



UEPB

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS III
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS PORTUGUÊS**

JULIANA SOARES DA SILVA

***UMA PRINCESA NADA BOBA, DE LUIZ ANTONIO: A REPRESENTATIVIDADE
FEMININA E A CARACTERIZAÇÃO DA PERSONAGEM NEGRA EM SALA DE
AULA***

**GUARABIRA
2023**

JULIANA SOARES DA SILVA

UMA PRINCESA NADA BOBA, DE LUIZ ANTONIO: A REPRESENTATIVIDADE FEMININA E A CARACTERIZAÇÃO DA PERSONAGEM NEGRA EM SALA DE AULA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento do Curso de Letras Português da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito para a obtenção do título de Licenciada em Letras Português.

Orientadora: Profa. Dra. Rosângela Neres Araújo da Silva.

**GUARABIRA
2023**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S586p Silva, Juliana Soares da.

Uma princesa nada boba, de Luiz Antônio [manuscrito] : a representatividade feminina e a caracterização da personagem negra em sala de aula / Juliana Soares da Silva. - 2023.

81 p. : il. colorido.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Português) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2023.

"Orientação : Profa. Dra. Rosângela Neres Araújo da Silva , Coordenação do Curso de Letras - CH. "

1. Representatividade feminina negra. 2. Sequência básica. 3. Literatura Infantil e Juvenil. 4. Ensino. I. Título

21. ed. CDD 028

JULIANA SOARES DA SILVA

UMA PRINCESA NADA BOBA, DE LUIZ ANTONIO: A REPRESENTATIVIDADE FEMININA E A CARACTERIZAÇÃO DA PERSONAGEM NEGRA EM SALA DE AULA

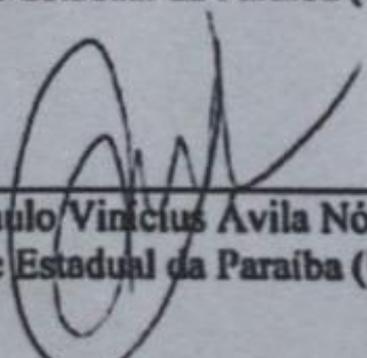
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento do Curso de Letras Português da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito para a obtenção do título de Licenciada em Letras Português.

Aprovada em: 15/06/2023.

BANCA EXAMINADORA

Rosângela Neres A. Silva

Prof. Dra. Rosângela Neres Araújo da Silva
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Dr. Paulo Vinicius Avila Nóbrega
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Olavo Barreto de Souza

Prof. Dr. Olavo Barreto de Souza
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

A todas as mulheres/meninas negras que
passam por conflitos identitários de
autorreconhecimento, que por meio do resgate
das histórias ancestrais possam descobrir-se
princesas, DEDICO.

AGRADECIMENTOS

Embora seja muito óbvio, começo meus agradecimentos expressando a minha gratidão a Deus pela dádiva de cada manhã, que me possibilitou lutar para realizar meus objetivos, inclusive o da tão sonhada graduação. Sou imensamente grata pela ação divina em minha vida, a qual me sustenta em meio às tribulações e me conduz sempre aos melhores caminhos. Assim, não seria diferente o sentimento de felicidade e de satisfação por cada experiência proporcionada pelo curso de licenciatura em Letras Português, o qual me possibilitou muito mais do que conhecimento científico, uma vez que me revelou a necessidade de valorizar o ser humano em toda a sua complexa integralidade.

A maior gratidão à minha família, por todo o suporte e pela relação de proximidade em todos os momentos, sendo eles favoráveis ou não. Por isso, agradeço à minha mãe, Josinalva, por ser o meu maior exemplo de força e de generosidade, por ser, também, o verdadeiro significado da palavra resiliência, ao meu pai, Jorge, por todo cuidado, proteção e dedicação de sempre, e à minha tia, Francinete, por todo incentivo e acompanhamento próximo. Agradeço, também, ao meu irmão, Júlio, por todas as palavras de motivação e de carinho, pelas infinitas caronas e pela incrível cumplicidade.

Muito obrigada às minhas tias Fátima, Alice, Elenilda e Elenice, e aos meus queridos primos: Marcos, Fernanda, Luísa, por me apoiarem sempre. Ao meu amor, Elias por toda paciência, compreensão, incentivo, inspiração e todas as coisas maravilhosas que agrega na minha vida, obrigada por fazer parte e acreditar nas minhas realizações. Sou grata a Deus pela existência de vocês e por me oferecerem o máximo de si para ver minha realização e felicidade; todos são fundamentais para a construção de quem sou, amo todos infinitamente.

À professora Rosângela, por aceitar ser minha orientadora, oferecendo-me, além de conhecimento, muita atenção, carinho e inspiração. Como encontrar palavras para descrever suas aulas? Como sua aluna, tive o privilégio de me aproximar/apaixonar pela Literatura, em especial a Infantil e Juvenil, que nos foi apresentada de forma tão acolhedora nas aulas ministradas pela senhora. És uma inspiração grandiosa como professora, mostrando como construir conhecimento a partir de uma relação de respeito e afeto com os alunos, valorizando os conhecimentos e particularidades de cada um. Por tudo e por tanto, agradeço-a por ser esse ser humano incrível, brilhante e de princípios admiráveis, incentivadora a ponto de inspirar até os corações mais áridos.

Ao longo do percurso de descobertas trilhadas na graduação, sem dúvida, encontrei excelentes professores, os quais destaco e deixo meu enorme agradecimento e respeito: professoras Neni, Edilma, Rônia, Thaíses, Karla Valéria e os professores Cícero, Marcelo Saturnino, Flávio, Paulo, entre outros profissionais/pessoas maravilhosas que fizeram total diferença em minha vida não apenas acadêmica como pessoal.

Ao querido Olavo Barreto, por ser um professor tão comprometido, responsável e competente, também por ser o melhor orientador de estágio que poderíamos ter. Sobretudo, agradeço-o por desmistificar a sala de aula ao decorrer das aulas de estágio, mostrando-me que meu receio de atuar em sala de aula era fruto de minhas inseguranças. Seu jeito particular e incentivador de colocar que o “ser professor” é um processo de construção modificou e ampliou minha percepção enquanto aluna/futura professora.

À querida professora Aparecida, a melhor supervisora de Estágio II que eu poderia ter tido, uma pessoa incrível que resume anos de trabalho com educação não em desânimo e desestímulo, mas em aprendizado e disposição a ajudar seus alunos. Assim, mostrando a nós, estagiários, que, embora muitas sejam as dificuldades, vale a pena se acreditar na educação, bem como acreditar em si mesmo e em nossa capacidade de alcançar o melhor em sala de aula, conciliando conhecimento e afeto.

Ao professor Paulo Ávila, agradeço imensamente a oportunidade de ter sido não apenas sua aluna, como também ter participado de seu projeto de extensão, o qual, com toda certeza, fez total diferença em minha formação acadêmica, profissional e pessoal. Como professor, és não só um exemplo, como também um profissional altamente qualificado em conhecimento e na capacidade de enxergar as necessidades mais simples de seus alunos e fazer o possível para auxiliá-los. Portanto, agradeço por cada aula provocativa que colaborou para minha construção crítica, por ser essa pessoa singular, de muita luz e generosidade que compartilha ensinamentos e conhecimento, obrigada por cada conversa produtiva e palavras atenciosas fundamentais para minha formação como ser humano.

Em especial, agradeço às melhores pessoas, as quais tenho o privilégio de chamar de amigas, Rita, Izadora e Ewelyn, por sempre me ajudarem, aconselharem, compartilharem as alegrias e dificuldades e, principalmente, por toda paciência com minhas falhas; nossa amizade se estende além do convívio acadêmico que nos apresentou, o máximo de elogios e palavras de gratidão seria pouco para vocês, amo nossa amizade. Também, aos meus amigos Eduarda, Alyne, Vanessa, Valquíria, Maria José, Edner e Eldení, os quais admiro muito e sou grata por ter dividido a jornada acadêmica e as incontáveis conversas maravilhosas. Por esses e outros encontros fantásticos, agradeço.

Às minhas amigas, Izabel e Sthefany, verdadeiros presentes que me foram apresentados por Rita, bem como ao clube de leitura *Stalkeando* os Clássicos, grupo maravilhoso, cheio de pessoas ótimas e apaixonadas por Literatura. Agradeço imensamente as leituras que compartilhamos, nosso amigo Literário, que sem dúvidas foi o melhor amigo oculto que já participei, as nossas conversas sempre tão atenciosas e cheias de afeto, entre outros ótimos momentos vivenciados nas reuniões do *Stalkeando*. Também não posso deixar de agradecer toda amizade criada além do clube de Leitura, cada palavra de incentivo e apoio, ainda mais o carinho e auxílio para a produção do meu TCC, vocês são pessoas/profissionais maravilhosas.

Ao meu trio preferido, minhas amigas Tamires, Natália e Beatriz, minha gratidão pelas incontáveis risadas, conversas, dúvidas, dilemas, dores e alegrias compartilhadas. Nossa amizade de infância prolonga-se no ensino básico, médio, superior e continuaremos sempre a dividir experiências e descobertas, toda admiração e desejo de sucesso a vocês. Aos amigos do projeto de extensão, Tiago, Letícia e Haddison, agradeço a compreensão, cumplicidade, descobertas e partilhas feitas ao longo do projeto, como também por cada conversa, risada, abraços e incentivos que dividimos, vocês são verdadeiros presentes, visto que são pessoas acolhedoras que, fizeram sentir-me leve ao longo de todo tempo que trabalhamos juntos.

À minha turma 2019.1, agradeço pela disposição em aprender e a conviver com as diferenças de ser, agir e pensar, muitos foram os momentos de lutas e dúvidas compartilhados, como também os de descobertas. Por todos os momentos marcantes vividos, desde o trote no primeiro período, as confraternizações e até as defesas de relatório de estágio, enfrentamos muito crescimento e criamos boas lembranças.

Por fim, agradeço pelo dom da vida e pela oportunidade de experienciar a amplitude de conhecimentos e possibilidades que a educação nos proporciona. O que toda essa construção acadêmica me fez entender foi a necessidade de se valorizar o humano de cada pessoa com a qual trabalhamos, alunos não são números em estatísticas, por isso nós também não podemos ser profissionais da educação negligentes. Como aluna, agradeço a cada professor(a) que fez parte da minha formação educacional/pessoal, especialmente àqueles que me aproximaram da Literatura, dado que, lembrando o que disse Rubens Alves¹, “penso que o meu mundo seria muito pobre se em mim não estivessem os livros que li e amei. Pois, se não sabem, somente as

¹ALVES, Rubem. **Sob o feitiço dos livros**. Folha de São Paulo [online], São Paulo, 27 jan. 2004. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u727.shtml#:~:text=Nietzsche%20estava%20certo%3A%20>>. Acesso em: 22 maio 2023.

coisas amadas são guardadas na memória poética, lugar da beleza” (ALVES, 2004, n.p.). Então, assim como a beleza dos livros e da educação enriquecem e transformam minha vida, desejo, também, enquanto profissional da educação, poder construir junto aos alunos esse vínculo essencial com a leitura e o conhecimento.

“A literatura tem o poder de transformar o mundo... Ainda que esse mundo seja o individual de cada ser humano” (Maria Roberta Silva de Santana).

RESUMO

O presente estudo busca evidenciar a relevância da abordagem didática em sala de aula com obras literárias que apresentam a representatividade feminina negra, destacando o desenvolvimento de personagens que fogem das clássicas representações estereotipadas. Desse modo, o objetivo geral desse estudo é propagar a representatividade feminina negra em sala de aula, dando ênfase à representação das personagens negras na Literatura Brasileira. Com isso, buscamos evidenciar aos alunos a relevância de conquistas femininas negras historicamente silenciadas. Nesse viés, essa produção justifica-se pela necessidade de explorar as possibilidades de atuação com a literatura não-canônica, as quais transcendam a ilustração de nossa sociedade que ainda apresenta reflexos do sistema escravocrata, racista e patriarcal. Diante disso, para dar base ao nosso estudo, amparamo-nos nos postulados de Capello (2010), Colomer (2015), Sousa (2018), Cosson (2012), entre outros estudiosos da área de Literatura e ensino. A metodologia desse trabalho ocorreu a partir da aplicação de quatro aulas, fundamentadas num viés metodológico sociointeracional, que comportam os passos da sequência básica de Cosson (2012), para a qual selecionamos o poema-narrativo infantojuvenil *Uma princesa nada boba* (2011), de Luiz Antonio, desenvolvendo uma abordagem com foco na representatividade de personagens femininas negras, por meio da personagem principal, Stephanie/Odara. Como resultado, mostramos ser possível trabalhar, em sala de aula, a importância da representatividade negra por meio da Literatura Infantojuvenil e, com isso, resgatar e valorizar as culturas africana e afro-brasileira, historicamente silenciadas.

Palavras-chave: Representatividade feminina negra, Sequência básica, Literatura Infantil e juvenil, Ensino.

ABSTRACT

The present study seeks to highlight the relevance of the didactic approach in the classroom with literary works that present black female representation, highlighting the development of characters that flee from classic stereotyped representations. Thus, the general objective of this study is to propagate black female representation in the classroom, emphasizing the representation of black characters in Brazilian Literature. With this, we seek to show students the relevance of historically silenced black female achievements. In this bias, this production is justified by the need to explore the possibilities of acting with non-canonical literature, which transcend the illustration of our society that still presents reflections of the slave, racist and patriarchal system. Therefore, to base our study, we rely on the postulates of Capello (2010), Colomer (2015), Sousa (2018), Cosson (2012), among other scholars in the field of Literature and teaching. The methodology of this work was based on the application of four classes, based on a socio-interactional methodological bias, which include the steps of the basic sequence of Cosson (2012), for which we selected the narrative poem for children and young people *A princess nothing silly* (2011), by Luiz Antonio, developing an approach to the representativeness of black female characters, through the main character, Stephanie/Odara. As a result, we show that it is possible to work, in the classroom, on the importance of black representation through Children and Youth Literature and, with that, rescue and value African and Afro-Brazilian cultures, historically silenced.

