIVÊNCIAS E REFLEXÕES DOS ALUNOS DA EEBAS SOBRE A LITERATURA INFANTIL COM PRINCESAS NEGRAS

A literatura no espaço escolar é um importante instrumento na formação das crianças. Pelo hábito da leitura, as crianças desenvolvem a capacidade de compreender a si e o mundo à sua volta, porém é essencial que elas tenham acesso ao universo literário antes mesmo do domínio da leitura e da escrita por meio da oralidade. Ouvindo histórias mediadas pelos adultos, as crianças são conduzidas ao mundo de memórias, sentimentos e imaginação.

Nesta seção apresentaremos os livros de princesas negras que foram trabalhados na escola e, de maneira breve, as percepções das crianças após as intervenções. Para a pesquisa, trabalhamos dois contos de princesas negras na literatura infantil, não sendo possível realizar uma quantidade maior de livros com a paralisação das aulas nesse período letivo por motivo do isolamento social que estamos passando para combater o avanço da Covid-19.

A escola escolhida para realização da pesquisa foi a Escola de Educação Básica (EEBAS) localizada no Conjunto Presidente Castelo Branco III, João Pessoa, PB. Atende a educação infantil, crianças na faixa etária de 2 a 5 anos, e a fase inicial do ensino fundamental, crianças na faixa etária de 6 aos 10 anos (do 1.º ao 5.º ano). A EEBAS está vinculada ao Centro de Educação (CE) da Universidade Federal da Paraíba.

A escolha da escola foi em virtude da atuação do Estágio Supervisionado e do Programa da Residência Pedagógica realizados na escola, o que permitiu maior proximidade com os sujeitos da pesquisa. Realizamos a contação das histórias de princesas negras na turma do 1.º ano do ensino fundamental. A turma era composta por um total de 19 crianças, sendo 12 meninos e 7 meninas.

No 1.º ano do ensino fundamental, as crianças acabam de sair da educação infantil e deparam com uma rotina totalmente diferente da que estavam acostumadas na educação infantil, o brincar, que era livre, agora tem hora destinada exclusivamente para a hora do recreio, dando lugar ao ensino da leitura e escrita, transição nem sempre fácil. Nessa nova fase as crianças ainda estão imersas no universo lúdico das brincadeiras, do faz de conta.

“A transição entre as etapas se apresenta como um momento de tensão, onde foram observadas também descontinuidades: espaços físicos menos adaptados, diminuição do tempo de brincar e centralidade do EF em uma alfabetização tradicional.” (MARCONDES, 2012 *apud* SOUZA; CONSTANTINO, 2020, p. 29).

No ciclo de alfabetização, a contação de histórias infantis é uma prática muito utilizada, pois era por meio da oralidade que as gerações antigas transmitiam ensinamentos, valores, costumes e crenças. De geração a geração, essa prática se fez presente antes mesmo do domínio da escrita e da leitura. “O homem descobriu que a história além de entreter, causava admiração e conquistava a aprovação dos ouvintes. O contador de histórias tornou-se o centro da atenção popular pelo prazer que suas narrativas proporcionavam.” (SOUZA; BERNARDINO, 2011, p. 236). Essa prática se faz presente até os dias atuais, na sala de aula, o contar histórias faz parte da rotina e do planejamento das professoras, nas salas de aula tem um local especialmente para essa hora, as crianças se deleitam com contos, fábulas na hora da contação.

Ao iniciar a contação de história em sala de aula, realiza-se uma roda de conversa com as crianças para saber os contos infantis que elas conheciam e quais mais gostavam de ouvir. Como já se esperava, elas citaram os clássicos *Cinderela*, *Branca de Neve*, *Chapeuzinho Vermelho*, entre outros.

Depois perguntamos às crianças como eram as princesas e os príncipes desses contos, e como achavam que seriam os príncipes e as princesas. Pedimos que elas os representassem em forma de desenho, e desenharam princesas iguais às dos contos clássicos, brancas, de olhos claros e cabelos loiros.

