

Princesas pretas existem sim!

Considerações sobre a leitura de literatura afro-brasileira em sala de aula e a construção da identidade étnico-racial de crianças negras

Anna Paula Bahia Pessanha Lima¹

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6742-691X>

Rogério Mendes de Lima²

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0437-5382>

Resumo

Neste artigo, a obra "Bucala: a pequena princesa do Quilombo do Cabula" (2019), de autoria de Davi Nunes, é apresentada com o objetivo de promover, em sala de aula, a valorização da identidade racial negra, o sentimento de pertencimento e a elevação da autoestima de meninas e meninos negros por meio da literatura infantil. O trabalho parte da necessidade de ações pedagógicas que propiciem um olhar contra-hegemônico sobre a representatividade étnico-racial, permitindo que as crianças negras vivenciem um ambiente de valorização e empoderamento a partir de um repertório literário que tenha protagonistas que lhe sirvam de referência e dialoguem com elas. Faz-se uma discussão acerca da necessidade de se romper com os estereótipos historicamente construídos de princesas e príncipes de inspiração eurocêntrica, ainda presentes na literatura infantil, para uma educação antirracista e que auxilie na construção de uma sociedade justa e sem discriminação.

Palavras-chave: literatura infantil; reconhecimento; educação antirracista.

Abstract

In this article, the work "Bucala: the little princess of Cabula's Quilombo" (2019), authored by Davi Nunes, is presented with the aim of promoting, in the classroom, the appreciation of black racial identity, a sense of belonging, and the elevation of self-esteem among black girls and boys through children's literature. The work stems from the need for pedagogical actions that provide a counter-hegemonic perspective on ethnic-racial representation, allowing black children to experience an environment of appreciation and empowerment through a literary repertoire that features protagonists who serve as role models and engage with them. A discussion is held regarding the need to break away from historically constructed stereotypes of eurocentric-inspired princesses and princes, which are still present in children's literature, in order to promote an anti-racist education and contribute to the creation of a just society free from discrimination.

Keywords: children's literature; recognition; anti-racist education.

¹ Mestra em Educação Básica, na linha de pesquisa de Ensino de Humanidades e Perspectivas Decoloniais pelo Colégio Pedro II. Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Colégio Pedro II, atuando no Departamento de Anos Iniciais. É membra do Laboratório de Estudos em Educação e Diversidade (LEDi) e participa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino, Aprendizagem, Interdisciplinaridade e Inovação em Educação (GEPEAIINEDU), também do CPEI. E-mail: apb.pessanha@hotmail.com.

² Doutor em Ciências Humanas/Sociologia pelo IFCS/UFRJ. Professor Titular do Departamento de Sociologia do Colégio Pedro II. Docente do Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II. Coordenador do Laboratório de Pesquisa e Extensão em Ensino de Sociologia do Campus Realengo II. E-mail: mendeslimacp2@gmail.com.



1 Introdução

Muito mais que fonte de prazer e encantamento, a literatura tem um importante papel para a compreensão do mundo, da cultura e da sociedade. Para Coelho (2000, p.11), ela vem sendo redescoberta como um grande “espaço de convergência das multilinguagens que se cruzam no cenário contemporâneo”. A autora considera ainda que a literatura, em especial, a literatura infantil é um importante instrumento de (trans)formação do ser e da consciência de mundo de crianças e jovens, uma vez que sua matéria é a palavra, o pensamento, as ideias e a imaginação.

A literatura faz parte do universo infantil e permite uma interação rica com as crianças em vários aspectos, favorecendo seu desenvolvimento cognitivo, intelectual, emocional e social, por meio da reflexão e do debate sobre questões diversas, inclusive, étnico-raciais, possibilitando, ao mesmo tempo, contribuir para formação de leitores críticos e construir sentidos de pertencimento. Ela possibilita novos modos de ver o mundo e, conseqüentemente, de pensar, reagir e viver. De acordo com Coelho (2000, p.29), por meio da literatura há a “oportunidade de ampliar, transformar e enriquecer sua própria experiência de vida, em um grau de intensidade não igualada por nenhuma outra atividade.”

Considerando que a construção da identidade do indivíduo se inicia na infância e vai passar, inevitavelmente, pelos referenciais que lhe forem apresentados, sejam positivos sejam negativos, destaca-se a importância da representatividade para a construção da identidade e da autoestima de crianças negras nas séries iniciais. Isso se deve ao fato de muitas crianças chegarem à escola com referenciais eurocêntricos interiorizados, com os quais se deparam, inclusive, nos livros infantis, por meio dos Contos Clássicos, em particular aqueles escritos por Charles Perrault, Irmãos Grimm e Hans Christian Andersen.

Esses contos são estruturados a partir da cultura europeia e, por essa razão, muitas crianças acabam não se identificando com os personagens e as mensagens subliminares presentes nas histórias. É notável que o universo dos contos de fadas é hegemonicamente composto de princesas brancas e que grande parte das crianças conhece apenas os contos de fadas europeus, como Rapunzel, Branca de Neve, A Bela Adormecida e Cinderela.

Eles estão presentes no cotidiano das crianças, em geral, desde a mais tenra idade. Desse modo, a partir da hipótese de que as narrativas auxiliam na construção de uma identidade e contribuem para se pensar sobre a construção da sociedade atual, se faz necessário apresentar novas formas de construção do imaginário infantil, questionando as existentes e decolonizando essas narrativas. Por isso, ao tratar do perigo de uma história única, Adichie (2019) fala sobre a importância da representatividade, para que não haja uma história única sobre os diferentes povos, culturas e lugares, lembrando como se sentia ao ler, quando criança, apenas contos de fadas em que as personagens eram brancas, de olhos azuis e que viviam no frio, sendo ela negra e morando em uma região muito quente.