Keywords: Black female representation, Basic sequence, Children's and youth literature, Teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Organização da sala em círculo	49
Figura 2 –	Exposição de princesas negras e não negras da <i>Disney</i>	49
Figura 3 –	Apresentando informações relevantes sobre o autor e sobre o ilustrador	50
Figura 4	Início da leitura coletiva	51
Figura 5	Princesa: a filha de um rei que procura por um príncipe para “salvá-la”	52
Figura 6 –	Princesa: filha do rei/uma menina bonita	52
Figura 7 –	Princesa: pra mim é uma menina de bastante poder	52
Figura 8 –	Princesa: filha do rei que deve respeitar as “regra” do pai	53
Figura 9 –	Princesa: para mim a princesa é a filha do Rei	53
Figura 10 –	Momentos iniciais da segunda etapa da interpretação	58
Figura 11 –	Momentos iniciais da segunda etapa da interpretação	58
Figura 12 –	Mural das leituras da semana	59
Figura 13 –	Princesa: para mim, uma princesa pode ser: negra, parda, branca, amarela... ..	60
Figura 14 –	Princesa é uma menina que tem um bom coração	60
Figura 15 –	Princesa: uma pessoa elegante, mas que saiba se defender	61
Figura 16 –	Princesa: para mim minha prima é princesa	61
Figura 17 –	Princesa: é ser bonita e ter bom coração	61

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Organização da motivação	42
Quadro 2 –	Organização da leitura	45
Quadro 3 –	Organização das respostas dos alunos	55
Quadro 4 –	Organização das segundas respostas dos alunos	63

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	LITERATURA E ENSINO: A LITERATURA INFANTOJUVENIL E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO PROCESSO FORMATIVO	18
2.1	Trabalhando o gênero poesia na Literatura Infantil e Juvenil	24
3	AS POTENCIALIDADES DA OBRA INFANTOJUVENIL E A REPRESENTATIVIDADE FEMININA NEGRA	29
4	OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	39
4.1	Os processos metodológicos	40
4.2	Pelas veredas da sequência básica de Rildo Cosson	40
5	DESCOBRINDO-SE COM "STEPHANIE": TRABALHANDO IDENTIDADE E GÊNERO POR INTERMÉDIO DA SEQUÊNCIA BÁSICA	47
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	66
	REFERÊNCIAS	68
	APÊNDICE A	70
	ANEXO A	72
	ANEXO B	73
	ANEXO C	74
	ANEXO D	75

1 INTRODUÇÃO

O trabalho com a literatura e, conseqüentemente, com a leitura literária em sala de aula enfrenta dificuldades no contexto escolar. Isso ocorre, geralmente, em razão do aporte educacional preso aos moldes de ensino mecanicistas, os quais se propagam no ambiente escolar. Esse modelo de ensino não privilegia o ensino de literatura por considerá-lo substituível, uma vez que os alunos, em seu cotidiano — seja em seu desenvolvimento prático, profissional e, até mesmo, acadêmico — têm necessidades de conhecimentos mais emergentes e específicos, colocando, assim, em segundo plano a experiência literária. Isso ocorre em razão da literatura, muitas vezes, ser vista como objeto de ensino que não tem por si só uma específica finalidade. Contudo, vale ressaltar que muitos são os esforços para evidenciar o caráter indispensável do ensino de literatura, pois este tem um potencial humanizador e formador em seu cerne.

Isso posto, atualmente, as diretrizes de base educacionais se esforçam em abrir enfoque ao desenvolvimento das leituras literárias, como exemplo dessas diretrizes, ressaltamos: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nota-se que, entre as diretrizes nacionais, há um destaque em assegurar o direito ao acesso à literatura nas esferas escolares. No entanto, se voltarmos à nossa formação básica, poderíamos questionar quais obras literárias foram apresentadas e com que intensidade trabalhamos o texto literário ao longo do nosso Ensino Fundamental e Ensino Médio. Como resultado, provavelmente, um expressivo número de pessoas teve contato com a literatura na Educação Básica e/ou, quando mencionado, o texto literário era colocado em segundo plano em virtude de um ensino gramatical.

Assim sendo, vale ressaltar que, além de enfrentarmos uma carência do ensino de literatura em geral, enfrentamos, também, um alarmante apagamento de alguns segmentos literários, como a Literatura Africana, Afro-Brasileira, Feminina não canônica, Feminina Negra, entre outras. Nesse cenário, segundo o pensamento de Émile Durkheim (2011), a escola é vista como o microcosmo da sociedade. A partir desse apontamento, podemos observar, conforme os pressupostos que alicerçam a instituição escolar, como esta é, originalmente, construída com referenciais elitistas da classe social dominante, como os preceitos brancos colonialistas. Desse modo, colocando à margem da sociedade toda produção que fuja desse eixo, produções de grupos minoritários são silenciados em razão do contexto dominante.

Nesse sentido, as produções de referenciais raciais tendem a ser podadas segundo os moldes da visão colonialista, promovendo um distanciamento do seu contexto social, ou, de fato, excluídos dos grandes espaços de divulgação. Assim, geralmente, o ensino literário em sala ocorre elegendo algumas obras integrantes do considerado cânone literário para ser trabalhada de forma parcial ou integral, algumas vezes seguindo apenas as indicações do livro didático.

Com efeito, na contemporaneidade, outras visões do trabalho com o texto literário ganham destaque, ao observar a importância da leitura literária e o caráter humanizador e interacional proporcionado pelo enfoque na obra literária. Sendo assim, observamos que o professor deve perceber não só a importância do trabalho com a literatura em sua finalidade de proporcionar aumento da bagagem de conhecimento, como também a pluralidade literária e em sala de aula, expondo e trabalhando, assim, textos literários que fogem ao cânone e se aproximam de personagens que estão mais próximos da realidade dos alunos/sujeitos.

Nesse sentido, é necessário destacar a importância de não só trabalhar os clássicos da literatura, mas explorar toda a diversidade oferecida por esta. Silva (2016) aponta para a cultura de uma prática de literatura elitista, reproduzida como objeto de prestígio e manutenção de poder social, a qual é parâmetro da “literatura de qualidade”. Logo, fica evidente que o poder do discurso literário perpassa todas as instâncias sociais, tornando-se importante meio de afirmação de identidades de gênero, de raça, de ideologias políticas, entre outros. Desse modo, a literatura precisa ser ocupada e visualizada em toda amplitude de sua diversidade.

Pensando assim, nessa política da marginalização literária que se instaurou e vem se mantendo em nossas escolas, propomos que o professor, mediante sua autonomia reflexiva, busque intervir nesse cenário por meio de suas escolhas metodológicas. Desse modo, concordamos com Silva (2016) quando, evocando os estudos de Rildo Cosson (2006), diz que a prática do letramento², sobretudo o letramento literário, visa formar cidadãos/sujeitos autônomos. Para isso, é imprescindível o trabalho com a diversidade dos textos literários, pois essa ação promove uma espécie de revolução nos alunos e trará benefícios perceptíveis no que diz respeito à construção de um senso crítico, isso é um dos motivos pelos quais é importante que se distancie da resistência a trabalhar a literatura em sala de aula.

² “Na metade da década de 1980, no Brasil, vários pesquisadores que trabalhavam com as práticas de uso da língua escrita em diversas esferas de atividades sentiram falta de um conceito que refere-se a esses aspectos sócio-históricos dos usos da escrita [...] Emergiu, então, na literatura especializada, o termo letramento, para referir a um conjunto de práticas de uso da escrita que vinham modificando profundamente a sociedade, mais amplo do que as práticas escolares de uso da escrita, incluindo-as, porém” (KLEIMAN, 2005, p. 21).

Nesse viés, essa produção justifica-se pela necessidade de explorar as possibilidades de trabalhos com a literatura não canônica, os quais transcendam a ilustração de nossa sociedade que ainda apresenta reflexos do sistema escravocrata, racista e patriarcal. Isso posto, ensinamos, a partir do estudo literário, possibilitar para o nosso aluno o acesso a essa literatura e, com isso, incentivar um olhar mais crítico sobre ele próprio e sobre a sociedade na qual está inserido. Desse modo, a metodologia desse trabalho ocorreu a partir da aplicação de quatro aulas, fundamentadas num viés metodológico sociointeracional³ que comportam os passos da sequência básica de Cosson, sendo esta aplicada no 6º ano do ensino fundamental.

Diante disso, buscamos promover uma aproximação literária com a realidade do aluno, bem como evidenciar a importância de discussões étnicas e de gênero. Para tal, amparamo-nos no poema-narrativo da Literatura Infantil e Juvenil *Uma princesa nada boba* (2011), de Luiz Antonio, publicado, originalmente, no ano de 1976. Ao analisar e explorar a obra já mencionada, buscamos evidenciar a personagem principal, **Stephanie/Odara**, ao mostrar sua caracterização e suas descobertas ao longo da história. Ademais, procuramos trabalhar a temática da representação de personagens femininas negras históricas, ressaltando seu apagamento, questão essa apontada também pelo feminismo negro

Assim, buscando estimular a capacidade crítico reflexiva dos alunos, utilizamos a sequência básica de Cosson (2012) para explorar a temática da representação feminina negra na literatura, com intuito de desenvolver com os alunos uma noção crítico-literária sobre representações étnicas e de gêneros em espaços sociais. Desse modo, enfatizamos a importância de uma abordagem do Letramento Literário com livros não canônicos com ênfase na representatividade feminina negra, haja vista que, histórica e socialmente, esse é um assunto negligenciado, muitas vezes, pelo contexto dominante. Com isso, essa literatura precisa ser trabalhada numa perspectiva ativa, que traga voz e espaço para essas representações não estereotipadas.

À vista disso, o objetivo geral deste estudo é trabalhar a representatividade feminina negra em sala de aula, dando ênfase à representação das personagens negras na Literatura Brasileira. Para tanto, os objetivos específicos são: apresentar a relevância da Literatura no

³ Educação problematizadora: busca o desenvolvimento da consciência crítica, desvelamento da realidade, ato de conhecimento, garantido através do diálogo. [...] É horizontal e não imposta, - consciência ingênua deve ser superada. - O professor procurará desmistificar e questionar com o aluno a cultura dominante, valorizando a linguagem e a cultura deste, criando condições para que cada um deles analise seu conteúdo e produza cultura (MIZUKAMI, 2017, p. 4).

ensino, mostrando as contribuições da Literatura Infantil e Juvenil no processo formativo; expor a importância de se trabalhar o gênero poesia por meio da Literatura Infantojuvenil; dar ênfase às potencialidades da representatividade feminina negra presente nas produções Infantojuvenis, explorando o poema-narrativo *Uma princesa nada boba* (2011), de Luiz Antonio, focalizando trabalhar identidade e gênero, por intermédio da sequência básica de Cosson (2012). Sendo assim, buscamos evidenciar aos alunos a relevância de conquistas femininas negras, historicamente silenciadas.

Assim sendo, este trabalho está organizado da seguinte forma: primeiro o capítulo introdutório, que apresenta as proposições desta pesquisa, seus objetivos e justificativa, depois, seguem mais cinco capítulos e por fim as referências. Dessa forma, apresentaremos as contribuições da literatura ao ensino, percorrendo o contexto histórico da Literatura Infantojuvenil, trabalhando o gênero poesia voltado ao ensino a partir da perspectiva do Letramento Literário de Cosson (2012), analisaremos a aplicação de uma sequência básica com a obra infantojuvenil *Uma princesa nada boba* (2011), em uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental — anos finais —, evidenciando, assim, a importância de se trabalhar a representatividade feminina negra em contexto de sala de aula. Por fim, temos as considerações finais sobre esse trabalho com a Literatura Infantil e Juvenil no Ensino Fundamental — anos finais —, mediante reflexões a respeito do que foi analisado por meio dos registros e produções escritas resultantes desse trabalho prático.

2 LITERATURA E ENSINO: A LITERATURA INFANTOJUVENIL E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO PROCESSO FORMATIVO

O ensino da literatura é essencial à aprendizagem e à formação dos alunos, visto que amplia os horizontes da perspectiva social e do conhecimento, possibilitando, assim, o desenvolvimento das habilidades dos discentes em todos os aspectos. Por isso, quanto mais cedo se torna presente a literatura na vida do indivíduo, maior é o estímulo às suas capacidades cognitivas, emocionais, intelectuais, entre outras, tão necessárias ao seu desenvolvimento em âmbito social. Embora não seja, estritamente, uma ferramenta pedagógica, a literatura apresenta em sua essência/composição textual inúmeros discursos, representações sociais de poder, bem como manifestações dos desejos daqueles que estão à margem da sociedade, o que é muito relevante para o aprimoramento da experiência literária e do senso crítico do aluno.

Para entendermos melhor o contexto sobre o qual se manifestaram os interesses em produção de Literatura Infantil e Juvenil, cabe destacar que o conceito de criança, como conhecemos hoje, não existia até o século XVIII. Até então, as crianças eram negligenciadas e invisibilizadas, sendo consideradas, apenas, como mão de obra. Nesse cenário, segundo Capello (2010), a noção de criança, como é corrente contemporaneamente nas sociedades ocidentais, surge e se estabelece na Europa, com a ascensão da burguesia, na segunda metade do século XVIII. É importante ressaltar que, quando a criança é vista como um adulto em potencial, manifesta-se o interesse sociocultural de moldar seus comportamentos, bem como demarcar espaços que “deveriam” ocupar socialmente, segundo os interesses dos grupos de poder vigentes. Logo, a literatura foi vista como um meio de exercer esses comandos se valendo da moral explícita no texto, pois

É importante lembrar que as bases dessa literatura, naquele momento histórico, tinham o objetivo de instruir e passar ensinamentos morais para a criança, tudo muito próprio de um modo de pensar da classe burguesa, que se estabelecia e educava uma criança considerada frágil, miniatura de adulto, sempre pensada como um ser de menor relevância (CABRAL, 2010, p. 51).

Nessa perspectiva, aquilo construído através da Literatura Infantil e Juvenil era uma representação do real, por meio do lúdico e do fantasioso. Ou seja, os discursos presentes nas produções da Literatura Infantojuvenil eram permeados de ideais moralizantes a serem passados para as crianças. Em virtude disso, torna-se necessário apontar que, em nossa sociedade, alguns discursos são/estão enraizados de tal forma que suas aparições na Literatura

Infantojuvenil acontecem de forma corriqueira. Como exemplo, podemos citar as questões de gênero, já que há valores que são impostos às meninas e aos meninos. Nesse viés, vale destacar que existiu/existe, segundo os estudos de Colomer (2017), uma divisão na Literatura Infantil e Juvenil, a saber:

Nesse sentido, não há melhor documento que a literatura infantil para saber a forma como a sociedade desejava ver-se a si mesma. Vamos exemplificar esse aspecto por meio de um dos discursos socializadores mais transparentes na função educativa da literatura infantil e juvenil ao longo de sua história: o da transmissão cultural dos modelos femininos e masculinos. [...] Os livros infantis se dividiam em livros para meninos e livros para meninas. Qualquer leitor sabia, por exemplo, que as obras de Júlio Verne estavam destinadas aos meninos e que *Mulherzinhas* de Louisa May Alcott, ao contrário, era um livro para meninas (COLOMER, 2017, p. 62-63).

Isto é, o propósito da sociedade estava voltado a impor seus valores às crianças e, para isso, escolhe a literatura como um meio viável para seu objetivo. Conseqüentemente, vê-se na produção literária a disseminação de discursos que reforçam esse “espaço” delegado ao masculino e ao feminino, ou melhor dizendo, a falta de espaço feminino. Em razão disso, Colomer (2017) aponta que, inicialmente, a Literatura Infantil apresentava o estereótipo da princesa/donzela, a qual era passiva e possuía características padronizadas, como a submissão, a vaidade exagerada, a meiguice, a fragilidade, entre outros atributos que a tornavam altamente desejada pelo protagonista masculino, acarretando casamento entre eles, sendo este seu único objetivo. Tal construção dava pouquíssima relevância no enredo às personagens femininas, as quais, geralmente, apareciam de forma secundária e até alegórica.