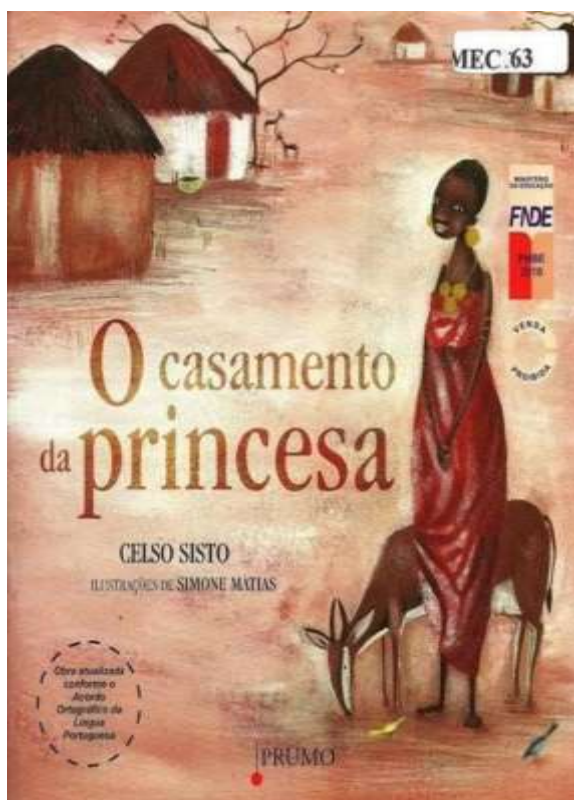
Em seguida, apresentamos o conto *O casamento da princesa* de Celso Sisto (2009) e ilustração de Simone Matias. É uma adaptação de um conto popular originário da África Ocidental. O conto é sobre uma princesa africana. Sua beleza é bem diferente das princesas dos contos europeus. Na ilustração da capa, é possível encontrar algumas das características afrocêntricas defendidas por Asante (2009) como a localização psicológica dos personagens; os sujeitos estão no centro, e não na margem da história, respeitando suas tradições evidenciadas na forma de moradias, nas vestes e forma de falar dos personagens.

Logo na ilustração da capa do livro, conseguimos encontrar elementos referentes à cultura africana, nas moradias, nos trajes e nas características físicas da princesa. O conto apresenta uma princesa com valores como coragem, autoconfiança, que não está esperando um príncipe para resgatá-la além de um padrão de beleza totalmente diferente dos contos clássicos. Sisto (2009, p. 4) afirma que “a beleza andava de mãos dadas com a princesa Abena, pois tinha reunido numa só pessoa um harmonioso pescoço alongado, rosto arredondado e seios grandes”.

Apresentamos a ilustração da princesa às crianças, e foi visível o estranhamento das crianças com as características da princesa negra. Abena é uma princesa sem cabelos, seu

padrão de beleza é diferente das princesas dos estereótipos europeus conforme mostra a Figura 2.

Figura 2 – Capa do conto *O casamento da princesa*



Fonte: Sisto (2009).

Percebemos alguns questionamentos nas falas das crianças perguntando por que a princesa não tinha cabelo e vestido igual ao de princesa, fazendo referência às princesas dos contos clássicos tão presentes no imaginário infantil.

No desenvolver da história, a princesa é disputada por dois pretendentes, o Fogo e a Chuva, em uma corrida; assim, a princesa se casaria com o vencedor. No conto da princesa africana, ela não espera ser resgatada por um príncipe montado em um cavalo branco, mas por aquele que mostrasse habilidade e coragem.

Outra característica que o livro apresenta é o compromisso com a descoberta do lugar do africano como sujeito. No conto *O casamento da princesa*, os personagens são sujeitos centrais da história, as ilustrações apresentam a diversidade de riqueza nas cores, nos costumes, representados pelas moradias e modos de vestir dos personagens.

Ao fim da contação, aferimos com as crianças o que elas acharam da história contada e o que mais despertou a atenção delas. Muitas disseram que esperavam um conto de princesa igual aos contos clássicos, mas gostaram da história e da disputa entre o Fogo e a Chuva.

A outra história trabalhada foi *A princesa e a ervilha* da autora e ilustradora Raquel Isadora (2010), que adaptou o conto clássico de Hans Christian Andersen ilustrando com príncipe e princesa africana, trazendo a cultura africana nas cores e nas vestimentas dos personagens.

Nessa adaptação, a autora apresenta um príncipe africano em busca da verdadeira princesa para se casar; e um dia, durante suas andanças, ele acaba por encontrar em sua porta uma moça que afirma ser uma princesa apesar de estar toda molhada da chuva e pouco apresentável. Para testá-la, colocam uma ervilha por baixo de 24 colchões. No outro dia, perguntou-se à princesa se dormiu bem, e ela admite que, na verdade, dormiu mal, havia algo a incomodando. Isso foi suficiente para ela ser reconhecida pelo príncipe como uma verdadeira princesa.