A mesma escritora salienta que sua percepção da literatura mudou somente quando descobriu os livros de autores africanos e percebeu que meninas como ela, com a pele negra e cabelos crespos, também podiam existir na literatura. Ela alerta para o quanto somos impressionáveis e vulneráveis face a uma história, principalmente, quando se é criança.

Em janeiro de 2020, por exemplo, a notícia divulgada no Portal Geledés³ apresentou uma carta que a estudante Ana Luísa Cardoso Silva, de 9 anos, escreveu para a mãe, cinco dias após ouvir de uma mulher que “não existe princesa preta”, enquanto brincava com outra criança no Parque Ipiranga, em Anápolis. No texto, a menina relata o ocorrido e o quanto ficou triste,

³ Disponível em: <https://www.geledes.org.br/crianca-escreve-carta-para-contar-que-chorou-apos-mulher-dizer-que-nao-existe-princesa-preta/>.



pergunta se é verdade que não existe princesa preta e afirma que ama a Elsa, personagem do filme “Frozen”.

A carta de Ana Luísa deixada para sua mãe demonstra o quanto é preciso investir na valorização étnico-racial e na autoestima das crianças negras por meio de um repertório literário em que haja cada vez mais protagonistas que sirvam de referência e dialoguem com elas, de modo a garantir que todas se vejam incluídas e representadas. Portanto, a criança negra precisa se ver como negra, aprender a respeitar a imagem que tem de si e ter modelos que confirmem essa expectativa.

No Brasil, a Lei n.º 10.639/2003 e a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais vieram dialogar com o Movimento Negro, e trouxeram para o âmbito escolar a obrigatoriedade de discussão acerca da história e da cultura dos povos africanos e afro-brasileiros. Também houve um impulso, nos últimos anos, da publicação de livros concernentes às questões étnico-raciais, com um número relativamente maior de autores debruçados sobre o tema e preocupados em escrever uma literatura infantil mais real e menos racista (DEBUS, 2017).

Conforme observa Debus, as publicações voltadas para conteúdos étnicos e raciais eram praticamente inexistentes, além de representarem o negro de forma caricaturada, estereotipada e submissa porque, historicamente, a cultura africana e afro-brasileira esteve silenciada como consequência da colonialidade. Esta, ao subalternizar e silenciar outras formas de conhecimento de povos e sociedades não europeias, definiu a posição das populações indígenas, povos africanos, muçulmanos e judeus como inferiores na escala humana. Desse modo, embora o número de produções ainda esteja longe do ideal, é possível encontrar mais referências agora.

No que diz respeito à implementação da Lei n.º 10.639/2003, é importante destacar que ela traz a área da literatura como uma das vertentes para desenvolver a temática em sala de aula para que se produza conhecimento sobre história e cultura afro-brasileira. Logo, a literatura infantil pode ser vista como uma forte aliada para auxiliar na formação de leitores críticos e contribuir para uma educação antirracista devido à sua função social, à possibilidade de ampliar a consciência de mundo ainda na infância, e por permitir que assuntos complexos possam ser abordados de modo mais simples, claro e lúdico, desenvolvendo o imaginário das crianças.

A literatura infantil, que até bem pouco tempo foi minimizada e tratada como um gênero menor e secundário e que, muitas vezes, tem papel de coadjuvante no cenário escolar, hoje, muito mais que belas edições destinadas ao prazer, ao entretenimento e à emoção estética. Sua premissa é apresentar histórias que promovam transformar a consciência crítica de seu leitor, uma vez que o processo social, cultural e político atua sobre sua criação. A literatura é, então, aos poucos, convidada para atuar como um dos papéis principais. Isso altera não apenas a matéria literária (estrutura, forma, linguagem, gênero...), como também a função do produto literário quanto ao seu aspecto ideológico.

No que diz respeito a esse apagamento do espaço da literatura na formação escolar, ele pode ser ratificado na Base Nacional Comum Curricular – BNCC que, embora apareça como um campo de atuação na área de linguagens e suas tecnologias, é discutida em apenas quatro das quase seiscentas páginas do documento. No entanto, apesar de não ser tratada como um componente curricular específico e de estar centralizada no ensino de Língua Portuguesa, a literatura na BNCC se dá de maneira transversal, sendo considerada relevante e importante para o desenvolvimento de todas as áreas de conhecimento e formação do ser para além dos muros da escola, potencializando o valor humanizador, transformador e mobilizador da literatura.

Nessa formação de cidadãos, a literatura permite “o contato com diversificados valores, comportamentos, crenças, desejos e conflitos, o que contribui para reconhecer e compreender modos distintos de ser e estar no mundo” (BRASIL, 2017, p.139). Desse modo, o



reconhecimento do que é diverso e a compreensão de si geram ações respeitadas que valorizam as diferenças, exercem a empatia e o diálogo.

É importante ressaltar, no entanto, que não apenas a BNCC, mas, especialmente, a Lei n.º 10.639/03, ao valorizar a diversidade brasileira, reconhecendo a participação efetiva de africanos e afrodescendentes na construção da sociedade nacional, geram uma demanda específica: formar professores para aplicar determinados conteúdos até então não contemplados nos cursos de formação profissional inicial dos docentes e apagados dos currículos escolares. Portanto, faz-se necessário que o docente, além de dominar os conteúdos, receba também um suporte teórico-metodológico para ser um indivíduo capaz de formar valores e promover discussões. Esse é um processo que vem sendo construído aos poucos.