Essa visão reducionista e misógina dos primórdios da produção infantojuvenil foi cobrada a ser avaliada e reinventada com o passar do tempo em razão das mudanças provocadas pelo surgimento e pela expansão dos movimentos feministas⁴, que reivindicavam seus espaços e cobravam da sociedade uma reorganização de seus valores, para que houvesse mais equilíbrio. Desse modo, notamos um significativo esforço literário para transgressão do tradicional patriarcalismo, mesmo que ainda não tenhamos alcançado, de fato, um protagonismo feminino, pois o que permanece forte no imaginário coletivo são os conceitos socialmente atribuídos ao feminino e ao masculino, como a intelectualidade, o trabalho em conjunto com os iguais, a

⁴ Segundo Figuerêdo (2022), acerca dos movimentos feministas, destaca-se que esses são definidos em ondas, sendo cada onda marcada por um propósito/objetivo, assim, há séculos, feministas e sociólogos definem em três ondas principais o feminismo, alguns qualificam o momento contemporâneo como uma quarta onda. Dessa forma, “reduz cada onda a um único objetivo, quando o feminismo é um movimento em evolução constante, com amplos objetivos” (MACCANN, 2019, p. 14. *apud* FIGUERÊDO, 2022, p. 16-17).

competitividade, entre outras. Estas são características entendidas como de natureza masculina e, se estão presentes em personagens femininas, causam uma desconfiguração delas. Isso reflete uma conjuntura social que não aceita ceder espaço a mulher sem rotular o que lhe é cabível, sendo essa realidade um processo que perpassa, inclusive, o ensino:

E, no entanto, os dados obtidos nos mostraram que não é certo que meninos e meninas sejam tratados de forma igual [...] As meninas são tratadas como meninos de segunda ordem, por assim dizer. O estereótipo da diferença segue atuando, embora em níveis inconscientes, nos professores. Os meninos estão destinados a serem os protagonistas da vida social, e são preparados para isso, estimulando-se seu protagonismo na escola. As meninas recebem uma dupla mensagem: poderão participar da ordem coletiva, mas não ostentar o protagonismo (SUBIRATS BRULLET, 1988, p. 154-146 *apud* COLOMER, 2017, p. 67).

Em outras palavras, para que as personagens femininas exerçam seu protagonismo, não é simplesmente fugir dos estereótipos clássicos das princesas, torna-se preciso que se valorize a diversidade dos pensamentos, das atitudes, dos comportamentos sociais, das representações estéticas, sem que haja rotulação que aprove ou não essas características femininas. Sob essa ótica, a protagonista não precisa ser “redimida” por seguir sua intuição e seus instintos e ir em busca dos seus objetivos, porque o que vemos ao longo da história de forma recorrente é a personagem se apaixonar ou renunciar a algo que deseja em prol de um bem maior, revelando o sentimentalismo e a generosidade, marcas tradicionalmente ligadas às mulheres. Logo, esse conservadorismo moderno apontado por Colomer (2017) tem se massificado nas produções infantis e juvenis na modernidade, o que é preocupante segundo a autora, conforme nos mostra o seguinte trecho:

[...] o esforço por uma literatura infantil e juvenil não sexista foi se diluindo entre a confiança nos prêmios recebidos pelos avanços igualitários a ironia pelos excessos derivados do "politicamente correto" nesses anos e o abandono da vigilância educativa diante de uma crítica bem recebida que proclamava o predomínio dos valores artísticos. No entanto, ao chegar no século XXI, parece que a intenção última de salvar a literatura infantil e juvenil da "madrasta pedagógica" produz um efeito perverso de lançá-la das mãos do mercado. Livre de filtros e em uma nova época de conservadorismo ideológico, este impôs os valores mais tradicionais e consumistas. (COLOMER, 2017, p. 69).

Com isso, a autora nos mostra que é fundamental, usarmos do bom senso para entender que não se pode desqualificar o progresso literário em relação a produções menos sexistas, contudo, é preciso perceber que o conservadorismo ideológico ainda está presente nas

produções atuais. Dessa forma, deve-se existir atenção principalmente por parte dos professores sobre a escolha das obras da Literatura Infantil e Juvenil com as quais vai desenvolver o trabalho em sala de aula, a fim de que privilegie obras diversas, que possam estimular o aluno/sujeito a desenvolver-se, em especial na sua criticidade. Assim sendo, destaca-se quão rica pode ser a Literatura Infantojuvenil.

Considerando esse contexto de produção infantil, os textos inicialmente publicados e à disposição nesse período eram presos a esses pressupostos moralizantes e educacionais, os quais estão presentes nas produções na Europa e, também, nas produções infantojuvenis brasileiras. Pois, segundo Cabral (2010), a tímida produção de Literatura Infantil e Juvenil no Brasil foi inicialmente representada por escritores como: Olavo Bilac, Francisca Júlia e Zalina Rolim, que dividiam espaço com as traduções e as adaptações dos clássicos europeus. Tais nomes são os principais autores que representam essas obras infantis pedagogizantes.

Todavia, com o passar dos anos e com as mudanças socioculturais advindas com o tempo, a Literatura Infantil e Juvenil no Ocidente se encaminha para um distanciamento da tendência moralizante e pedagógica, ou seja, ela se desprende dessas características originais e busca introduzir os novos valores da sociedade. Nesse novo ciclo da Literatura Infantojuvenil brasileira, destaca-se o ímpeto de romper com o moralismo, atentar-se ao leitor e às suas contribuições, as quais ele pode imprimir sua percepção e sua voz no texto. Nesse sentido, convém dizer que não se larga totalmente essa percepção de que a criança é um adulto em potencial, haja vista que, ao querer desse leitor infantil contribuição e participação, espera-se que isso colabore para o leitor se tornar um adulto proativo, bem desenvolvido e capaz de se posicionar.

Contudo, tal perspectiva difere da primeira que move a Literatura Infantil e Juvenil, uma vez que busca a valorização da autonomia da criança/jovem em contato com essa produção. Desse modo, essa gradual evolução na literatura voltada ao público infantil e juvenil no nosso país tem como seu preceptor e destaque o escritor Monteiro Lobato, o qual vem romper com o que era produzido anteriormente.

Conforme aponta Cabral (2010), a obra de Lobato causa alvoroço no cenário literário da época. Nas décadas de 1920 e 1930, o autor em questão exerceu domínio e destaque nas produções da Literatura Infantojuvenil, dando-lhes uma nova orientação desde suas temáticas até aos elementos formais, ou seja, nada é poupado ao leitor-mirim. Em decorrência disso, encontramos, em suas obras, os conflitos sociais, o espaço da voz questionadora da criança, bem como o diálogo criado na narrativa. Essa perspectiva abre um leque de questionamentos

para se pensar as obras de caráter infantil e juvenil que valorizam o leitor, o que pode contribuir para a sua construção crítica por meio das discussões sobre as complexidades existenciais, principalmente em âmbito sociocultural. Isso ocorre, porque o leitor é capaz de se identificar com o texto, a saber:

Também podemos pensar que, se a leitura literária tem o poder de criar laços de identidade entre os personagens e o leitor, é bem possível que o leitor criança se imagine no lugar da personagem e passe também a questionar a realidade à sua volta (CABRAL, 2010, p.68).

À vista disso, queremos destacar a relevância da Literatura Infantil e Juvenil em sala de aula, evidenciando que esta não é simplesmente um acervo de histórias fantasiosas, criadas para ludibriar crianças, nem tampouco é ferramenta moralizante de controle do comportamento infantil. Conforme discorre Colomer (2017), a questão sobre para que servem os livros infantis, não tem a mesma resposta ao longo de sua história e, inclusive, podem existir visões distintas em um mesmo período.

Por vezes, predomina a ideia de que os livros servem para ensinar diretamente às crianças, dando-lhes exemplos didáticos de comportamento, ou são vistos como material escolar adequado para trabalhar temas diversos, como as cores, o bosque, a toxicodependência etc. Por isso, se não existe uma visão única de qual a relevância da Literatura Infantil e Juvenil, podemos ressaltar que, como qualquer outro ramo literário, é um diversificado conjunto de possibilidades de construção de sentido, com algumas características básicas que a torna fundamental para o desenvolvimento das habilidades cognitivas do público infantojuvenil, como podemos perceber na afirmativa de Colomer (2017):

A literatura para crianças e jovens deve ser, e ser vista, como literatura, e que as principais funções desses textos podem se resumir a três: 1. iniciar o acesso ao imaginário compartilhado por uma determinada sociedade. 2. Desenvolver o domínio da linguagem através das formas narrativas, poéticas e dramáticas do discurso literário. 3. Oferecer uma representação articulada do mundo que sirva como instrumento de socialização das novas gerações (COLOMER, 2017, p. 20).

Assim, as potencialidades inerentes à literatura, no que se refere ao desenvolvimento e interação sociocultural, destacam-se na Literatura Infantil e Juvenil por atingir a fase inicial de contato texto-leitor, o que implica dizer que, enquanto o sujeito está no processo de conhecimento de si e do mundo ao qual pertence, ele precisa passar por alguns processos de compreensão que estão ligados à interpretação. Nesse contexto, em seu sentido mais amplo,

que seria a habilidade de compreender e de significar os estímulos à sua volta, sendo, assim, capaz de se comunicar e de se fazer entender. Com isso, partindo dos apontamentos de Colomer (2017), a Literatura Infantil prevê, também, que as crianças e os adolescentes têm a perspectiva de dominar a linguagem e as formas literárias básicas sobre as quais se apresentam as competências interpretativas dos sujeitos no decorrer de sua educação literária, já que

Uma das funções da literatura infantil e juvenil é a de abrir a porta ao imaginário humano configurado pela literatura. O termo "imaginário" foi utilizado pelos estudos antropológico-literários para descrever o imenso repertório de imagens, símbolos e mitos que nós humanos utilizamos como fórmulas típicas de entender o mundo e as relações com as demais pessoas (COLOMER, 2017, p. 20).

O imaginário, conforme a autora apresenta, é a materialidade visual e psicológica construída pelo indivíduo como representação do mundo e de seu cotidiano social. Logo, tem fundamental importância na distinção do conceito do que é real, correto e positivo, o que conduz o sujeito à sua consciência crítica, a partir das imagens que vão sendo alimentadas, e possibilitam a construção de um ideal de vida e de representação do indivíduo. Diante disso, buscamos evidenciar que esse imaginário infantil deve ser permeado de representações diversas que estimule o respeito às diferenças de gênero, de etnia, de sexualidade, de condições sociais, entre outras. Nesse viés, se queremos formar cidadãos críticos e capazes de enfrentar os problemas socioculturais presentes em nossa sociedade, como o racismo, podemos investir na Literatura infantojuvenil para abordar, de forma valorizadora, as representações da cultura e das personagens negras.

Dito isto, notamos a experiência literária não como uma questão de mera instrução, mas como parte da formação do sujeito. Sob essa perspectiva, através dos textos, podemos aprender a questionar, a nos posicionar e a argumentar sobre nossa posição e compreensão ideológica de mundo. Desse modo, mesmo sendo voltada para crianças e adolescentes, a Literatura Infantojuvenil transcende esse limite, sendo perfeitamente apreciada e trabalhada em qualquer faixa etária. Contudo, considerando que nosso objetivo é tecer considerações sobre a relevância do trabalho com a Literatura Infantil e Juvenil em sala de aula, evidenciamos que seu percurso e direcionamento vêm se aprimorando para a formação e o incentivo de pequenos leitores, que conhecerão mundos através da palavra, seja se identificando com ela por meio da realidade em que vivem, ou vislumbrando novas e diferentes possibilidades.

Em razão disso, acreditamos que o ensino necessita ser perpassado pela experiência literária, em especial na formação básica inicial, na qual os jovens e as crianças estão em processo de construção de identidade e precisam de referências e suportes para ajudá-los nesse momento de descobertas. À vista disso, mais adiante, traremos alguns elementos que colaboraram para a afirmação da fundamentalidade do ensino integrado à literatura, mostrando que sua potencialidade não se esgota na sala de aula, mas pode começar nela e se estender para o cotidiano dos pequenos. Isso acontece, haja vista que, ao terem contato com o literário, as crianças e os jovens podem enxergar a literatura como uma companhia prazerosa e não mera obrigação. A seguir, abordaremos o gênero poesia e a Literatura Infantojuvenil, a fim de enfatizar os ganhos desta para o trabalho em sala de aula.

2.1 Trabalhando o gênero poesia na Literatura Infantil e Juvenil

No tópico anterior, tratamos um pouco sobre o percurso da Literatura Infantil e Juvenil, bem como sua influência na abordagem de discussões e de questionamentos socioculturais. Nesse tópico, abordaremos o gênero poesia na Literatura Infantojuvenil, uma vez que a obra que vamos trabalhar, *Uma princesa nada boba* (2011), de Luiz Antonio, é um poema-narrativo, desse modo, há necessidade de abordar esse assunto. Assim sendo, buscaremos elencar pontos de convergência entre o trabalho com literatura, a formação infantil e o desenvolvimento das habilidades de leitura dos alunos. Para tanto, o destaque será posto na atribuição de sentidos/significados atribuídos às leituras pelo leitor, ou seja, como a poesia pode despertar maior sensibilidade crítica no indivíduo.

Ao considerarmos que a leitura pode ser entendida como o ato de atribuição de significado ao código/palavra, mas ultrapassando esse conceito, Tavares (2011) diz que a leitura é o ato de atribuir significado, por meio de um conjunto de fatores pessoais, emocionais, de lugar e circunstâncias, isto é, a interpretação sofre influências do contexto. Por essa razão, nesse percurso, o sujeito é conduzido a uma compreensão particular da realidade, passando por um processo cognitivo-sociológico, através do qual a leitura é entendida como um processo de compreensão mais abrangente.

Nessa perspectiva de compreensão ligada ao sociocultural, podemos retornar aos primórdios do desenvolvimento social, que tem registros nas culturas gregas e romanas, para notar que o ser humano já manifestava a necessidade de uma expressão artística comunicativa

pela qual pudesse se expressar e ser compreendido. Isso posto, a poesia é, sem dúvida, uma das expressões literárias mais antigas, ou melhor, clássicas.

Por conseguinte, a poesia denota seu caráter próximo e essencial ao ser humano, uma vez que ela é, muitas vezes, a porta inicial de acesso à literatura, por manter suas raízes da tradição oral, por seu estilo e pela forma de divulgação mais acessível. Sendo assim, torna-se interessante o seu trabalho em sala de aula, todavia não se pode banalizar o gênero poesia por ser mais acessível e próximo da oralidade. Desse modo, isso não é um fator que a diminui ou a simplifica, dado que, a poesia, assim como os demais gêneros, possui um papel essencial ao corpo social.