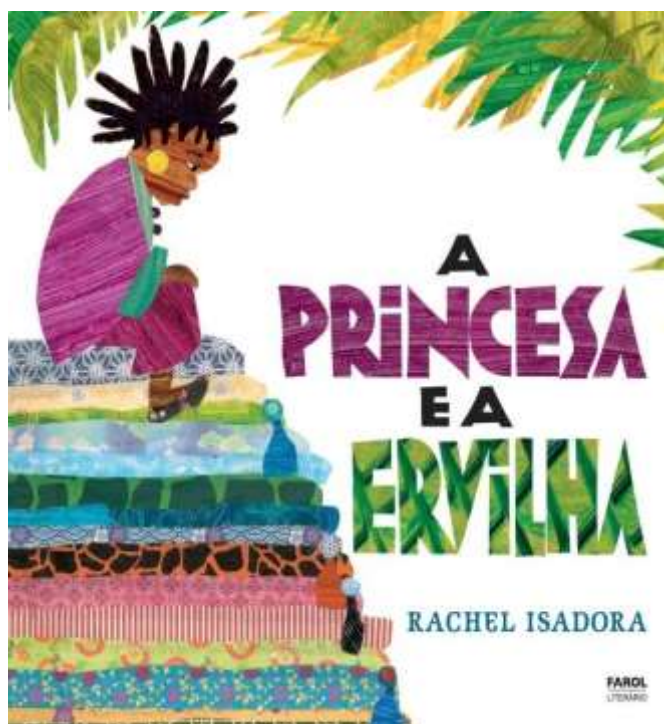
A ilustradora traz na capa uma das características afrocêntricas no momento que centraliza a princesa em sua cultura, não havendo deslocamento quanto à sua identidade, pois traz elementos em que ela se reconhece como sujeito e produtora de conhecimento, como as cores, a forma de se vestir, o cabelo afro, os objetos de uso pessoal além da flora. Destacando também o nome de “princesa” com a intencionalidade de dar visibilidade à sua localização psicológica.

As ilustrações coloridas, na continuidade da história, mostram animais, vestimentas e costumes africanos, quebrando o estereótipo das princesas brancas e loiras. A autora não apenas fez uma mudança dos personagens, mas teve a preocupação de potencializar a localização psicológica dos personagens representados pelas ilustrações da cultura africana, bem detalhadas no decorrer de toda a história.

Nessa faixa etária, a construção da identidade ocorre tanto de forma individual como pelo coletivo com a interação com nossos pares. Dessa forma, a literatura também constitui importante ferramenta para essa construção. Por meio da literatura, a criança fantasia e se imagina vivenciando as aventuras dos personagens, os contos clássicos de princesas e príncipes de padrão europeu, são representadas quase sempre por personagens de pele branca, cabelos louros e lisos, e com olhos claros. Esses contos escondem por trás das narrativas “ingênuas” uma série de valores disseminados na sociedade, a cor branca como referenciais do bom, do bonito, da benção.

Ao apresentar às crianças o conto clássico *A princesa e a ervilha*, as crianças não conheciam a adaptação do conto com príncipe e princesa negros (Figura 3).

Figura 3 – Capa de *A princesa e a ervilha*



Fonte: Isadora (2010).

Antes de iniciar a contação da história, realizamos uma atividade para as crianças e uma depois da história para que elas participassem de todo o processo de maneira ativa. Como atividade anterior à história, levamos algumas imagens de princesas reais de origem africana e europeia, deixamos expostas, e pedimos para que elas escolhessem aquelas que eles achavam que se pareciam com princesas.

Para nossa surpresa, elas escolheram também princesas negras, pois tínhamos certeza de que isso não iria ocorrer, pois tínhamos a percepção do tempo mínimo para trabalhar a literatura infantil. Seria impossível elas compreenderem a mensagem que desejávamos passar, mas fomos surpreendidas! Elas nos deram a esperança de que mais crianças encontrariam a beleza da sua identidade.

Escolhemos desenvolver atividades por meio dos desenhos das crianças dessa faixa etária que ainda estão desenvolvendo o domínio da escrita, e o desenho representa uma etapa prévia da escrita. “Quando uma criança desenha um gato, ela busca em sua memória as características inerentes a esse animal, mesmo que ele esteja em sua frente.” (SOUZA; CONSTANTINO, 2020, p. 37).