2 Colonialidade, colonialismo e a ausência de princesas pretas nas histórias infantis.

Grosfoguel (2010, p. 459) chama a atenção para o fato de que:

O lugar epistêmico étnico-racial/sexual/de gênero e o sujeito enunciativo encontram-se, sempre, desvinculados. Ao quebrar a ligação entre o sujeito da enunciação e o lugar epistêmico étnico-racial/sexual/de gênero, a filosofia e as ciências ocidentais conseguem gerar um mito sobre um conhecimento universal verdadeiro que encobre, isto é, que oculta não só aquele que fala como também o lugar epistêmico geopolítico e corpo-político das estruturas de poder/conhecimento colonial, a partir do qual o sujeito se pronuncia.

Nesse sentido, o autor denuncia o modo como o conhecimento sobre o mundo, construído no contexto do colonialismo e da colonialidade oculta, silencia e hierarquiza os sujeitos, desenvolvendo, a partir dessa estratégia, modelos e padrões que tomam o sujeito eurocentrado como referência de saber e de ser, o que impacta diretamente nos processos de construção da identidade de estudantes negras e negros.

A partir do conceito de colonialidade do poder (QUIJANO, 2005) se concebe a sociedade em que vivemos como resultado do colonialismo que se inicia com a chegada dos europeus ao nosso continente no século XVI. Entende-se por colonialismo o modo pelo qual a dominação colonial foi exercida na América e na África sobre os povos originários e negros. Como afirma Mignolo (2017, p. 7), “o momento inicial da revolução colonial foi implantar o conceito ocidental de natureza e descartar o conceito aimará e quáchua de pachamama”.

Dessa forma, o colonialismo pode ser compreendido como “a formação histórica dos territórios coloniais” e “os modos específicos pelos quais os impérios ocidentais colonizaram a maior parte do mundo” (MALDONADO-TORRES, 2018, p.35). Mesmo após o fim dos processos políticos de dominação, as consequências do colonialismo estão presentes no cotidiano das sociedades da América Latina. Dessa compreensão surge o conceito de colonialidade que se refere a um padrão de dominação que emerge a partir da colonização/invasão da América e que se sustenta sobre três pilares: a hierarquização racial, o capitalismo e o eurocentrismo.

É a partir do desenvolvimento do conceito de raça como um distintivo dos povos e culturas, que serve ao propósito de subjugar as populações não europeias, especialmente as populações indígenas e negras, que se desenvolve um modelo de sociedade que tempos depois se torna o que conhecemos como a modernidade capitalista. Apesar do fim da dominação colonial, os pressupostos de organização social expressos durante os séculos XVI ao XIX são mantidos e representam a base sobre a qual se assentam as relações sociais e de poder da modernidade.



A partir dessa relação matriz, se desenvolvem outras três dimensões da colonialidade, a colonialidade do saber e a colonialidade do ser. A colonialidade do saber é resultado da colonização sobre as diversas formas de conhecimento dos povos dominados e se caracteriza pela secundarização ou silenciamento das produções culturais e científicas das populações indígenas, africanas e afro-brasileiras que são substituídas pelas matrizes europeias de conhecimento (WALSH, 2009).

Já, a colonialidade do ser representa como as formas de dominação do poder e do saber interferem na construção dos sujeitos dominados em suas identidades e visões de mundo (MIGNOLO, 2017). Por vezes, abordada com menos destaque, mas tão importante como as outras, a colonialidade da mãe natureza é outra forma de dominação que incide diretamente sobre o modo como vemos e organizamos nossa relação com ela.

Na literatura infantil, como dito anteriormente neste texto, a colonialidade se manifesta na construção de protagonistas com perfil eurocentrado e a ausência/silenciamento de outras referências, ou sua inserção a partir de padrões distantes da realidade cotidiana desses povos. Bispo e Lins (2021, p. 273) destacam:

De modo geral, ao se analisar a composição do acervo literário da primeira edição do PNBE de 1999, até a mais recente o PNLD – Literário de 2018, verifica-se que: dos 1.199 livros de literatura infantil selecionados pelo programa para os anos iniciais do Ensino Fundamental, apenas 82 livros estão relacionados à temática afro-brasileira e africana, ou seja, 6,83% do total. Tem-se, portanto, a prevalência de narrativas literárias que contam uma história única (da branquitude), cujo enredo pouco contempla a diversidade étnico-racial brasileira.

A construção de uma educação antirracista e que permita a valorização das identidades negras e seu uso como parte de um conjunto de possibilidades de referências para desenvolvimento de suas identidades sociais passa pelo reconhecimento dessa desigualdade e o combate a ela por meio de outras estratégias político-pedagógicas que envolvem diretamente o uso de literaturas afro-brasileiras e africanas em sala de aula. É o que proporemos a partir do próximo tópico.

3 Bucala: a pequena princesa do Quilombo do Cabula

Escrito por Davi Nunes, inspirado em sua infância, e com ilustrações de Daniel Santana, o livro “Bucala: a pequena princesa do Quilombo do Cabula” (2019) narra o cotidiano de uma linda princesa quilombola, retratando suas vivências com seus ancestrais africanos, a forma como se relaciona com a natureza, com os animais e com a religiosidade, em especial, com a deusa das águas doces.

É uma narrativa que reconstrói, ficcionalmente, a infância feliz, divertida e cheia de aventuras de uma menina no Quilombo do Cabula, no século XIX, *locus* de resistência à escravização e um dos importantes aquilombamentos da Cidade do Salvador-Ba, permeada por referências e elementos que contam a história da presença negra no Brasil e, consequentemente, a história brasileira, fazendo demarcações necessárias sobre os opressores daquele período que se perpetuam até hoje.