Cabe salientar que precisamos aproximar o aluno do texto, ajudá-lo a se inserir na leitura, orientando não só para que ele seja incentivado a compreender, mas também para deixar sua contribuição por meio da construção de significados. Por essa razão, deve ser uma preocupação do professor/mediador desenvolver esse trabalho em sala, pois “[...] ler poesia é descobrir com os alunos a sutileza da comunicação através da palavra, uma vez que o homem é “um ser de palavras” e “a palavra é o próprio homem” (PAZ, 1982, p. 36. *apud* TAVARES, 2011, n.p.).

Diante do que nos apresenta Tavares (2011), entendemos que a leitura literária, da poesia em particular, é constitutiva da esfera social e não pode, apenas, constar nos currículos escolares, mas deve ser vivenciada, já que manifesta visões de mundo predominantes em meio social. Essas visões compõem a prática material do contexto sociocultural desses indivíduos e dos grupos aos quais pertencem, ou com os quais se relacionam, o que favorece o envolvimento emocional e a criação de uma relação entre o texto e a vida.

Desse modo, afastamo-nos da compreensão da ideia que a literatura é somente o espelho da realidade, para percebê-la, também, como construção do mundo social com todas suas complexidades. Nesse viés, a poesia transcende a beleza de expressão, de ritmo e da métrica para abranger a representação das pluralidades dos contextos sociais e seus conflitos. Tal fato se esclarece por meio das afirmações de Martha (2018):

A tensão entre fantasia e realidade, que contamina toda concepção de arte, revela o modo como a literatura pode exercer a chamada função formativa. No texto de Octavio Paz a contradição representada pela afirmação de que a poesia é a expressão histórica das raças, nações e classes, negando, todavia, a história, dá a medida de como pode ser o caráter formador da arte. Para ele, a poesia leva o homem a reconhecer a si mesmo e aos outros como ser atuante no mundo, no momento em que adquire a consciência de ser algo mais que

passagem; além disso, poesia é conhecimento, operação capaz de transformar o mundo; é revolucionária por natureza (MARTHA, 2018, p. 140).

A poesia, nessa concepção, é capaz de transformar a percepção do leitor sobre si e sobre o cenário social no qual está inserido. Por conseguinte, trabalhando com esse gênero na modalidade infantojuvenil, teremos como resultado a colaboração para a construção da consciência crítica. Assim, mesmo considerando as especificidades gerais de estrutura do gênero poesia infantojuvenil, salientamos que os versos direcionados às crianças preservam as qualidades inerentes à arte literária, independente de seu direcionamento ao público infantil essa rotulação não pode ser um critério de qualidade.

À vista disso, Martha (2018) postula que, ao se tratar de poesia para crianças e adolescentes, é importante se livrar dos preconceitos que veem o gênero e sua produção como moralista, infantilizado, ufanista e piegas, já que “a poesia infantil, retomando a perspectiva de Huizinga, deve ser uma brincadeira a mais para os pequenos, um jogo que apresente certos recursos formais imprescindíveis” (MARTHA, 2018, p. 141). Nesse sentido, os pequenos leitores, ao serem expostos a esse tipo de literatura, tendem a ganhar com o aprimoramento de suas habilidades de leitura. É necessário pontuar que as temáticas exploradas pelo gênero poesia é um fator que corrobora muito para o desenvolvimento do indivíduo, as quais, não necessariamente, precisam de uma classificação específica, pois

Quanto à temática, não há nada definido; qualquer assunto pode ser de interesse das crianças, desde que lhes seja apresentado com clareza, e com respeito ao seu desenvolvimento intelectual e emocional. O essencial é que as produções infantis cativem seus leitores com o recurso à fantasia, por seu caráter de magia, pela valorização da sensação que os transporta do mundo real para o possível, construído pelas imagens e símbolos do poema (MARTHA, 2018, p. 141).

Assim, ao explorar a diversidade que esse gênero pode oferecer tanto em sua construção estilística quanto em proporção estética representativa, valendo-se dos recursos verbais e não verbais, torna-se possível conduzir os leitores, principalmente os mirins, a ter uma vívida experiência por meio da leitura. Desse modo, deve-se valer desses aspectos estruturais para trabalhar um poema ou uma obra poética em sala de aula, tendo em vista que a linguagem do texto é fundamental para haver uma maior interação entre texto-leitor.

Considerando as muitas possibilidades de se trabalhar o gênero poesia, destacamos o poema-narrativo que é uma poesia contada em forma de história, que muitas vezes faz uso de vozes de um narrador e de personagens. Logo, a história completa é comumente escrita em

versos medidos, os poemas narrativos não necessitam obrigatoriamente de rima. Quanto à estrutura, esses poemas possuem uma forma relativamente longa de poesia, contando com todos os elementos fundamentais para uma história, sendo esses: trama, personagens, configuração, tema e diálogo. Os poemas narrativos podem ser classificados como heróico, épico ou heróico-cômico. A relevância de se trabalhar com esse gênero segundo Smagars, 2014 consiste na possibilidade de maior entendimento e compreensão por parte das crianças, uma vez que: “divergindo das narrativas comuns, que trazem textos em prosa, oferecendo uma diversidade maior de elementos” (SMAGARS, 2014, p. 5). Pois:

Como um gênero abrangente, a poesia por si só tem muitos recursos especiais, como, por exemplo, as diferenças de sentido em cada palavra, as surpresas descobertas em cada verso e estrofe, a estrutura, enfim, a própria maneira como ela é lida, é um diferencial e pode, por meio da ludicidade e da melodia, transformar as palavras. Poesia, canto e música integram a Arte e são caminhos excelentes para iniciar a leitura com os educandos. (SMAGARS, 2014, p. 8)

Nessa perspectiva, defendemos o trabalho com a poesia infantil, em virtude de sua destinação ao público infantojuvenil, o que faz de sua produção atenta para uma linguagem dinâmica, direta, clara e, por conseguinte, aproximada com o público privilegiado nesse trabalho, ou seja, crianças do 6º ano do Ensino Fundamental — anos finais. Em razão disso, precisamos entender que,

Como construção formal, os poemas infantis devem ter as mesmas estruturas responsáveis pelo caráter artístico da poesia para adultos: versos, estrofes, rimas, ritmo e uma linguagem marcadamente simbólica. Entretanto, diante das especificidades do receptor, a poesia para crianças não pode perder-se em imagens muito elaboradas ou na linguagem de difícil acesso. As estruturas linguísticas, adequadas à faixa etária a que se destinam os poemas, devem permitir e incentivar a entrada do leitor e sua participação na construção dos sentidos dos textos. Como isso é possível? Com a escolha de vocábulos condizentes à realidade da criança; com o emprego de frases curtas, na ordem direta, sem inversões, sem rebuscamentos de linguagem, com expressões e construções mais próximas da oralidade e, portanto, mais próximas da criança (MARTHA, 2018, p. 144).

É interessante esse destaque à linguagem, haja vista que a leitura transcende a decodificação linguística, mas não deixa de necessitar dela também para se obter uma interpretação daquilo que lê. Nesse cenário, para um leitor mirim e iniciante, torna-se mais atrativo e interessante aquilo que está mais próximo de seu contexto, seja em esfera social, em escritos que trazem temáticas socioculturais recorrentes, em nosso cotidiano, ou como forma

de expressão por meio de uma linguagem mais acessível, contemporânea ao leitor. Enquanto autora, quem nos apresenta esse pensamento é Conceição Evaristo⁵, quando trata de sua escrevivência⁶, a qual diz se tratar do fato de escrever a partir de um olhar interno, dentro de sua experiência de vida, ou seja, ela transforma, por meio de uma ótica literária, aquilo que compõe sua existência no cotidiano de ser e de pertencer a um espaço desprivilegiado.

Tal percepção demonstra às crianças/adolescentes que o texto não é algo meramente abstrato ou fantasioso, mas que ele pode partir da realidade para discutir as verdades inerentes ao cotidiano, bem como pode partir do fantástico e exprimir questões reais de determinado grupo social. Seja como for, para que isso possa estar acessível ao aluno, o ensino de literatura precisa, de fato, estar presente na escola. No capítulo seguinte, iremos explorar, especificamente, os valores formativos de se trabalhar com a representatividade feminina negra em sala de aula, expondo, um pouco mais sobre a personagem principal **Stephanie/Odara**, da obra *Uma princesa nada boba* (2011)

⁵ Conceição Evaristo é uma importante escritora negra contemporânea, professora aposentada pela rede pública fluminense, é poeta, romancista, contista e também pesquisadora da área de Literatura Comparada, possui mestrado e doutorado em Literatura Brasileira e Literatura Comparada. Suas produções dão ênfase a diversas questões sociais problemáticas, especialmente a marginalização social enfrentada por mulheres negras em seu cotidiano, sendo assim expostas denúncias de opressões de gêneros e raciais. Para conhecer mais sobre sua vida e obra, confira: <<https://brasilecola.uol.com.br/literatura/conceicao-evaristo.htm>>.

⁶ Segundo afirma Santana (2019), o termo escrevivência é como a autora Conceição Evaristo gosta de chamar a sua escrita, o que, em sua concepção, nada mais é que o fato de escrever sobre as experiências de um afrodescendente do seu ponto de vista, de quem está num lugar desprivilegiado. Ou seja, Conceição Evaristo parte da sua vivência para dar enfoque à sua escrita feminina negra.

3 AS POTENCIALIDADES DA OBRA INFANTOJUVENIL E A REPRESENTATIVIDADE FEMININA NEGRA

Ao longo do que já foi apresentado, percebemos a importância de se trabalhar a literatura, em especial a Infantil e Juvenil, no contexto escolar. Entre as muitas razões para isso, destacamos sua flexibilidade e sua adaptação ao trabalho inicial com as crianças, no qual podemos explorar, por exemplo, a leitura e a oralidade, tratando dos diversos temas sociais presentes nas expressões literárias apresentadas em um determinado gênero textual.

Diante disso, nessa primeira fase de desenvolvimento, ou seja, na infância e adolescência, o encontro literário é fundamental à construção do repertório, de conhecimento e de identidade daquele indivíduo em formação. Nessa fase, tem-se uma busca maior e uma necessidade de referência(s) tanto de imagem quanto de valores éticos, e a escola, enquanto *locus* de formação, é um dos lugares no qual as crianças e os jovens podem encontrar essas referências.

Logo, recai sobre a escola um desafio grande, visto que o professor é agente importante na intervenção dessa demanda. Por isso, propomos aos educadores uma tomada de consciência e de atitude pedagógica na escola diante dessa realidade, haja vista ser nesse período

[...] que as crianças na maioria das vezes começam o contato com a linguagem literária. Os livros de Literatura Infantil se tornam recursos fundamentais desta rotina. Neles, estão contidos um mundo de encantamento, que envolve o faz de conta, a arte, a cultura, a linguagem poética, uma gama de possibilidades que permeiam estas páginas. O papel do professor na escolha destes livros é fundamental. Quanto mais riqueza na diversidade literária e ilustrativa deste recurso, maior será a quantidade e a qualidade de conhecimentos adquiridos pelos pequenos leitores (SOUSA, 2018, n.p.).

Assim, depende também de o professor buscar meios para que o trabalho com os textos diversos, que trazem temáticas como a representação feminina negra, esteja presente em sala de aula, posto que as representações literárias são necessárias à formação identitária e ideológica do indivíduo. Nesse construto, vejamos o que afirma Colomer (2017) sobre a Literatura Infantil e Juvenil e sobre os estereótipos de beleza: “Sonhar-se idealizada pode ser um desejo legítimo do leitor, mas talvez se agradeceria que não fosse a maior parte das novelas juvenis atuais que ajudassem a reforçar de uma maneira tão padronizada e mimetizada o ideal de uma beleza impossível” (COLOMER, 2017, p. 70). Ou seja, deve-se ter a cautela de não reforçar os estereótipos de beleza uniformizados e excludentes.

Desse modo, a autora trata da contínua representação desse ideário de perfeição que é tão prejudicial à autoestima de crianças e de jovens, em especial crianças afrodescendentes, meninas que, muitas vezes, sentem-se deslocadas em meio a esse cenário polarizado por representações eurocêntricas que preza por pele clara, cabelo liso, olhos azuis, entre outras características, e deixam à margem tudo que foge disso. Nesse cenário, percebemos que

A apresentação dos personagens femininos só nos permitem saber propriamente que respondem aos tipos de beleza convencional da cultura ocidental e que seu retrato pode ver se refletido em todas as revistas, anúncios e filmes à nossa volta. A leitura seguida de dezenas de descrições parecidas leva a perguntar com fadiga se é preciso que estas jovens sejam tão uniformemente bonitas (ou "preciosas" como se costuma concluir sobre seu visual por parte do protagonista). Porque não é preciso falar de sociedades multi-raciais para ver que o tipo de beleza é francamente redutor e para pensar que tanta perfeição pode contribuir a criar nos leitores reais o legítimo incômodo de que eles elas não são tão populares como sempre são estas heroínas, assim como a suspeita de que sempre terão mais acne e gorduras que "passos elásticos" e "olhos violetas", tão abundantes nestes livros (COLOMER, 2015, p. 70,).

Sob essa ótica, precisamos nos atentar para o impacto das representações para podermos entender o que e de que forma estamos consumindo as produções infantojuvenis. Segundo Santana (2019), desde os primeiros contos infantis que pregavam a moral, as produções infantis foram se afastando do peso de ser lições e foram se tornando mais felizes e leves. Contudo, nas adaptações e nas produções que vêm sendo propagadas até a contemporaneidade, destaca-se a escassez de representações africanas e afrodescendentes por parte das grandes editoras e companhias de produções fílmicas. Isso fica evidente na seguinte afirmativa: “As versões da Disney são as mais conhecidas e amadas pelas meninas nos últimos quase cem anos de produção. Mas o que chama atenção é a ausência de princesas negras, e de outros povos não hegemônicos nesse contexto” (SANTANA, 2019, p. 11). Logo, essa vacância impacta na construção identitária das crianças que acabam tendo seu repertório de conhecimento e identificação reduzido.

Assim, é relevante ressaltar o quanto a presença de representações negras dentro da literatura é importante na formação identitária do leitor, pois, conforme vem sendo descrito ao longo desse trabalho, os espaços literários devem ser diversificados e abrangentes. Dessa forma, é preciso contemplar uma perspectiva discursiva valorizadora, a qual trate os personagens, as vivências e a história dos povos africanos e descendentes de modo integral, destacando, assim, suas culturas, religiosidade, produções intelectuais, expressões artísticas, entre outras

características históricas que precisam ir mais além do que o período da escravidão e seus resquícios negativos.

Vale ressaltar que o ensino deve se voltar à necessidade de se conhecer as diversas versões da história. Para isso, não pode ser contada somente do ponto de vista do colonizador, mas, especialmente, dos povos escravizados e dilacerados socioculturalmente. Para tanto, conseguimos, mediante muita reivindicação, ter acesso ao direito de conhecer a história africana, que é também nossa, pois carrega a ancestralidade do povo que contribuiu em número e em força de trabalho para a construção do nosso país.