Nas atividades propostas na contação das histórias, solicitamos que elas representassem por desenho a concepção de princesa que tinham, atividade essa solicitada antes da contação. Percebemos que as crianças tinham como referência de princesas os contos

clássicos europeus. Verificamos isso nos elementos apresentados na cor do cabelo, nas vestimentas e na cor da pele. Souza e Bernardino (2011, p. 241) afirmam: “Sendo assim, o conto de histórias favorece o psíquico e emocional da criança, que enquanto cresce busca sua identidade baseada nos modelos que convive.” Os desenhos mostram claramente isso (Figuras 4 a 7).

Figura 4 – Referência de princesa desenhada pelas crianças



Figura 5 – Desenho de princesa: proposta de atividade



Nesses desenhos percebemos que as histórias de princesas em seu castelo, à espera de um príncipe, que vai resgatá-las de sua torre, são bem vivas na imaginação das crianças, os contos infantis carregam nos seus enredos valores que são assimilados pelas crianças como conceitos de beleza, de bondade.

Depois que as crianças ouviram os contos de princesas negras, seus desenhos ganharam mais cores e as princesas apareceram em padrões diferentes, os castelos também ficaram diferentes, as princesas não estavam mais trancadas em sua torre, percebemos que elas estavam com roupas mais coloridas; também em alguns desenhos apareciam sem cabelo ou com cabelos diferentes das princesas dos contos europeus.

Figura 6 – Desenho representativo de um príncipe negro



Figura 7 – Desenho de uma princesa negra



Percebemos após as intervenções como é importante que na prática docente as professoras e os professores tragam para a sala de aula diversidade de formas de viver e de ser no mundo.

De acordo com o paradigma afrocentrado, as referências africanas deveriam vir como centro do processo educativo (SANTOS JÚNIOR, 2010). Não se trata de substituir o paradigma eurocêntrico pelo afrocentrado, mas sim um diálogo constante entre as diferentes culturas, e essas discussões não podem ser pontuais, e sim no decorrer do ano letivo. É muito importante que o docente conheça as discussões sobre a educação étnico-racial a partir da Lei n.º 10.639/2013, o paradigma afrocentrado e a literatura afro-brasileira. Por isso, na formação de professores e professoras não se pode deixar de trazer esses debates. Conforme afirma Macêdo:

Enfatizamos ainda que um fator primordial para o avanço da literatura africana é a compreensão de que nosso público juvenil necessita de obras com temáticas africanas cuidadosamente construídas, obras que retratem as histórias do povo negro não como algo distanciado, mas como algo que nos pertence, do qual também fazemos parte, e que ao ler as narrativas nos encontremos nas histórias que estão sendo narradas. Para que isso ocorra é preciso a construção de obras que busquem o resgate de memórias e o reencontro entre as origens, algo que a literatura é capaz de promover. (MACÊDO, 2017, p. 15).

Apesar do tempo de intervenção ter sido pequeno com as crianças, percebemos mudanças nos seus desenhos; é possível construir um referencial positivo das crianças negras por meio da representatividade de personagens que tragam e assumam sua negritude como algo digno de orgulho, desconstruindo a imagem de inferioridade.

Para isso, faz-se urgente a educação das relações étnico-raciais; significa rever nosso modo de interagir com o outro, rever preconceitos e a forma como compreendemos a inserção dos povos negros (afro-brasileiros) e indígenas em nosso país.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista todos os aspectos descritos neste trabalho e os questionamentos abordados, enfatiza-se a possibilidade de meninos e meninas na turma do 1.º ano do ensino fundamental desenvolverem uma nova percepção de princesa e desconstruir uma imagem de subalternização da população negra, que sempre foi posta à margem, como coadjuvante na história, e nunca como produtora e protagonista da própria história.

Nesse sentido, afirmamos que é muito importante debater essas literaturas em sala de aula. O professor é um importante mediador nesse debate, pois é por meio de uma educação que ensine a respeitar o próximo nas suas diferenças, mas também desnude a falácia da democracia racial, que afirma certa harmonia racial pacificando a desigualdade histórica. Cabe a ele assumir essa responsabilidade.

Vários foram os achados na pesquisa. Primeiro, a constatação de que a biblioteca da escola era bem vasta, mas não encontramos livros que abordassem a temática étnico-racial. Outro problema encontrado foi em relação aos professores, que, por mais bem-intencionados que sejam, ainda há resistência deles em abordar certos assuntos em sala de aula. Questões como a discriminação e o preconceito, tão presentes na nossa sociedade, ainda são assuntos silenciados.