Bucala é uma menina negra, de cabelos crespos em formato de coroa de rainha, que mora com seus pais e possui poderes que protegem seu quilombo dos escravocratas e capitães do mato. Ela voa nas asas do pássaro-preto, cavalga no meio da mata montada em uma onça suçuarana, mergulha no reino da rainha das águas doces, aprende e se encanta com toda a



sabedoria dos reinos africanos com o sábio ancião bem-preto-de-barbicha-bem-branca (NUNES, 2019).

São reforçadas, na narrativa, a valorização dos mais velhos e a importância da tradição oral africana para a manutenção da história. A contação de histórias pela oralidade é capaz de fazer reviver as memórias dos ancestrais; demonstra que o povo negro possui uma abundância de histórias de grande beleza para contar, as quais conseguiram sobreviver devido ao poder da palavra contada dos mais velhos para os mais novos.

O orgulho de Bucala pelas características de sua cultura, como a ancestralidade, a cor da pele e o cabelo crespo, contribuem para a construção de uma ação afirmativa importante para que crianças negras não tenham como referência apenas a cultura eurocêntrica, mas também aspectos que compõem o mundo negro.

Para além da contribuição para o (re)conhecimento racial de crianças negras por meio da representatividade, da ancestralidade e da cultura africana, “Bucala: a pequena princesa do Quilombo do Cabula” (2019) é capaz também de plantar a semente da valorização e do respeito às diferenças em crianças não negras. Esse é um aspecto importante, pois é capaz de provocar discussões acerca de identidades raciais para a formação de educandos que saibam interagir respeitosamente e que sejam politicamente engajados contra o racismo na sociedade na qual estão inseridos. Ferreira (2015), ao tratar sobre Letramento Racial Crítico, afirma que

[...] para termos uma sociedade mais justa e igualitária, temos que mobilizar todas as identidades, ou seja, a identidade racial branca e a identidade racial negra para refletir sobre raça, racismo e possíveis formas de letramento racial crítico no contexto escolar em todas as disciplinas do currículo escolar. (FERREIRA, A. J. 2015, p. 36).

As ilustrações da obra de Nunes (2019) são belíssimas e fogem dos padrões caricaturais que, por muito tempo, estiveram presentes nos livros infantis. O texto literário tem um vocabulário predominantemente de raiz africana e, ainda, traz muitas informações sobre a cultura dos povos da África. Também é feita uma brincadeira criativa com as sílabas para compor os nomes das personagens, os quais são inversões das sílabas da palavra Cabula, conforme pode ser percebido em Bucala, a princesa; Lacabu, mãe de Bucala; e Calabu, pai da pequena princesa.

Diante das orientações legais, das demandas surgidas no cotidiano escolar e por entender a literatura infantil afro-brasileira como um meio pelo qual a criança negra pode se identificar de maneira positiva com as personagens apresentadas, “Bucala: a pequena princesa do Quilombo do Cabula” (2019) é vista como uma possibilidade riquíssima de trabalho para (re)conhecimento e construção de uma imagem positiva sobre as características fenotípicas de crianças negras a partir das representações nele contidas, uma vez que a protagonista foge aos estereótipos eurocêntricos de princesas comumente encontrados na literatura infantil, com orgulho de si.

Desse modo, aqui são apresentadas algumas sugestões de abordagens da história e cultura afro-brasileira e africana em turmas dos anos iniciais por meio da obra “Bucala: a pequena princesa do Quilombo do Cabula” (2019), a fim de contribuir com possibilidades de trabalho em sala de aula, de modo que seja apresentado às crianças um saber decolonizado. Ressalta-se, no entanto, que são apenas sugestões que podem e devem ser ampliadas e adaptadas, considerando a realidade vivenciada nos diferentes contextos escolares.

4 Abordagem da história e cultura afro-brasileira e africana nos anos iniciais



Para Cosson (2006), as narrativas literárias abrangem ricos saberes que podem ser utilizados pelas diversas áreas que envolvem a construção do conhecimento, capazes de proporcionar além do domínio da linguagem, melhor compreensão da sociedade em que o leitor está inserido. Desse modo, pela leitura e compreensão do texto literário, ele adquire maior consciência crítica diante das questões de seu espaço-tempo, de percepção do mundo que o cerca em sua pluralidade e diversidade.

O texto literário é visto por ele como um instrumento formador e transformador do conhecimento com função humanizadora. Nas palavras do autor,

[...] na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção (COSSON, 2006, p.17).

O conceito de letramento de Cosson (2006) baseia-se no ensino da leitura literária como forma de interação entre leitor e leitura num processo social de mão dupla. Os sentidos atribuídos a um texto literário, e dele também absorvidos, entram em consonância com a história de vida do leitor e com seu imaginário individual e coletivo.

A partir das reflexões feitas sobre a colonialidade e os valores europeus estabelecidos como supremacia, que tiveram como uma de suas muitas consequências o apagamento cultural do ser negro; a importância da representatividade racial em sala de aula para o (re)conhecimento e construção da identidade de crianças negras; a dificuldade que ainda existe para o cumprimento da Lei n.º 10.639/03 e suas formas de regulamentação; a percepção de que a noção de pertencimento perpassa a infância e a relevância da literatura infantil para o desenvolvimento da leitura crítica nas crianças e para uma educação antirracista, aqui serão apresentadas sugestões de abordagens da história e cultura afro-brasileira e africana em turmas dos anos iniciais por meio da obra “Bucala: a pequena princesa do Quilombo do Cabula”.