Desde a implementação da **Lei 10.639/03**, a qual traz a obrigatoriedade para "o estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes a história do Brasil" (BRASIL, 2003), percebe-se que, de fato, pouco mudou nas instituições educacionais quanto ao o ensino de história africana e afro-brasileira, já que o que ainda predomina em sala de aula é o apagamento sociocultural de toda história de glória, conquistas e feitos relevantes dos povos negros na totalidade, especialmente as mulheres negras, duplamente marginalizadas e apagadas devido ao gênero e à etnia.

Contemporaneamente, no Brasil, ainda é muito delicada a questão do racismo, uma vez que os padrões elitistas brancos são herdados desde o período colonialista, que tentou descaracterizar e apagar outras culturas, a fim de impor a sua. Nesse contexto, Barbosa (2016) nos esclarece isso ao afirmar que "As teorias raciais deram status científico às desigualdades entre os seres humanos e através da utilização do conceito de raça puderam classificar a humanidade, fazendo uso de sofisticadas formas de separar as "raças humanas" (BARBOSA, 2016, p. 261). Por consequência, tendo o Brasil suas origens em anos de dominação e de opressão eurocêntrica e escravista, é ilusório pensar que nesse país tão grande em extensão territorial, multi-racial e tão diverso culturalmente, estar-se-ia livre de preconceitos, ainda mais de preconceito estrutural, aos quais devemos o permanente silenciamento das manifestações culturais negras, pois, conforme Barbosa (2016),

A influência das teorias raciais científicas elaboradas em meados do século XIX com credibilidade entre intelectuais do meio científico até as primeiras décadas do XX, uma nódoa que sociedade brasileira não conseguiu superar, podendo ser ilustrada a partir das dificuldades para materialização da Lei no 10.639/03 nas instituições escolares e na efetivação de outras políticas de ações afirmativas. Entre as relevantes preocupações da elite brasileira no

período supracitado, preocupações estas pensadas a partir dos homens letrados. O debate destes senhores focava-se, principalmente, em torno das questões de raça, racismo, as teorias pseudocientíficas importadas da Europa e dos Estados Unidos e a formação de uma nação e sua identidade nas terras do Brasil (BARBOSA, 2016, p. 261).

Levando a discussão para a literatura, especificamente as obras da Literatura Africana e Afro-brasileira, é escasso o trabalho com produções literárias que trazem uma representação valorizada de personagens negros como protagonistas de narrativas e neguem os estereótipos sociais comumente infligidos na caracterização dos personagens negros, postos em segundo plano, sexualizados, marginalizados ou colocados em lugar de inferioridade. A fim de romper com essa iminente realidade, chamamos a atenção ao desenvolvimento de atividades com livros que vão à contramão dessa caracterização, e apresentam, em sua composição, uma valorização das personagens, da história e das culturas africana e afro-brasileira. Para ocorrer uma mudança, assim como defende Sousa (2018),

As imagens suscitadas tanto pelas ilustrações quanto pelas descrições e ações da personagem negra podem ser utilizadas de maneira construtiva, de modo que contribuam para a autoestima das crianças negras, bem como para a sensibilização das não negras (CAVALLEIRO, 2001, p.1 96 *apud* SOUSA, 2018, n.p.).

A imagem fala por meio da leitura de seus receptores, ou seja, quem ouve/recebe essa imagem através dos discursos e os interpreta a partir dos discursos pertencentes ao próprio leitor, o qual também tem sua carga de discursos e de ideologias enraizadas. É isto que a citação de Sousa (2018), evocando os postulados de Cavalleiro (2001), ressalta ao afirmar que tanto as ilustrações quanto as descrições são importantes para construir o modo como as crianças negras e não negras vão se ver. À vista disso, é necessário pensar sobre como fica a autoestima de uma criança negra quando vai buscar nos clássicos infantis semelhanças físicas e não encontra, ou até mesmo quando tem, simbolicamente, seus traços atrelados àquilo que configura o mal.

Esse questionamento ganha destaque, haja vista que o preto é, geralmente, anexado ao vilão, bem como os narizes maiores, mais achatados e mais arredondados aparecem pertencendo, muitas vezes, a personagens coadjuvantes e/ou vilões, entre outras formas de impor padrões de valor. Percebendo esse cenário, há uma movimentação de grupos e de representações afrodescendentes para que a valorização dos personagens e das escritas negras cheguem às salas de aula e, principalmente, às crianças e aos jovens, os quais têm direito a uma educação que preze pela valorização das diversidades socioculturais. Nesse contexto,

o diálogo escola/afro-brasilidade – ação exigida pela Lei 10.639, em seu potencial de interatividade -, além de alterar o lugar tradicionalmente conferido à matriz cultural africana, resgata e eleva a auto-estima(*sic*) do alunado negro, de forma a abrir-lhe espaço para uma vivência escolar que o respeite como sujeito de uma história de valor, que é também a do povo brasileiro” (AMÂNCIO, 2008, p.37 *apud* SOUSA, 2018, n.p.).

Dessa maneira, precisamos fazer valer nossos direitos, para que os espaços pertencentes a essa literatura voltada à representatividade negra ocupem lugar nas escolas, nas livrarias, nas bibliotecas e, mais ainda, no cotidiano das crianças e dos adolescentes, pois assim como nos informa Colomer (2017), “no campo da psicologia, a corrente psicanalítica foi a primeira a destacar a importância da literatura na construção da personalidade” (COLOMER, 2017, p. 21). Isto é, as representações literárias têm muita influência sobre o sujeito, colaboram para a construção da sua identidade e, por isso, é necessária essa diversificação nos livros literários infantojuvenis, já que é de costume encontrar personagens como princesas, príncipes, heróis, fadas, entre outros tão importantes dentro do imaginário das crianças, representados, majoritariamente, dentro de perfis brancos, os quais não permitem que as crianças afro-brasileiras se sintam representadas.

Com efeito, em razão dessa descrição majoritariamente branca, é necessário ocorrer a apresentação de histórias plurais, haja vista que as pessoas que destoam desse padrão necessitam, como já foi dito, de encontrar espaço para se sentirem protagonistas das histórias, inclusive da sua própria. Para que isso ocorra, é primordial que a escola se proponha a ser esse espaço de diversidade literária, ou seja, que em nenhum momento despreze os clássicos, mas preocupe-se em não os cristalizar como modelos absolutos de representação em sala de aula, haja vista que, geralmente,

Essas narrativas acentuam os rótulos inaceitáveis que as crianças desde muito pequenas entram em contato. As características físicas de tais personagens não dão espaço para um debate da diversidade, para conhecer e reconhecer no outro as diferenças de forma positiva. Sensibilizar as crianças para o respeito às diferenças é necessário. Elevar a autoestima por meio de uma reflexão de que há espaço para todos serem os protagonistas de uma história é romper barreiras com o preconceito que perpetua as desigualdades (SOUSA, 2018, n.p.).

Por essa razão, podemos expandir essas representações em todas as suas diversas possibilidades, ou seja, é ideal não contribuir para que um discurso unilateral ecoe nas nossas escolas e na nossa sociedade. Diante disso, é necessário sermos promotores dessas pluralidades,

de representações discursivo-literárias, que abrangem as questões étnico-raciais, as quais precisam ocupar as aulas e, mais ainda, o conhecimento dos alunos. Remetendo à fala da escritora Jarid Arraes (ITAÚ CULTURAL, 2020) em uma entrevista⁷:

[...] A minha relação com a literatura começou pela poesia... Eu lia basicamente poesia e lia, basicamente homens... Mas só ler homens, e homens brancos e do sudeste e do Sul do Brasil fez com que minha relação com a literatura tivesse ali um impedimento... Eu comecei a questionar quando eu conheci textos e movimentos de mulheres e contra o racismo eu me perguntei pela primeira vez porque eu nunca tinha lido uma mulher negra antes [...].

Nessa perspectiva, podemos nos questionar sobre qual tipo de literatura estamos tendo acesso, assim como a autora se perguntou porque não me sentia representada nessa literatura? Nesse sentido, meu cotidiano, meus traços, minha cultura, por que eu não posso ler sobre isso? E, a partir disso, buscar referência de obras que colaborem para trazer alguma resposta a esses questionamentos. Desse modo,

A escola como meio social ao qual estes pequenos pertencem, possui responsabilidade na qualidade de fornecer subsídios para a construção dessa subjetividade. A utilização de livros literários infantis possibilita uma reflexão sobre as demandas da diversidade social. Nesse contexto, é possível verificar que a qualidade do trabalho desenvolvido fará toda a diferença, ou seja, a mediação do docente da turma é de extrema importância em todo esse processo (SOUSA, 2018, n.p.).

Sendo assim, devemos elencar a importância de um trabalho institucional-docente reflexivo, que vise oferecer ao indivíduo uma demanda de subsídios para sua formação educacional, identitária e social. Nesse viés, o professor exerce um papel significativo no que diz respeito a sua proposta de mediação das leituras que traz para a sala de aula. Dessa maneira, deve-se considerar não só o texto verbal, como também o não verbal que explora as imagens com os recursos ilustrativos, para construir ou ajudar a construir os sentidos do texto, como, por exemplo, as tirinhas, histórias em quadrinhos, as diversas obras literárias que se valem de ilustrações, especialmente as produções infantojuvenis que possuem uma relação intrínseca com a expressão visual, por meio da ilustração.

Nesse contexto, são muitos os fatores que o professor deve considerar sobre as obras que deseja trabalhar, como, por exemplo, a imagem e a ilustração são necessárias para as construções de leitura por parte do leitor. Por isso, evidencia-se que a representação imagética

⁷ Disponível em: <https://youtu.be/2DAW6sARPz4>.

por meio da estética visual, como cor, imagem, tamanho, profundidade, entre outras, é importante para a construção do significado e da interpretação. Notamos, a partir do que assegura Colomer (2017), que a ilustração, principalmente na literatura infantojuvenil, tem significativa relevância para que as crianças apreendam as principais ideias presentes no texto e possam, por meio delas, estabelecer uma relação de reconhecimento consigo mesmo e com suas bagagens de conhecimentos prévios. Com efeito, por esse motivo, trouxemos a perspectiva do imaginário como mais do que o ato de se usar a imaginação para construir algo palpável, mas o imaginário enquanto construção individual e cultural de identidade. Desse modo,

embora as ilustrações dos livros sejam diferentes da realidade em tantos aspectos (sejam em Branco e preto, sem volume, de tamanhos diferentes, inexatas etc.), Em torno de um ano e meio de vida às crianças reconhecem os objetos representados, da mesma forma que em torno do primeiro ano já são capazes de identificar seus pais nas fotografias. Os livros ajudam a saber que imagens e palavras representam o mundo real. A partir da exploração das imagens fixas e das repetições das pequenas histórias... Nesse compreender não apenas interpretar o que aparece objetivamente representado, mas também perceber os juízos de valor que merecem as coisas em sua própria Cultura: o que é seguro ou perigoso, o que se considera feio ou belo, comum ou extraordinário etc. (COLOMER, 2017, p. 32).

Nesse viés, assim, como coloca Colomer (2017), o progresso das crianças inclui, também, expectativas claras sobre o que se pode aguardar dos personagens, pois eles passam a fazer parte do mundo das crianças e permanecem em suas referências sobre a realidade como herança cultural compartilhada com os adultos. É esse fator primordial que permite às crianças descobrir a literatura como uma forma cultural corrente e se sentirem pertencentes à “comunidade de leitores”.

Dessa maneira, apresentamos o trabalho com o poema-narrativo *Uma princesa nada boba* (2011), de Luiz Antonio, como uma possibilidade de trazer à tona o trabalho em sala de aula com uma obra literária não canônica, afro-brasileira e infantojuvenil, para que os alunos sintam essa representatividade feminina negra presente na obra, por meio da exploração da personagem principal, que vai, ao longo da narrativa, ser conduzida a um encontro com sua ancestralidade para responder aos seus questionamentos cotidianos. Diante desse quadro, objetivamos que leitores e mediadores possam conhecer um pouco mais dessa história afro-cultural que, geralmente, não nos é contada.

Como já foi posto, a carência de personagens femininas negras na literatura, bem como sua representação ainda muito escassa atualmente, podem levar crianças afrodescendentes, em

especial as meninas, a sentirem-se desapontadas por não se encaixarem no padrão de beleza hegemonicamente branco das personagens, o qual é apresentado, principalmente, por meio das princesas, figuras fictícias tão relevantes nessa fase infantil como idealização de si. É por meio dessa problemática que se dá os conflitos e os questionamentos da personagem **Stephanie/Odara**, conforme podemos ver no trecho a seguir: "Mas sempre chovia na minha cabeça. E ela transbordava: por que eu não podia ser igual a uma princesa? Cachinhos Dourados. Longos fios escorridos. Narizinho pontudo" (ANTONIO, 2011, n.p.). A personagem em questão busca entender o porquê de seus traços não se parecerem com aquele conceito de princesa que ela conhece e, por mais que questione aos adultos a sua volta, só recebe como resposta: "Minha filha, você já é uma princesa" (ANTONIO, 2011, n.p.), mas isso a impacienta, porque faltava para ela referência de princesas africanas e afrodescendentes das quais conhecesse a história e pudesse se identificar.

Nesse cenário, a angústia dos questionamentos da menina cresce: "Por que eu não podia ser igual a uma princesa? Só queria que alguém me explicasse por isso, andava as bordas" (ANTONIO, 2011, n.p.), percebemos como essa ausência de conhecimentos que pudessem esclarecer as dúvidas da personagem a deixava às margens de sua própria vida, pois tudo girava em torno daquela questão sem resposta. Dando seguimento, começam as férias, e **Stephanie** espera uma mudança: "as aulas estavam acabando. Rezei. Voltar para a escola com o cabelo de princesa rosto de princesa, roupa de princesa" (ANTONIO, 2011, n.p.). É evidente como os padrões de beleza, enraizados socialmente, podem fazer uma criança sentir a falta de reconhecimento, levando-a a não aceitação de si e do próprio corpo, o que leva a personagem a desejar não ser ela mesma.

Porém, ao chegar na casa de sua avó, onde vai passar as férias, ela começa a descobrir que o aquilo que lhe faltava era conhecimento. Isso evidencia-se no seguinte diálogo:

Por que eu não podia ser igual uma princesa? Ela não repetiu "minha filha, você é uma princesa". Mas riu bastante. Minha neta, que tipo de princesa você quer ser? Hã? Como assim "que tipo de princesa"? Minha avozinha riu mais ainda, como sabiá na laranjeira (ANTONIO, 2011, n.p.).

A personagem da avó, que não recebe nome na obra, é fundamental para que a personagem principal **Stephanie/Odara** descubra mais sobre sua ancestralidade e sua cultura, coisas que lhe faltam para poder se reconhecer como uma princesa.

É importante destacar que essa atenção da avó ao passar para a neta mais conhecimento sobre sua história ancestral remete ao fato das culturas africanas se manterem muito ligadas à

oralidade, para manter e perpetuar sua cultura. Tal característica é importantíssima para a resistência aos agressivos processos de colonização que tentaram suprimir a cultura africana em todos os âmbitos.