Como também o que se refere às datas especiais do calendário, a respeito de 20 de novembro – Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra –, com ações isoladas e descontextualizadas. Essas datas devem ser revistas e desconstruídas, pois é preciso que essa temática se faça presente em todas as disciplinas, como também das discussões diárias no sentido de desconstruir conceitos equivocados e construir outra mentalidade, contribuindo para a construção positiva da identidade das crianças negras, pois o que ocorre com frequência é a negação da sua negritude.

Apresentar outras percepções, como a da princesa negra na literatura infantil para as crianças na EEBAS, foi relevante, pois, por meio dessa experiência, houve tanto aprendizado para as crianças quanto para cada um de nós, a consciência da relevância do papel docente como mediador de um ensino que reverbere na inclusão de todos independentemente de crenças e valores.

Outro ponto relevante na mediação do professor que percebemos é a necessidade de todos os professores trabalharem a contextualização da contação de histórias em uma perspectiva afro-brasileira. Esses contos geralmente trazem metáforas e ensinamentos, carregados de valores como coragem, autoconfiança, respeito dos seus personagens além da

relevância de conhecer questões sobre a ancestralidade, diferentemente dos parâmetros eurocêntricos.

Damos como sugestão para professores e professoras do 1.º ano do ensino fundamental realizar um trabalho contínuo com a literatura infantil afro-brasileira. Ela deve ser contextualizada, trabalhada em uma sequência pedagógica dialogando com outras disciplinas, e sempre retomada, para que não seja um trabalho isolado por uma única disciplina.

É necessário deixar explícito que, para esta literatura ser trabalhada no dia a dia das escolas, não se deve apenas responsabilizar o professor, pois nesse contexto, vários fatores contribuem para que ela não seja trabalhada de forma contínua, e tenha visibilidade: a formação docente, os currículos, as redes de ensino, as Secretarias de Educação, o Ministério da Educação, os gestores, os profissionais da educação, todos devem compartilhar da mesma responsabilidade do professor.

A literatura infantil afro-brasileira só poderá assumir o protagonismo em resposta à reivindicação da necessidade de questionar um currículo centrado no etnocentrismo, que concentre todas as experiências humanas sob o ponto de vista eurocêntrico, desconsiderando os demais grupos na construção desse conhecimento.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. 5. ed. São Paulo: Scipione, 1995.

ALENCAR, José de. **O demônio familiar** (1857). Texto digitalizado para o projeto BD Teatro da UFU. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia. Disponível em: <http://www.bdteatro.ufu.br/bitstream/123456789/754/1/TT00922.pdf>. Acesso em: jan. 2020.

AMADO, Jorge. **Gabriela, cravo e canela** (1958). 51. ed. Rio de Janeiro: Record, 1975.

ANDRADE, Mário de. **Poemas da negra** (1929). Desenhos de Di Cavalcanti. Rio de Janeiro: Edições Alumbamento, 1976.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

ASANTE, Molefi. Kete. **Afrocentricity**: the theory of social change. Buffalo, NY: Amulefi, 1980.

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org). **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009. parte 2, p. 93-110. (Sankofa: Matrizes Africanas da Cultura Brasileira, 4). Disponível em: <https://afrocentricidade.files.wordpress.com/2016/04/afrocentricidade-uma-abordagem-epistemologica-inovadora-sankofa-4.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2019.

ASANTE, Molefi Kete. A ideia afrocêntrica em educação. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, n. 31, p. 136-148, maio/out. 2019. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/28261/24244>. Acesso em: 26 nov. 2019.

AZEVEDO, Aluísio de. **O mulato** (1881). São Paulo: Martins; Brasília: INL, 1975.

AZEVEDO, Aluísio de. **O cortiço** (1890). Porto Alegre: L&PM, 1998.

BARROS, Aidil Jesus da Silveira; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2017.

CAMINHA, Adolfo. **Bom-crioulo** (1885). 7. ed. São Paulo: Ática, 1999. (Série Bom Livro).

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil**: das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo. 4. ed. São Paulo: Ática, 1991.

D'ANGELO, Helô. Quem foi Maria Firmina dos Reis, considerada a primeira romancista brasileira. **Cult**, 10 nov. 2017. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/centenario-maria-firmina-dos-reis/>. Acesso em: 26 nov. 2019.