Essas atividades pretendem romper com os estereótipos historicamente construídos de princesas e príncipes de inspiração europeia presentes na literatura infantil, que acabam por fazer pressupor no imaginário infantil que apenas um segmento étnico pode ser contemplado pelos tradicionais contos. Além disso, consideram a perspectiva metodológica da Sequência Básica de letramento literário sugerida por Cosson (2006), com as etapas de pré-leitura, leitura e pós-leitura.

Sequência Básica do letramento literário é mais voltada aos anos iniciais e constitui-se de quatro passos: 1) motivação, que consiste em preparar o leitor para “entrar” no texto; 2) introdução, que é a apresentação do autor e da obra a ser lida para o leitor; 3) leitura, que é o contato efetivo do leitor com a obra; e 4) interpretação, que consiste nas inferências utilizadas para a reflexão e construção de sentidos do texto, estabelecendo um diálogo entre autor, leitor e comunidade.

Cosson (2006) ressalta que, embora a sequência seja dividida em etapas e que cada uma delas demande uma estratégia, é possível, por exemplo, misturar o momento da leitura com a interpretação, a motivação com a introdução, considerando as necessidades e características da turma, mas sem perder de vista que é necessário haver um encadeamento de ideias.

Em seu bojo, elas buscam não apenas proporcionar a leitura, mas, também, o diálogo e a relação do leitor com a história, estabelecer reflexões sobre texto escrito e imagético, provocar inquietações e discussões a partir da exploração do que foi lido.

4.1 Motivando o leitor para “entrar” no texto

A motivação do interesse pelo texto a ser lido consiste em uma atividade de preparação e antecipação ao tema que será explorado no livro, cujos mecanismos utilizados, de acordo com Cosson (2006), passam despercebidos pelo leitor e devem ser conduzidos de modo a favorecer o processo da leitura em sua totalidade. Conforme aponta o autor, o sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação.

Como na obra selecionada a presença de uma princesa que foge aos estereótipos eurocêntricos é marcadamente relevante, podem ser utilizadas estratégias que levem as crianças a refletirem sobre a existência ou não de princesas negras. Uma boa atividade de sondagem para identificar a percepção das crianças e depois fazer problematizações, por exemplo, é perguntá-las sobre o que entendem por princesas e pedir para representarem com desenho e pintura, em uma folha em branco, uma princesa da forma como imaginam que seja. Para isso, devem ser distribuídas folhas de papel A4, por exemplo, e materiais para colorir.

Considerando experiências anteriores vivenciadas em sala de aula, em que as princesas possuem a representação de um arquétipo amplamente difundido não apenas pela literatura infantil, mas também por um forte apelo comercial exercido por marcas e produtos que favorecem esse processo, muito provavelmente as princesas serão representadas, conforme aponta Rocha (2009), ao se referir às princesas dos contos de fadas, com tom de pele e olhos claros, loiras e com cabelos lisos e compridos. Os padrões estéticos pouco se alteram no imaginário das crianças.

É interessante que essas ilustrações sejam apresentadas numa roda de conversa, em que as crianças falem livremente sobre elas. É importante chamar a atenção para observarem as características que as princesas representadas possuem em comum, especialmente, físicas, e no que diz respeito ao modo de viver. Os materiais produzidos podem ser fixados para compor parte do mural da turma e ser complementado mais adiante a partir do desenvolvimento das demais propostas.

Com base nas percepções elencadas, é dado o momento de mediar e fazer um contraponto para refletirem sobre as características dessas personagens, compararem os modos de viver dessas princesas e suas próprias formas de viver, bem como em que medida se aproximam ou não de sua realidade de vida. Outro questionamento a ser feito às crianças é acerca da existência de princesas negras.

Uma alternativa para encaminhar essa discussão pode ser com a leitura da notícia sobre o episódio de racismo ocorrido com a menina Ana Luísa, que escreve uma carta à sua mãe para contar que chorou após uma mulher lhe dizer que “não existe princesa preta”, já mencionado neste trabalho. Ela possui linguagem acessível às crianças e favorece o surgimento de novas reflexões sobre aspectos relacionados aos estereótipos atribuídos às princesas. Ainda que surjam os nomes de Jasmine, *Pocahontas*, *Mulan* e Tiana, é importante destacar que princesas negras existem para além dos contos de fadas da *Disney*.

Esses estereótipos podem ser desconstruídos por meio da apresentação de imagens e uma breve biografia de princesas reais que são negras, com uso de recursos como *PowerPoint*. Alguns exemplos que podem ser utilizados são: *Akosua Busia*, princesa da Família Real de



Wenchi (Gana); *Sikhanyiso Dlamini*, princesa da Suazilândia; e *Keisha Omilana*, princesa da Nigéria.

Outra possibilidade que pode ser agregada à discussão e que talvez esteja na memória das crianças por ter sido amplamente noticiada é a figura de Meghan Markle. Ela já foi citada algumas vezes como “princesa negra” em decorrência de seu casamento com o então príncipe Harry, embora ambos tenham abdicado aos cargos do alto escalão da realeza logo após a união.

4.2 Apresentação do autor e a obra a ser lida

A apresentação do livro corresponde ao segundo passo da Sequência Básica, que Cosson (2006) denomina como Introdução. Ela consiste em muito mais que simplesmente apresentá-lo fisicamente às crianças, ou seja, que mostrar a capa. O autor chama de introdução a apresentação do autor e salienta que, embora essa seja uma atividade relativamente simples, exige alguns cuidados.