Percebemos, por meio do poema-narrativo, que a avó identifica a aflição da neta e começa a realizar com ela um ritual ligado às tradições de religiões africanas, no qual, atenciosamente, a avó de **Stephanie** usa seus conhecimentos e costumes para levar a neta ao aprofundamento de suas raízes ancestrais por meio de um banho carregado de muita simbologia e de cuidado, conforme fica explícito no seguinte trecho: “Minha avó me deu um banho, contando cantando enquanto jogava água em mim. No balde, muitas folhas. A água tinha perfume e carinho” (ANTONIO, 2011, n.p.). Dessa forma, conforme nos apresenta Santana, “[...] Durante todo processo pudemos acompanhar o resgate da cultura por meio da religiosidade” (SANTANA, 2019 p. 22).

Vale ressaltar que esse processo de autoconhecimento e resgate cultural acontece de maneira imperceptível pela personagem principal, a qual adentra em referências como o banho com as essências aromáticas, a roupinha branca, as flores e a música. Essa ação é interpretada por **Stephanie** como cuidado e amor de sua avó, é isso que percebemos: “Minha vó inventa essas coisas, e eu sempre fazia o que ela pedia. Limpou uma remela do meu olho, beijou minha testa e mandou que eu fosse” (ANTONIO, 2011, n.p.). Quando vai até o rio realizar a entrega das flores, nesse momento, a personagem **Stephanie** se encontra com Oxum⁸ e conversa com a Orixá: “[...] — que tipo de princesa você quer ser? - Hã? De novo? — Veja aqui. —No espelhinho? — No abebé” (ANTONIO, 2011, n.p.). Nesse contexto, descobre, assim, a história de várias princesas negras que usaram de sua força e astúcia para conquistar proezas históricas, fazendo-a compreender que ela também é uma princesa.

A partir disso, a personagem sofre uma mudança, a qual revela ao leitor quem, de fato, é **Stephanie**, uma menina que, até esse ponto do poema-narrativo, só conhecia uma representação de princesa, derivada de um padrão eurocêntrico, o qual não permitia à personagem se encaixar. No entanto, depois que conhece a história de princesas negras, ela expande a sua compreensão do que é ser princesa: “Eram tantas. E quando aparecia uma delas no abebé eu ouvi as suas histórias na minha cabeça. Elas eram diferentes das princesas que eu conhecia. Não só pelos cabelos, vestidos, castelos. Inteligentes e nada bobas” (ANTONIO, 2011, n.p.). Em virtude disso, nota-se uma desconstrução daquele padrão convencional que a

⁸ Orixá que representa beleza e fecundidade.

personagem principal queria tanto se enquadrar. Logo, ela entende que não tem nada de errado com seus traços físicos, pelo contrário, dado que esses traços representam sua ancestralidade africana, rica em bens materiais, diversidade cultural e resistência histórica.

Por conseguinte, **Stephanie** se reconhece naquelas princesas africanas e as considera mais interessantes do que as princesas de padrão europeu. Essa é a revelação e o reconhecimento pelo qual a personagem passa: “Chorei. As lágrimas tinham sabor de sal e de revelação. Tirei a mão do rosto e a rainha tinha ido. Mergulhei no Rio e saí de lá diferente. Sou uma princesa” (ANTONIO, 2011, n.p.). A partir disso, a obra leva o leitor a conhecer o verdadeiro nome da menina que nunca foi **Stephanie**, mas que, por falta de referências em sua construção identitária, resolveu omitir seu verdadeiro nome: **Odara**. Por fim, depois desse processo de reconstrução de identidade, **Odara**, faz questão de afirmar seu nome e sua história ancestral para que seus amigos saibam quem ela é: uma princesa nada boba.

Diante disso, o presente trabalho, a partir da análise desse percurso de construção de identidade que é realizado pela personagem **Odara**, fomenta ao leitor diversas questões de cunho identitário, sendo uma das principais a ancestralidade africana e como o conhecimento dela pode levar o indivíduo a (re)conhecer-se. Dessa forma, propomo-nos a explorar, mais adiante, a potencialidade da obra Infantil e Juvenil *Uma princesa nada boba* (2011), mostrando como o trabalho com o texto literário pode contribuir com a construção da criticidade do aluno. Dessa forma, a seguir, mostraremos os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa.

4 OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A metodologia do presente trabalho é, primordialmente, de cunho qualitativo, uma vez que não objetivamos quantificar nossos apontamentos, mas, sim, construir, de forma reflexiva, nossos questionamentos e perspectivas acerca do ensino de Literatura Infantil e Juvenil, em sala de aula, em decorrência do trabalho com o desenvolvimento de potencialidades formativas da literatura na vida do aluno/sujeito. Ainda sobre a pesquisa, Gerhardt, Silveira (2009) apontam que:

A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32).

Além disso, evidenciamos, também, o caráter exploratório que norteia as análises presentes nesse trabalho, as quais contam com o processo analítico-descritivo do desenvolvimento dos momentos da sequência básica de Cosson (2012). Tal sequência aborda a obra infantojuvenil *Uma princesa nada boba* (2011) e foi elaborada a fim de aumentar as pesquisas e trabalhos voltados para a abordagem de ensino a partir de uma perspectiva literária, trazendo, através de uma obra não canônica, discussões sobre a representatividade feminina negra. Logo, concordamos com a colocação de Selltiz, apresentada por Gil (2002), quando este destaca que:

Estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de idéias (*sic*) ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. Na maioria dos casos, essas pesquisas envolvem: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que “estimulem a compreensão” (SELLTIZ *et al.*, 1967, p. 63 *apud* GIL, 2002, p. 41, grifos do autor).

Portanto, evidenciando o norteamento metodológico desse trabalho, cabe explicitar seu desenvolvimento. Nesse cenário, pretendemos trabalhar, em sala de aula, com a Literatura Infantojuvenil, partindo de uma proposta de sequência básica de Cosson (2012), pois levamos

em consideração a carência de trabalhos nessa perspectiva, em especial que trabalhem com literatura não canônica com abordagem da representatividade feminina negra. Desse modo, desenvolvemos e aplicamos uma sequência básica com a obra infantil e juvenil *Uma princesa nada boba* (2011) em uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental — anos finais —, na Escola Privada Educandário Nossa Senhora do Rosário, localizada no município de Pirpirituba-PB.

4.1 Os processos metodológicos

O trabalho de aplicação em salas de aula ocorreu da seguinte forma: foram realizadas quatro aulas de 45 minutos cada, sendo distribuídas em dois dias de aplicação. Assim, seguindo um viés metodológico sociointeracional, no dia 28 de abril de 2023 iniciamos o trabalho com a sequência básica de Cosson (2012), na turma do 6º A, que é composta por 15 alunos, contudo, no dia da aplicação, apenas 13 discentes estavam presentes. No respectivo dia, trabalhamos a parte da motivação, da introdução e da leitura com os estudantes. Dito isso, passamos para a fase de interpretação, desenvolvida em um segundo dia de aula, no dia 04 de maio de 2023. Tal dia iniciou com a organização da sala em círculo para facilitar o decorrer da aula no momento de falar sobre o livro *Uma princesa nada boba* (2011).

Concluindo os três primeiros passos da sequência, após explorarmos o texto literário, principalmente a personagem principal **Stephanie/Odara**, propomos aos alunos que colocassem, em um mural de cartolina, os comentários sobre a leitura que fizeram. Nessas ações, podemos verificar um significativo engajamento no momento de oralidade com o debate, o que nos leva a destacar que trabalhar com o texto literário causa uma relevante modificação na criticidade do aluno. Ademais, destacamos que esse mesmo mural com espaço para comentários deveria ser usado para novas leituras que eles viessem a fazer.

4.2 Pelas veredas da sequência básica de Rildo Cosson

Como já mencionado, a inquietação que motivou o desenvolvimento do presente estudo — e, por conseguinte, o desenvolvimento de uma sequência no modelo de Cosson (2012) — foi a necessidade de mais trabalhos com abordagem voltada ao ensino da literatura em sala de aula, como base para um trabalho formativo humanizador que proporcione ao aluno/sujeito a autonomia de desenvolver suas habilidades de leitura e, com essas, o aprimoramento do senso crítico-reflexivo.

Amparados nessa proposição, elaboramos uma sequência básica usando a obra infantojuvenil *Uma princesa nada boba* (2011), de Luiz Antonio. A escolha dessa obra, especificamente, se deve ao seu caráter de valorização da representatividade feminina negra, trazendo não só um enredo com importantes questões de identidade e de ancestralidade, como também um breve apanhado de figuras femininas negras históricas que, em sua maioria, não é nem ao menos citada em sala de aula, tendo em vista o arraigado processo de apagamento da cultura e da história africana e afro-brasileira nas redes de ensino.

Esclarecendo as proposições de nossa proposta, passaremos a descrição de seu público alvo. Em seguida, o passo a passo da proposta e, por fim, sua justificativa e finalidade. Vale destacar que essa sequência foi aplicada numa turma de 6º ano do Ensino Fundamental — anos finais — da escola privada Educandário Nossa Senhora do Rosário, localizada na cidade de Pirpirituba-PB. A turma em questão (6ºA) possui 15 alunos de faixa etária entre 10 a 12 anos. Tal proposta foi desenvolvida com alunos do 6º ano devido a essa série possuir uma faixa etária em que os indivíduos estão passando pelo início da construção identitária, conforme já ressaltamos em capítulos anteriores. Em virtude disso, consideramos favorável a aplicação dessa sequência básica com a obra *Uma princesa nada boba*, acrescentando, assim, um material não pertencente ao cânone literário ao repertório dos alunos.

Para guiar nosso direcionamento prático pedagógico, elegemos a orientação da BNCC (BRASIL, 2018), que deve ser utilizada pelo professor não só por seu caráter normativo, mas, principalmente, por seus postulados apresentarem muitas contribuições ao suporte básico da educação. Nesse contexto, selecionamos a habilidade **EF69LP44**, pertencente ao campo de experiência Artístico-Literário e às práticas de linguagem de leitura, que diz:

(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção (BRASIL, 2018, p. 157).

Logo, demonstra-se aí o interesse de fazer valer a aplicação dessas diretrizes em sala de aula. No seguir da aplicação, utilizamos como recursos didáticos quadro, papel, caneta, *slides*, pesquisas em plataformas digitais e mural em cartolina. Para explicar nossa sequência básica cabe primeiro lembrar quais são seus componentes. Dessa forma, seguindo o modelo de sequência de Cosson (2012) conhecemos quatro, a saber: motivação, introdução, leitura e interpretação. Para tanto, elegemos essa abordagem teórica para embasar nossa prática, tendo,

assim, maior aproveitamento dessa relação, buscando trazer a literatura como uma aliada na construção do conhecimento e não apenas como uma ferramenta acessória ou de castigo para os estudantes. A seguir, faremos um detalhamento de cada etapa dessa sequência, a fim de que se note como se complementam entre si, promovendo uma aproximação entre o aluno/sujeito e a experiência do texto literário.

A **motivação** inicia o trabalho com os alunos/sujeitos, pretendendo aproximar e despertar o leitor para o(s) texto(s) que irão conhecer. Desse modo, sua proposta é realizar ações que provoquem no leitor uma inquietação sobre algum aspecto da obra que ele irá ler, a fim de que não seja meramente surpreendido por uma leitura pesada, muitas vezes, distante dos seus contextos sociais, dos culturais e de repertório de conhecimentos, o que pode dificultar e espaçar o leitor do texto.

Conforme Cosson (2012) formula, a partir de Halliday, a aprendizagem da literatura, representa, essencialmente, em vivenciar o mundo através da palavra. Assim, cabe a fase de motivação buscar ser uma moldura, algo que torna o texto literário próximo ao leitor. Tal ideia fica clara na afirmação de Cosson (2012):

Crianças, adolescentes e adultos embarcam com mais entusiasmo as propostas de motivação e, conseqüentemente, na leitura quando há uma moldura, uma situação que lhes permite interagir de modo criativo com as palavras. É como se a necessidade de imaginar uma solução para um problema ou de prever uma determinada ação os conectar-se diretamente com o mundo da ficção e da poesia abrindo as portas e pavimentando caminhos para a experiência literária (p. 53-54).

Dito isso, entendemos que o processo de motivação é primordial para que os conhecimentos prévios dos alunos/sujeitos sejam despertados, bem como o despertar para o deleite por meio da leitura, fazendo da construção de conhecimentos e da consciência crítica algo proveitoso e construtivo. Com esse intuito, nossa motivação foi organizada da seguinte forma:

Quadro 1 – Organização da motivação

Passo 1	Em sala de aula, formar um círculo para a realização da dinâmica. Em seguida, entregar um pedaço de papel a cada aluno (orientando que sua função será explicada depois);
Passo 2	Perguntar aos alunos os nomes de algumas princesas que eles conhecem e anotá-los no quadro;

Passo 3	- Com isso, solicitar aos alunos para que deem uma definição do “dicionário” sobre a palavra princesa, fazendo da seguinte forma: devem escrever no pedaço de papel, entregue inicialmente, sua definição e, após isso, ler suas respostas;
Passo 4	Logo após, mostrar, por meio de <i>slides</i> , imagens de algumas princesas da Disney — que, provavelmente, serão citadas pelos alunos — sendo elas: Cinderela, Branca de neve, Ariel, Bela, Rapunzel. No segundo <i>slide</i> , apresentar princesas como Tiana, Jasmine, Pocahontas, Moana e a Ariel da versão fílmica que é negra. Essas ações visam gerar comentários sobre como é o imaginário/estereótipo das princesas e como cada representação é importante. Ainda nessas discussões, é necessário levantar o questionamento do porquê tem menos princesas negras.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Considerando que a finalidade do nosso trabalho é, por meio da obra infantil e juvenil, *Uma princesa nada boba* (2011), abordar a representatividade feminina negra, explorando, a personagem Stephanie/Odara, objetivamos romper com imaginário já enraizado de representações que privilegiam um estereótipo de princesas brancas, magras, de cabelo liso, entre outras características que buscam reproduzir uma imagem de ideário Europeu, carregado do discurso e visão sociocultural dominante, por isso, tendo em vista os avanços em relação a questões de gênero, etnia e representação sociocultural, podemos evidentemente colaborar com a exploração dessas temáticas em contexto escolar.

Após o momento de motivação, passamos ao da **introdução** do texto literário. Nessa etapa, o professor deve apresentar a obra tomando alguns cuidados, os quais são advertidos pelo o que diz Cosson (2012). Dessa maneira, a apresentação não deve se transformar numa longa aula expositiva sobre a biografia do autor, nem tampouco fazer da leitura uma enorme cerimônia sobre o autor, ou a relevância em termos canônicos de sua obra. Além disso,

Outro cuidado que se deve ter é na apresentação da obra. Muitas vezes achamos que aquela obra é tão interessante que basta trazê-la para os alunos. Ela vai falar por si só. De fato, ela fala e pode até prescindir da intervenção do professor, mas quando se está em um processo pedagógico o melhor é assegurar a direção para quem caminha com você. Por isso, cabe ao professor falar da obra e de sua importância naquele momento, justificando assim sua escolha (COSSON, 2012, p. 60).