DUARTE, Eduardo de Assis. Por um conceito de literatura afro-brasileira. **Terceira Margem**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 23, p. 113-138, jun. 2010. Disponível em: file:///C:/Users/MARIAP~1/AppData/Local/Temp/10953-21910-1-SM.pdf. Acesso em: 26 nov. 2019.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura infantil**: múltiplas linguagens na formação de leitores. São Paulo: Melhoramentos, 2010, p. 18.

GUIMARÃES, Bernardo. **A escrava Isaura**. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, 1875.

GUIMARÃES, Francisco Pinheiro. **O comendador**. Rio de Janeiro, RJ: Jornal do Commercio. 1856.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

LOBO, Luiza. **Crítica sem juízo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

ISADORA, Rachel. **A princesa e a ervilha**. São Paulo: Farol Literário, 2010.

LEITE, Lhais. O contexto histórico da literatura juvenil. **WEB Artigos**, 27 nov. 2017. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/o-contexto-historico-da-literatura-infantil/154769>. Acesso em: 26 nov. 2019.

LITERATURA infantil. In: GLOSSÁRIO CEALE: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, [2014]. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/>. Acesso em: 26 nov. 2019.

MACÊDO, Cassiana Soares de. **A literatura afro-brasileira em análise nos contos Negrinha e Pixaim**. Orientadora: Daniele Maria Segabinazi. 2015. 36 f. Monografia (Licenciatura em Letras-Língua Portuguesa) – Centro de Ciências Humanas Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba, 2015.

MACÊDO, Jhennefer Alves. **Do esquecimento ao protagonismo**: as princesas negras na literatura juvenil. Orientadora: Daniela Maria Segabinazi. 2017. 88 f. Monografia (Graduação em Letras-Língua Portuguesa) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba, 2017.

MARIOSIA, Gilmaria Santos; REIS, Maria da Glória dos. A influência da literatura infantil afro-brasileira na construção das identidades das crianças. **Estação Literária**, v. 8, p. 42-53, dez. 2011.

PAULINO, Regina Vicente da. **A importância da literatura infantil na sala de aula**. 2012. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Letras) – Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), João Pessoa, 2012.

REIS, Maria Firmina dos. **Úrsula**: romance (1859). 7. ed. Belo Horizonte: PUC Minas, 2018.

RUFFATO, Luiz (org.). **Questão de pele**. [2012]. Disponível em: <http://www.linguageral.com.br/site/downloads/titulos/77.pdf>. Acesso em: 6 mar. 2020.

SANTOS JÚNIOR, Renato Nogueira dos. Afrocentricidade e educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado. **Revista África e Africanidades**, ano 3, n. 11, nov. 2010.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário**: cor e raça na sociabilidade brasileira. São Paulo: Claro Enigma, 2012. (Coleção Agenda Brasileira).

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Aline Luiza da. Trajetória da literatura infantil: da origem histórica e do conceito mercadológico ao caráter pedagógico na atualidade. **Regrad**: Revista Eletrônica de Graduação do Univem, v. 2, n. 2, p. 135-149, jul./dez. 2009.

SILVA, Luciana Cunha Lauria; SILVA, Kátia Gomes da. O negro na literatura infantojuvenil brasileira. **Revista Thema**, v. 8, n. Especial, p. 1-13, 2011. Disponível em: <http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/download/106/54>. Acesso em: 26 nov. 2019.

SISTO, Celso. **O casamento da princesa**. São Paulo: Prumo, 2009.

SOUZA, Irany André Lima de. **Afro-literaturas infantil/juvenil**: negociações identitárias e relações étnico-raciais. Orientadora: Daniela Maria Segabinazi. 2014. 57 f. Monografia (Graduação em Letras-Língua Portuguesa) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba, 2014.

SOUZA, Linete Oliveira de; BERNARDINO, Andreza Dalla. A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e no ensino fundamental. **Educere et Educare**: Revista de Educação, São Paulo, v. 6, n. 12, p. 235-249, jul./dez. 2011.

SOUZA, Thaís Oliveira de; CONSTANTINO, Elizabeth Piemonte. O papel do brincar e do desenho no desenvolvimento da linguagem escrita. **Educa**: Revista Multidisciplinar em Educação, Porto Velho, v. 7, n. 17, p. 23-43, jan./dez., 2020.

ZILBERMAN, Regina. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

ZILBERMAN, Regina; MAGALHÃES, Ligia Cademartori. **Literatura infantil**: autoritarismo e emancipação. 2. ed. São Paulo: Ática, 1984.