O livro deve ser apresentado com todas as suas informações: autor, ilustrador, características da capa e editora. A apresentação do autor deve ser feita de forma breve, com informações básicas, mas, ao mesmo tempo, relevantes para as crianças e que, se possível, estejam ligadas ao texto a ser lido. A biografia do autor é um entre outros contextos que acompanham o texto.

Cosson (2006), lembra que a obra não fala por si só. Portanto, é necessário que o professor encaminhe alguns direcionamentos como, por exemplo, falar da obra e da sua importância no momento, justificando, assim, sua escolha sem, contudo, fazer uma síntese da história pela razão óbvia de que, assim, se elimina o prazer da descoberta. Essa estratégia auxilia o despertar no leitor da curiosidade, não sobre o fato, mas sim sobre como aconteceu.

É também na apresentação física da obra que se chama a atenção para a leitura da capa e outros elementos paratextuais que a compõem, como a orelha e a contracapa, segundo o autor. As apreciações críticas nelas presentes são instrumentos facilitadores da introdução e, muitas vezes, trazem informações importantes para a interpretação que podem ainda ser utilizadas para explicitar ao leitor as qualidades que levaram à seleção de tal obra.

Nesse caso, essa leitura do livro é feita de forma coletiva. Por isso, é tão importante que sejam levantadas hipóteses sobre o desenvolvimento do texto e o leitor seja incentivado a retomar suas primeiras impressões ao final da leitura do livro, comprovando-as ou recusando-as, como um confronto com as expectativas criadas.

Para Cosson (2006), ainda na introdução, os prefácios têm grande relevância e possuem um lugar especial. Em geral, eles fornecem elementos que são objetos de atividades específicas para a realização de atividades, as quais podem ser desenvolvidas antes e/ou depois da leitura. Ressalta-se, todavia, que todos esses elementos paratextuais não devem ser tomados como a direção de leitura da obra, mas como uma leitura entre outras.

Embora haja tantos elementos a serem explorados antes da leitura do texto, é importante que esse momento de introdução não se estenda, considerando que sua função é de apenas permitir que o leitor tenha seu interesse despertado para o texto. Desse modo, é necessária uma seleção criteriosa dos elementos que serão explorados e aspectos dos paratextos que serão enfatizados.

Para a apresentação do livro “Bucala: a pequena princesa do Quilombo do Cabula”, pode ser informado às crianças que elas irão conhecer a história de uma princesa diferente daquelas que estão habituadas a ouvir. O levantamento de conhecimentos prévios a partir das informações da capa pode ser feito por meio de perguntas como estas: Como é esta princesa?



As princesas que vocês já viram em outras histórias se parecem com Bucala? Alguém sabe o que é quilombo?

4.3 O contato efetivo com a obra

Na etapa da leitura, especialmente com crianças menores, é interessante que o contato efetivo do leitor com a obra seja feito em roda para melhor apreciação das ilustrações e pela experiência estética que o texto proporciona. Além disso, para garantir maior envolvimento das crianças, a história deve ser narrada com o cuidado de quem conhece, previamente, o texto e pensa no tom de voz adequado para cada momento contado, nas pausas, no olhar, na apresentação das figuras após a leitura de cada página para observação das imagens e projeto gráfico, enfim, na apresentação expressiva do texto.

É indicado que, durante a contação da história, as características fenotípicas da princesa Bucala sejam destacadas e valorizadas (cor da pele, cabelo, traços faciais, etc.). Também, é interessante que se estabeleçam reflexões sobre texto e imagem, a fim de provocar inquietações nos leitores. Por isso, é comum que comentários sejam tecidos em relação à história, os quais podem ser naturalmente conduzidos, possibilitando uma troca rica para que, posteriormente, sejam feitas discussões e explorações sobre o que foi lido.

4.4 A reflexão e a construção de sentidos do texto

Após a contação da história chega-se ao último passo da Sequência Básica, denominada por Cosson (2006) de Interpretação. Ela consiste nas inferências utilizadas para a reflexão, compartilhadas para a construção e ampliação de sentidos do texto, estabelecendo um diálogo entre autor, leitor e comunidade. Para o autor, ela pode ser individual, em grupos ou pelo conjunto da turma, organizada em dois momentos: o momento interior e o momento exterior.

O momento interior é de caráter individual, ou seja, pessoal e íntimo, que resulta da experiência da leitura. É a apreensão global da obra a partir do encontro do leitor com o texto, num processo afetado pelo que se fez antes e se faz durante a leitura. A motivação, a introdução e a leitura são elementos de interferência, bem como o repertório do leitor, as relações familiares e tudo mais que constitui o contexto da leitura. Esses elementos são fatores que vão contribuir de forma favorável ou desfavorável para a interpretação da obra literária.

Para esse momento podem ser discutidas coletivamente, por meio de uma conversa ainda em roda, algumas provocações referentes ao livro de forma organizada, mas sem imposições. É importante que os alunos tenham oportunidade de fazer a exposição de ideias, opiniões, impressões e sensações sobre a obra lida. O professor, nessa etapa do trabalho de leitura, deve explorar questões, por exemplo, de comparação entre os enredos e as princesas dos contos clássicos com o enredo e a princesa do livro “Bucala: a pequena princesa do Quilombo do Cabula”, comparação sobre como os contos tradicionais começam e como a obra lida se iniciou, quais são os personagens que frequentemente aparecem nessas narrativas, entre outras.