Considerando a relevância do papel orientador do professor, criamos o seguinte esquema para a fase da introdução: em primeiro lugar, apresentar um material em *slides* que

contém informações sobre o autor e o ilustrador, dando ênfase à união entre a carreira deles e o livro. Em seguida, mostrar a eles o livro físico, o qual vai estar dentro de uma sacola decorativa especialmente pensada para gerar curiosidade. A partir disso, vamos fazer uma exploração coletiva breve dos elementos físicos do livro (apreciando a capa, a orelha, as ilustrações da obra, etc.), analisando, assim, os elementos pré-textuais do livro, instigando a curiosidade dos alunos em deduzir qual será a temática da história e, ao mesmo tempo, dando pistas de que é uma obra de cunho étnico-racial que vai abordar a representatividade negra. Em segundo lugar, trazer uma pesquisa básica com o nome de princesas negras historicamente importantes em *sites* voltados para a pesquisa de conteúdos escolares, como o Toda Matéria e o Brasil escola, que são mais acessíveis aos próprios alunos, tendo em vista que são comumente indicados por alguns professores como fontes confiáveis, logo em seguida anotar esses nomes de princesas no quadro para provocar mais ainda a reflexão dos alunos.

Mais adiante, passamos para o momento da **leitura** propriamente dito. Nessa etapa, o aluno já terá construído familiaridade com a proposta do texto e seus elementos pré-textuais, dessa forma, estará muito mais receptivo a fazer a leitura de forma mais independente e engajada. Cosson (2012) nos lembra que o processo de leitura em sala de aula, principalmente de textos extensos, precisa de acompanhamento, ou seja, o professor/mediador deve orientar a leitura para que ela seja o mais clara possível e o aluno perceba os elementos textuais, sua funcionalidade linguística e essencialmente o discurso sociocultural que está impregnado naquele texto.

Desse modo, é fundamental que se crie estratégias didáticas para estimular as habilidades de leitura do indivíduo, como pedir para que eles façam uma leitura coletiva em sala da obra completa ou parcial — a depender da extensão do texto —, solicitar (re)leitura do texto em casa para que eles façam destaques sobre os quais irão falar em sala de aula, entre outras várias formas de se estimular as habilidades de leitura. Contudo, o autor destaca que deve haver um cuidado para o acompanhamento não se deturpar com policiamento.

Assim sendo, compreendemos que não se pode querer que a leitura de todos possua uma única compreensão, muito menos aquela defendida pelo professor, uma vez que cada indivíduo tem suas particularidades e conhecimentos de mundo, que são, sem dúvida, elementos pertencentes à leitura, atuantes de forma decisiva no encontro autor-texto-leitor. Nesse viés, é essencial que o professor medie, de modo consciente, o momento de leitura para que não seja imposto o olhar opressivo que inviabilize o protagonismo do aluno. À vista disso, desenvolvemos estes passos para a etapa de leitura:

Quadro 2 – Organização da leitura

Passo 1	Iniciar questionando se eles ainda lembram o nome de alguma princesa negra e procurar saber se fizeram outras pesquisas a respeito do tema;
Passo 2	Passar a leitura da obra. No primeiro momento, organizamos a sala em círculo para iniciar uma leitura coletiva. Nesse processo, cada aluno receberá o livro para ler um trechinho da obra, ou seja, o momento se valerá do ato de compartilhamento do livro para gerar mais engajamento da turma. Ao final, eles terão o espaço livre para tecer breves comentários sobre a obra e, depois, receberão a obra escaneada para fazerem a leitura individual em sala e, posteriormente, em casa;
Passo 3	Como atividade extraclasse, eles irão receber um papel no qual deverão escrever seus comentários a respeito do livro, destacando o que é mais relevante na personagem principal.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Por fim, passamos à etapa da **interpretação** que é não por acaso a culminância da sequência básica de Cosson (2012), uma vez que é nesse momento que o aluno/sujeito deve conseguir apreender os elementos textuais interagir com eles, construir uma significação e logo após, fazer desse processo a sua compreensão de leitura. É nessa perspectiva que o letramento literário aponta para importância de não se banalizar o ato da interpretação não só por suas particularidades, mas porque é o período no qual se distingue dois momentos: o interior e o exterior, sendo o primeiro a ação de decifrar o código/palavra, por meio da qual o aluno/sujeito vai se guiando, descobrindo as intenções do texto, que são atingidas ao término da leitura, a esta etapa chama-se o encontro do leitor com o texto. O segundo momento, aquele chamado exterior, refere-se a capacidade de externalizar aquilo que se foi apreendido, é isso que percebe-se na afirmativa de Cosson (2012):

O momento exterior é a concretização, materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade. É aqui que o letramento literário feito na escola se distingue com clareza da leitura literária que fazemos independentemente dela. Quando interpretamos uma obra, ou seja, quando terminamos a leitura de um livro e nos sentimos tocados pela verdade do mundo que ele nos revela, podemos conversar sobre isso com um amigo, dizer no trabalho como aquele livro nos afetou e até aconselhar a leitura dele a um colega ou guardar o mundo feito de palavras em nossa memória (COSSON, 2012, p. 65).

Por isso sabendo como esses momentos são necessários para que ocorra de fato uma interpretação por parte do aluno/sujeito, fizemos a seguinte proposição: primeiro, iniciar novamente em círculo para que os alunos tenham oportunidade de falar sobre suas impressões sobre a obra e principalmente o que perceberam por meio da personagem principal, tendo em vista seu grande potencial representativo.

Após toda a discussão gerada mediante a leitura e interpretação desses alunos, pedir para que cada um escreva junto ao seu comentário se indica a leitura da obra ou não; segundo, em um mural intitulado: sugestões de leitura, os alunos terão um espaço central para que fique exposto o livro e abaixo pequenos espaços para se colocar os comentários deles, assim fazendo lembrar as plataformas digitais que estão sempre cheias de comentários (para que o aluno se sinta protagonista e influenciador), este mural poderá ser atualizado a cada nova leitura dos alunos; terceiro, por fim, eles teriam que reescrever uma definição para a palavra: princesa. Assim, apontaria se o livro influenciou ou não o ponto de vista deles.

Com isso, objetivamos que os debates e toda construção de ações que acompanham o texto literário acarrete para o aluno/sujeito não só a experiência com uma obra da Literatura Infantil e Juvenil, mas também traze-los o contato com mulheres negras historicamente relevantes com o intuito que esses texto ajude a construir conhecimento e criticidade as crianças negras e não negra, a fim de demonstrar somos um país pluricultural e embora boa parte dessa pluralidade seja relegada às escolas, queremos corroborar para que a história negra, especialmente feminina seja contada em relevância e prestígio não apenas os vestígios de escravidão que nos são postos.

Sendo assim, este trabalho tem finalidade de contribuir para que a representação feminina negra seja presente em sala de aula e possa gerar nos alunos identificação e inspiração positiva para que lhes estendam as perspectivas de possibilidades de ser e viver em sociedade, a execução dessa sequência básica tem desdobramento em um espaço de tempo de quatro aulas, porém, vale salientar, que, nada impede de ser adaptado em outros períodos de tempo podendo ser ampliado ou resumido a depender da necessidade/realidade de cada escola que deseje trabalhar essa mesma abordagem.

5 DESCOBRINDO-SE COM "STEPHANIE": TRABALHANDO IDENTIDADE E GÊNERO POR INTERMÉDIO DA SEQUÊNCIA BÁSICA

Como já foi apresentado, esse trabalho se propõe a abordar a representatividade feminina negra na Literatura Infantil e Juvenil. Para tal, desenvolvemos uma aplicação de sequência básica de Cosson (2012) trabalhando com a obra *Uma princesa nada boba* (2011). Publicado pela editora Cosac Naify em 2011, o poema-narrativo em questão, pertencente à Literatura Infantojuvenil, conta com a ilustração de Biel Carpenter⁹. O ilustrador inicia, por meio do livro anteriormente citado, o seu trabalho com ilustrações em livros e é bem-sucedido nessa primeira experiência, pois desenvolve um trabalho importante e complementar à obra. O livro é escrito por Antonio Luiz¹⁰ que, sendo educador, escritor, estudioso da palavra, entre outras coisas que envolvem educação, escrita, leitura e afins, dedica-se a expor, na obra, a importância de as meninas negras sentirem-se representadas como princesas, mesmo que os estereótipos comuns não abram muito espaço para isso.

Essa produção Infantil e Juvenil versa sobre a necessidade de se conhecer a ancestralidade histórica negra, muitas vezes, marginalizada, considerando que o enfoque histórico nas escolas é, geralmente, voltado apenas para o momento da escravidão e todo o seu contexto negativo. Segundo Santos (2021), “O debate acerca da identidade negra é uma forma de combater a tentativa de emudecimento das vozes que chamam atenção para o fato de que existe uma política de valorização da ascendência europeia como promotora de embranquecimento” (SANTOS, 2021, p. 300). Assim, é relevante expor a cultura e a história dos povos africanos, mais especificamente das mulheres africanas e afro-brasileiras, que manifestaram força e inteligência para guiar seu povo com resistência e astúcia. De modo geral, em especial em sala de aula, essas figuras femininas tão importantes são, por vezes, negligenciadas, acarretando uma lacuna no conhecimento e no autoconhecimento das crianças,

⁹ Biel Carpenter nasceu em 1983, na cidade de Marília, São Paulo. É formado em gravura pela escola de Música e Belas Artes do Paraná. Conforme Santana, 2019 o livro: “Uma princesa nada boba marca o início dos trabalhos de Carpenter como ilustrador de livros. Com ilustrações muito bem elaboradas que ao desenvolver do poema complementam a história...” (SANTANA, 2019, p. 23). Assim segundo a autora a escrita do poema é completada pela ilustração de tal forma que traz um pouco de suspense visto que a menina aos poucos se revela por trás da meia-calça e da sombrinha que escondem seu corpo negro.

¹⁰ Luiz Antonio nasceu em 1976, na cidade de São Paulo. É educador, escritor, roteirista e estudioso da linguagem em sua ampla representação do escrito na oralidade. segundo Santana, 2019 o escritor Luiz Antonio: “Não é, de fato, estudioso da cultura Afro-brasileira, e faz dessa obra um trabalho de valor incalculável, corroborando com a quebra de preconceitos já tão estigmatizados” (SANTANA, 2019, p. 23). Pois, devido ao contato que o autor possui com a cultura afro-brasileira advinda do seu cotidiano pessoal, inquieta-se por ver em contexto de sala de aulas tantas meninas negras que não conhecem a força e importância de mulheres negras historicamente relevantes, e que são negligenciadas, logo, essas meninas não sabem que são, sim, princesas.

especialmente crianças negras, as quais não se enquadram em padrões eurocêntricos e, por isso, podem ter a sensação de não pertencimento.

Diante disso, é necessário destacar que o percurso da personagem principal, **Stephanie/Odara**, evidencia-nos uma série de reflexões acerca de que, na fase infantil, as crianças buscam referências de mundo que influenciam diretamente em sua construção identitária, fazendo com que procure se adequar àquilo que está socialmente imposto no meio no qual está inserida. Dessa forma, se o imaginário e o conhecimento dessas crianças estão apenas voltados para as representações de estereótipos brancos-europeus, a ausência de representatividade negra pode levar crianças afrodescendentes a não aceitarem seus traços e características físicas. Esse processo de conflito identitário é evidente na personagem supracitada, tendo em vista que ela não aceitava nada em si mesma, começando pelo seu nome. Tal fenômeno não se limita ao campo fictício, pois é visto com frequência em nossa sociedade. Nesse viés, acreditamos que o conhecimento é o melhor recurso para o enfrentamento deste conflito, já que

só é possível ir em busca de si em conjunto com a tomada de consciência de sua negritude, no movimento de tornar-se negro. A relação de consciência da identidade põe em movimento a estrutura social, não é estática (SANTOS, 2021, p. 300).

Isso posto, ao considerarmos esses fatores representativos e questionadores presentes no livro *Uma princesa nada boba* (2011), propusemo-nos a uma abordagem dessa obra em sala de aula, trabalhando com os princípios da sequência básica de Cosson (2012), a fim de que a leitura e a interpretação da obra levassem os alunos a um questionamento crítico sobre si mesmos e sobre a sociedade na qual estão inseridos. Para o desenvolvimento dessa pesquisa de campo, foi desenvolvido, em dois momentos, o seguinte esquema: 1º momento: **Motivação**, na qual ocorreu o resgate dos referenciais da palavra princesa, a escrita de uma definição pessoal para o vocábulo, apresentação de imagens de princesas negras e não negras para construir discussões; **Introdução**, em que aconteceu a apresentação do autor, do ilustrador e de elementos pré-textuais da obra; **Leitura**, na qual sucedeu à leitura coletiva da obra e, posteriormente, a individual.

O desenvolvimento dessas etapas aconteceu em duas aulas de 45 minutos cada. Nesse sentido, para melhor apresentar as ações desenvolvidas, apresentaremos, a seguir, alguns recortes do que foi feito em sala de aula.

Figura 1- Organização da sala em círculo



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Figura 2- Exposição de princesas negras e não negras da *Disney*



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Figura 3- Apresentando informações relevantes sobre o autor e sobre o ilustrador



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Por meio das figuras acima, são expostas as seguintes ações: na **figura 1**, é apresentado, primeiramente, a organização da sala em círculo, pois, devido ao espaço e à quantidade de alunos, essa distribuição proporciona uma maior interação professor-aluno, pois facilita o campo de visão e a escuta de cada um dos estudantes, além de gerar neles a curiosidade pela mudança da organização cotidiana da sala. Com isso, passamos ao momento da motivação, no qual conversamos, resgatando a noção de princesa que os alunos possuíam, e, a partir daí, solicitamos a escrita de uma definição da palavra princesa.

Na **figura 2**, ainda na motivação, começamos a exposição de princesas negras e não negras da *Disney*, a fim de promover um debate que gerasse maior criticidade sobre gênero e sobre a representatividade feminina negra antes de iniciarmos a leitura. Dessa forma, partimos, na **figura 3**, para a introdução, na qual apresentamos informações relevantes sobre o autor e sobre o ilustrador da obra que seria trabalhada. Nessa etapa, buscamos desmistificar que o autor/autoria dos livros é algo inalcançável para o aluno, gerando, assim, um breve conhecimento acerca de quem escreveu e de quem ilustrou a obra até que ela chegasse ao seu produto final. Em seguida, passamos para os elementos pré-textuais do livro e, tendo em vista que é uma produção infantojuvenil, há poucos, mas destaca-se as últimas três páginas, que, após o fim do poema-narrativo, trazem informações históricas relevantes sobre princesas negras.

À vista disso, trabalhamos esses elementos pré-textuais com os alunos, trazendo algumas outras curiosidades advindas de pesquisas básicas na *internet* sobre a história dessas princesas africanas. Desse modo, podemos perceber maior interesse dos alunos em saber sobre

questões religiosas, como o porquê dos Orixás¹¹, o que são e porque estavam presentes na obra. Tais questões foram esclarecidas com a contribuição de alguns estudantes, os quais tinham conhecimento prévio a respeito do nome de alguns Orixás — Ogum e Oxalá, por exemplo. Sendo assim, consideramos esse momento muito importante para anteceder a leitura, uma vez que não só estimula a curiosidade do leitor sobre o que vai ler, como também colabora na construção de conhecimentos.