Além disso, é importante indagar sobre as impressões das crianças em conhecer uma obra cujo personagem principal é uma princesa negra, explorar a palavra Cabula, perguntar se conhecem a Rainha das Águas, mencionada na história, se sabem o que é um quilombo, conversar sobre o significado da palavra escravocrata e da expressão capitães do mato, refletir



sobre a necessidade de Bucala proteger seu quilombo e sobre a origem das comunidades quilombolas, em uma linguagem adequada a alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental.

O momento exterior é a concretização, a materialização da interpretação como forma de construção de sentidos, isso é, seu registro. Essa materialização irá variar de acordo com o texto escolhido, a faixa etária das crianças, os objetivos a serem alcançados, entre outros aspectos, os quais devem ser sempre levados em consideração no planejamento da sequência básica, bem como as características de cada etapa.

No que diz respeito aos anos iniciais, algumas sugestões são: realizar desenhos relacionados à narrativa para serem apresentados aos colegas, justificando a escolha; fazer a reescrita da história utilizando outro gênero textual; produzir um texto crítico; dramatizar trechos da obra; realizar pesquisas inerentes à temática abordada, entre outras.

Cosson (2006), ressalta que não há restrições para as atividades de interpretação e que as possibilidades de registro são diversificadas. Contudo, as estratégias elencadas devem ser pensadas de modo que o leitor tenha a oportunidade de fazer uma reflexão sobre a obra lida e externá-la de uma forma explícita, que seja estabelecido o diálogo entre os leitores da comunidade escolar e que seja mantido o registro do que foi lido. Algumas propostas que podem ser utilizadas para conduzir o momento exterior são:

- Atividade de troca de posição das sílabas a partir da palavra CABULA para a formação do nome das personagens que aparecem na história (Bucala, Calabu, Lacabu);
- Apresentação de outras rainhas africanas e suas histórias a partir de fotografias impressas ou *PowerPoint*, além das que foram apresentadas na motivação. Posteriormente, as crianças podem escolher uma das princesas que foram apresentadas para escreverem sobre elas, recontando sua história e comentando sobre suas características;
- Exploração do Continente Africano com o Mapa Mundo ou Globo Terrestre para localização dos territórios de onde as princesas das ilustrações apresentadas se originam, bem como o território de origem da princesa Bucala;
- Jogo de quebra-cabeça com o mapa do continente africano montado em grupo;
- Atividade para pesquisa e registro de descobertas e curiosidades sobre a temática abordada, que pode ser realizada em casa e compartilhada com a turma numa roda de conversa;
- Discussão sobre o significado da palavra ancestrais/ancestralidade e proposta de produção de árvores genealógicas para que as crianças reconheçam as relações de parentesco e elenquem as características físicas herdadas dos familiares;
- Abordagem da questão do cabelo crespo a partir dos trechos que dizem que Bucala tinha o cabelo crespo com o formato de coroa de rainha e sua mãe trançava seu cabelo, que pode ser aprofundada com a utilização de outros livros como “Meu Crespo é de Rainha” (2018), de bell hooks, desfile de penteados, construção de mural com fotografias dos cabelos das crianças com diferentes texturas;
- Apresentação do *teaser* da música “Minha Rapunzel de Dread⁴”, de MC Soffia com participação de Gram & Pedro Angel, e leitura para a turma de seu depoimento⁵ sobre os contos de fadas, levantando questionamentos como: Como a personagem Rapunzel costuma ser descrita fisicamente? Por que o *dread* foi escolhido para

⁴ *Teaser* disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3ut5RVtO3H4>.

⁵ Depoimento disponível em: <https://catracalivre.com.br/criatividade/confira-com-exclusividade-o-teaser-do-novo-clipe-de-mc-soffia-minha-rapunzel-tem-dread/>.



caracterizar a Rapunzel do *rap*? E por que MC Soffia diz que vai criar uma história nova, diferente?

- Criação, por meio de desenhos, de uma princesa ou príncipe que se pareça com elas, cuja proposta pode ser ampliada a partir de uma produção textual de um conto em que conste o nome dessa princesa ou príncipe, idade, lugar onde mora, principais características, desafios que enfrentaria e desfecho da história;
- Reescrita do livro “Bucala: a pequena princesa do Quilombo do Cabula”, sob a forma de tirinhas com as principais ações da história;
- Pesquisas sobre brincadeiras a partir de conversas com os mais velhos, como fazia Bucala que, desse modo, foi descobrindo a história e os costumes de seu povo. É importante também pesquisar para apresentar às crianças algumas sugestões⁶ de brincadeiras de origem africana;
- Indagação: “E se as princesas dos contos clássicos da *Disney* fossem de realezas negras?”. A ideia é que sejam apresentadas fotos⁷ inspiradas em princesas da *Disney*, feitas por fotógrafos que decidiram reinventar o conceito e pensar nelas todas como jovens negras e reais. É interessante que discutam suas características coletivamente a partir de questionamentos como: vocês já conheciam essas princesas? Já haviam imaginado essas princesas dessa forma? Que característica(s) mais chamou atenção?

As sugestões apresentadas são formas de contribuir para a ampliação da utilização da literatura afro-brasileira na sala de aula. Por isso, devem ser ampliadas e adaptadas considerando o contexto de atuação e o público leitor.

Outra etapa importante é o momento de avaliação. Devem ser consideradas as experiências vivenciadas no decorrer da realização das propostas por meio da observação, da participação e da interação dos alunos durante as explicações e atividades realizadas, bem como o alcance dos objetivos propostos.

Ao longo das atividades, é possível fazer ajustes que atendam às necessidades dos alunos, como já mencionado. O objetivo maior é fazer com que a temática ganhe mais importância nas rodas de leitura, nas conversas, nas propostas interdisciplinares, para a leitura mais ampla do mundo, a construção de um olhar antirracista e para a formação de hábitos de cuidado e de respeito com o outro.

5 Considerações finais

É sabido que os contos clássicos alimentam a fantasia infantil, geração após geração. Contudo, uma vez que seus autores são europeus, desde as suas primeiras publicações no Brasil, estabeleceu-se o pressuposto dos personagens brancos. São contos que privilegiam apenas um segmento étnico e não permitem que as crianças não brancas se vejam representadas, como pode ser observado no caso da menina Ana Luísa.

É necessário, portanto, decolonizar narrativas para que as crianças tenham contato o mais cedo possível com livros de literatura infantil que apresentem a história e o pertencimento

⁶ Sugestões de brincadeiras africanas disponíveis em:

https://livroaberto.ufpa.br/jspui/bitstream/prefix/196/1/Livro_BrincadeirasAfricanasEducacao.pdf.

⁷ As imagens apresentadas estão disponíveis em

<https://revistaglamour.globo.com/Celebridades/noticia/2020/06/fotografos-reinventam-princesas-tradicionais-da-disney-como-realeza-negra.html>.

negros. Isso fará com que se construa uma identidade racial positiva de si, já que se defrontam cotidianamente com referenciais e leituras que apagam as ligações com a ancestralidade africana.

A leitura de “Bucala: a pequena princesa do Quilombo do Cabula” foi escolhida com vistas a suprir, por meio do protagonismo afrocentrado na literatura infantil, a necessidade de representação positiva da história de crianças negras brasileiras, levando-as a se perceberem, valorizando seus traços e aumentando a sua autoestima.

As propostas de trabalho apresentadas buscam ir além de apenas contar a história. Foram indicadas problematizações sobre os contextos e destacados aspectos que favoreçam a compreensão e o reconhecimento da história da África e dos descendentes de africanos, materializando as demandas expressas pela Lei n.º 10.639/2003.

Espera-se que essas sugestões de atividades possam subsidiar e estimular profissionais do âmbito educacional no que tange à abordagem da história e cultura afro-brasileira e africana nas salas de aula, num diálogo entre os componentes curriculares, para que o trabalho com essa perspectiva seja realizado de forma integrada com as diversas áreas de conhecimento e contribuam para uma aprendizagem intercultural significativa. No entanto, é importante enfatizar que as orientações e atividades aqui propostas são possibilidades, as quais poderão ser repensadas, reconstruídas ou ampliadas conforme a realidade de cada turma e com a necessidade do contexto escolar.

Na certeza de que este material constitui apenas mais uma etapa do trabalho em prol da valorização da história e cultura africana, é desejo de que muitas outras sejam realizadas como complementação e enriquecimento das orientações didáticas para uma educação antirracista.

Espera-se, também, que os apontamentos e sugestões didáticas aqui apresentadas possam subsidiar práticas pedagógicas no que tange à Educação das Relações Étnico-Raciais, ainda tão desafiadora para o docente e, sobretudo, para a criação de um novo imaginário e possibilidades de autorreconhecimento de crianças negras, de modo a auxiliar na construção de uma sociedade que respeite as diferenças.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Companhia das Letras, 2019.

BISPO, Carla Fernanda Brito; LINS, Heloísa A. Matos. Literatura afro-brasileira e africana para a infância: que histórias se dão a contar-praticar na escola?. **Caderno de Letras**, n. 38, p. 267-284, 18 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, 9 jan. 2003.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Africana**. Brasília: Ministério da Educação, 2004.



BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC/SECADI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC/SEB, 2018.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil:** teoria, análise, didática. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

CONFIRA, com exclusividade, o teaser do novo clipe de MC Soffia: “Minha Rapunzel tem Dread”. **Catraca Livre**, 17 mar. 2016. Disponível em <https://catracalivre.com.br/criatividade/confira-com-exclusividade-o-teaser-do-novo-clipe-de-mc-soffia-minha-rapunzel-tem-dread/>. Acesso em: 30 nov. 2021.

COSSON, R. **Letramento literário:** teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

DEBUS, Eliane. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens.** São Paulo: Cortez, 2017.

FERREIRA, A. de J. **Letramento racial crítico através de narrativas autobiográficas:** com atividades reflexivas. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010. p. 455-91.

HOOKS, bell. **Meu crespo é de rainha.** São Paulo: Boitatá, 2018.

MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. *In*: BERNARDINO-COSTA, J. et al. (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 27-54.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais.** Rio de Janeiro, v. 32, n. 94, jun. 2017.

NUNES, Davi. **Bucala:** a princesa do quilombo do Cabula. Rio de Janeiro: Malê, 2019.

OLIVEIRA, Rafael. Criança escreve carta para contar que chorou após mulher dizer que “não existe princesa preta”. **Portal Geledés**, 2020. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/crianca-escreve-carta-para-contrar-que-chorou-apos-mulher-dizer-que-nao-existe-princesa-preta/>.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo. (org.). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clasco, 2005.



ROCHA, Sueli de Oliveira. São outras as nossas princesas. **Leituras Compartilhadas: Princesas africanas**. Rio de Janeiro-RJ, v. 9, n. 19, p. 21-24, mar. 2009.

SOFFIA. **Mc Soffia part. Gram & Pedro Angeli - Minha Rapunzel de Dread [Teaser]**. Youtube. 17 mar. 2016. Vídeo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3ut5RVtO3H4>. Acesso em: 27 nov. 2021.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, V. M. (org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