Figura 4- Início da leitura coletiva



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

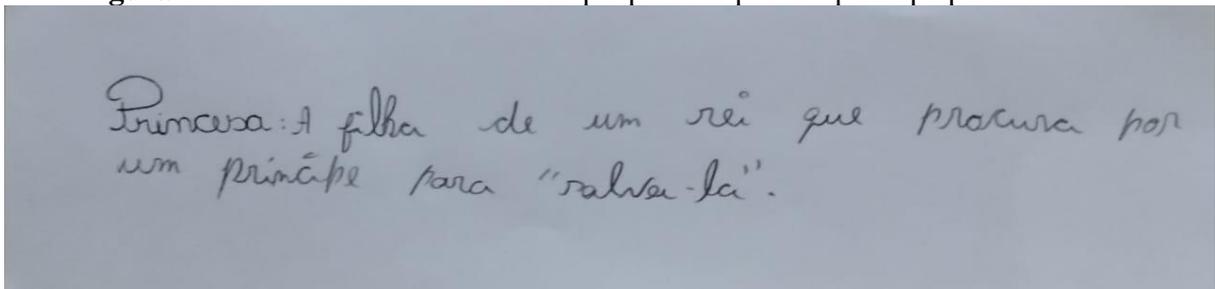
Na **figura 4**, evidenciamos o momento de início da leitura coletiva, por meio do qual a professora-pesquisadora começa a leitura e passa adiante. Nessa etapa de leitura, percebemos que a maioria dos alunos ainda se sente intimidada em desenvolver uma leitura coletiva. Em contrapartida, outra parte tem bom domínio de leitura e a faz de forma clara. No contexto do alunado, há, pontualmente, três discentes que manifestaram certa dificuldade na leitura e a realizaram de forma um pouco truncada,¹² mas nada que prejudicasse esse momento produtivo em sala. Por fim, deixamos, como tarefa de casa, as instruções para uma nova leitura da obra, seguida de um resumo sobre o que entendeu do texto e de um comentário à parte, esclarecendo se indicaria a leitura a alguém. Dito isso, partiremos para uma breve análise da produção escrita dos alunos.

¹¹ Segundo o dicionário online, Orixás são: Divindades secundárias, no culto iorubano, Ídolo africano, representação antropomórfica de um orixá. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/orix%C3%A1s> . Acesso em: 08 maio 2023.

¹² Esse truncamento é referente à habilidade de leitura que, no caso específico desses alunos, está com o desenvolvimento atrasado, ou seja, a leitura ainda está presa à junção de sílabas. Tal fato, possivelmente, foi agravado pelo contexto pandêmico, pois esses alunos partiram do 4º ano para o 6º ano do Ensino Fundamental enfrentando o ensino remoto e híbrido, os quais possuíam diversos entraves.

Ao todo, contamos com doze definições para a palavra princesa produzidas pelos estudantes. Para expor aqui, criticamente, escolhemos fazer um recorte de apenas cinco produções que refletiam qual era o entendimento dos alunos a respeito da definição do vocábulo princesa, a fim de, mais adiante, conferir se a aplicação dessa sequência básica, trabalhando o texto literário *Uma princesa nada boba* (2011), interfere de alguma forma nessa compreensão. O material analisado está representado nas figuras 5, 6, 7, 8 e 9.

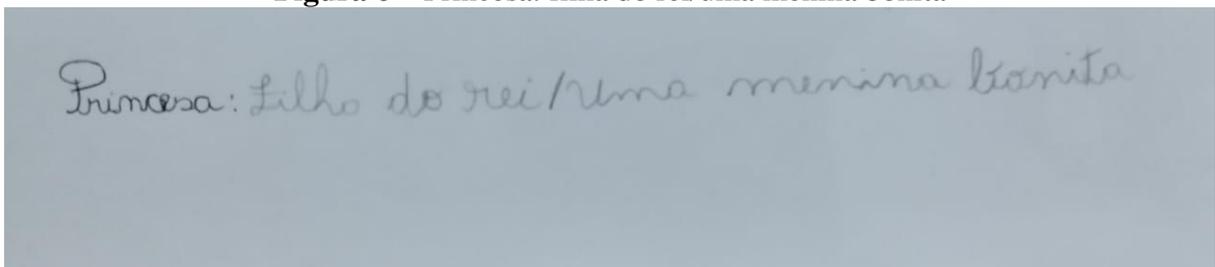
Figura 5 – Princesa: a filha de um rei que procura por um príncipe para “salvá-la”



Princesa: A filha de um rei que procura por um príncipe para "salvá-la".

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

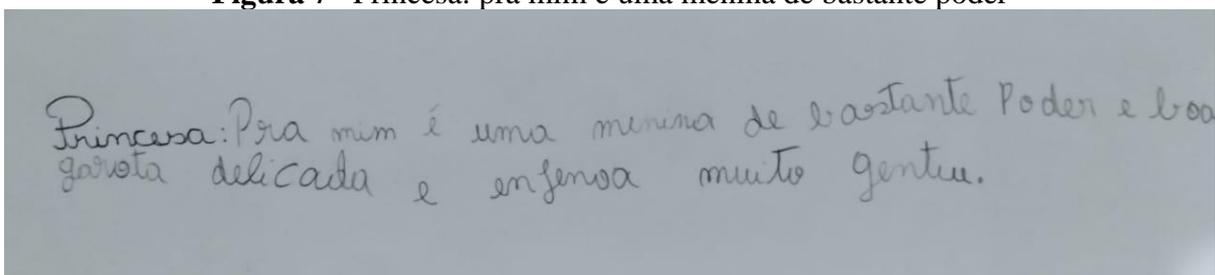
Figura 6 – Princesa: filha do rei/uma menina bonita



Princesa: Filho do rei/uma menina bonita

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

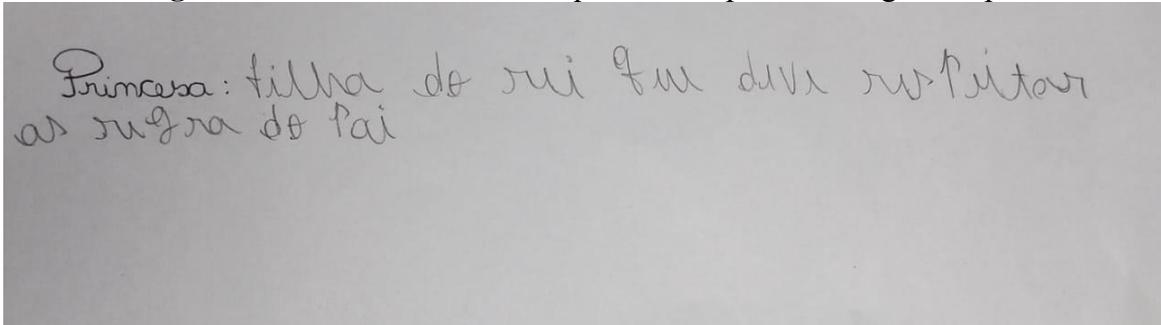
Figura 7 – Princesa: pra mim é uma menina de bastante poder



Princesa: Pra mim é uma menina de bastante poder e boa garota delicada e enfeixa muito gente.

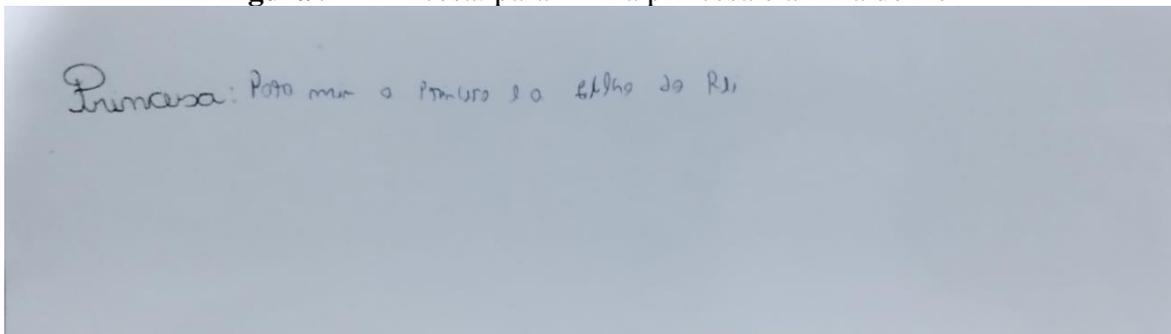
Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Figura 8 – Princesa: filha do rei que deve respeitar as “regra” do pai



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Figura 9 – Princesa: para mim a princesa é a filha do Rei



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Esse material escrito foi coletado na primeira aula de aplicação da sequência básica de Cosson (2012), realizada no dia 03 de maio de 2023. Por meio da análise inicial, notamos dois pontos principais acerca da definição da palavra princesa, apresentados pela maioria dos alunos: o primeiro é sobre o imaginário da palavra princesa, a qual está, segundo as crianças, ligada à figura do Rei; o segundo é sobre a existência de um estereótipo de beleza e de atributos dóceis que se ligam à passividade — a qual é, normalmente, condicionada à definição de princesa. Logo, notamos transparecer os reflexos da sociedade patriarcalista na qual estamos inseridos e que, em muitos casos, reforça a hegemonia do poder mediante às representações que ocupam o imaginário popular, veiculando os discursos de distinção de gênero, de etnia, de classe social, entre outros.

Posto isso, evidencia-se que a palavra princesa está estritamente ligada à representação masculina, sendo a mulher apenas figurante em sua própria história. Esse cenário se agrava quando se trata da mulher negra, que é duplamente marginalizada nesse contexto de representação. Dito isso, voltamo-nos às questões de identidade, destacando que as crianças, nessa fase inicial da vida, necessitam de um referencial no qual possam amparar a construção

de sua própria identidade. Por isso, é fundamental haver discussões a esse respeito, salientando que as questões de gênero e etnia estão estreitamente ligadas, visto que,

Nesse contexto, faz-se necessário analisar a interligação da questão racial com a de gênero. Ambas passam fundamentalmente pela questão da identidade. Ao afirmar que não se nasce mulher mas vive-se um processo complexo e socialmente condicionado de tornar-se mulher, Simone de Beauvoir (1952) traz à tona o processo de construção social da categoria "mulher" na sociedade patriarcal ocidental (NASCIMENTO, 2001, p.116).

Ou seja, Nascimento (2001) aprofunda sua crítica trazendo os postulados de Simone de Beauvoir¹³ para reforçar que a identidade não é inata ao indivíduo, sendo, assim, simplesmente uma condicional da sua natureza física, mas é uma construção social que passa pelo processo de identificação construído no movimento de inter-relação entre o eu e o outro, que é um constructo das relações socioculturais.

Nesse sentido, ainda tratando sobre as teorias de Simone de Beauvoir a respeito das construções sociais do identificar-se como mulher, Nascimento (2001) pontua que, segundo Beauvoir (1952), a finalidade do processo de se tornar mulher é tomar para si o ser mulher na forma de projeto, “Entretanto, para formular esse projeto é preciso forjar uma consciência crítica da identidade feminina construída socialmente no patriarcalismo. A desconstrução criteriosa dessa ‘falsa identidade’ caracteriza forçosamente o processo de tornar-se mulher” (NASCIMENTO, 2001, p.116). Dessa forma, é preciso transcender a identidade feminina que nos é imposta para assumir uma própria, resultado da construção do indivíduo por meio das interações sociais. Nesse cenário, a Literatura Infantil é um dos caminhos para revelar como ela via a si e como seus discursos e transmissões culturais dos moldes femininos e masculinos eram passados (COLOMER, 2017).

Assim sendo, a Literatura Infantil e Juvenil é, também, um espaço de veiculação de discursos que buscam influenciar na construção do sujeito. Essa potencialidade acaba, muitas vezes, restringindo-se, como vimos em capítulos anteriores, à pedagogização do indivíduo, dado que reproduz as convenções sociais de poder e de juízo de valor, como pode ser, também, desconstrutora desses padrões.

Desse modo, tratando das produções infantojuvenis, vemos que, conforme Lima (2001), “[...] imagens ilustradas também constroem enredos e cristalizam as percepções sobre aquele

¹³ “Simone de Beauvoir, uma das filósofas mais importantes do século XX, em sua obra *O Segundo Sexo* (2020), publicado pela primeira vez em 1949, sendo considerado uma das obras mais importantes da segunda onda do feminismo” (FIGUEREDO, 2022, p. 25).

mundo imaginado” (LIMA, 2001, p. 41 *apud* OLIVEIRA, 2005, n.p.), ou seja, não só o texto escrito é veiculador de discursos, dado que o imagético também é. Nesse viés, é por meio das ilustrações, representações animadas, fílmicas, entre outras, que se constrói o imaginário da criança. Visto isso, mediante à carência de representação de personagens negros tanto nas mídias audiovisuais como na literatura, as crianças, principalmente as afrodescendentes, cristalizam em seu imaginário preconceitos e distorções da sua própria imagem, uma vez que

[...] PRECONCEITOS NÃO SE PASSAM APENAS ATRAVÉS DE PALAVRAS, MAS TAMBÉM – E MUITO!! – ATRAVÉS DE IMAGENS [...] Saber interpretar o momento, ampliar os referenciais, não endossar os disparates impostos, não reforçar os preconceitos, é buscar talvez no estético o momento de ruptura, de transgressão (ABRAMOVICH, 1990, p. 41. *apud* OLIVEIRA, 2005, n.p.).

Isto é, as representações ilustrativa-literárias exercem muita influência sobre o sujeito, corroboram para a construção da identidade das crianças e, por isso, vale frisar que podemos intervir nessa ruptura com o preconceito e os estereótipos, por exemplo, trazendo para o ensino a exploração de textos literários que apresentam personagens femininas manifestando seu protagonismo, que essas personagens possam, também, ser negras, trazendo toda representatividade afro-cultural de modo valorizador. Nesse segmento, considerando que somos construção de uma relação intersocial, “Consuelo se pauta na premissa de construção da identidade a partir de um duplo fator: o individual e o social” (SANTOS, 2021, p. 299). Considerando essa perspectiva, precisamos colaborar para que crianças/jovens, por meio do ensino, ultrapassem o senso comum de reprodução das convenções socioculturais.

Isso posto, os fatores que indicam que esse processo de construção identitária dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental — anos finais — é perpassado por valores socioculturais enraizados em nossa sociedade manifestam-se em dois pontos essenciais: a visão da mulher a partir de uma perspectiva patriarcal e o estereótipo de beleza vinculado às representações clássicas traços eurocêntricos e personalidade passiva. A fim de ilustrar bem esses pontos, organizamos o quadro a seguir:

Quadro 3 – Organização das respostas dos alunos

Figuras	5	6	7	8	9
Características					

Visão da mulher a partir de uma perspectiva patriarcal	5	6	7	8	9
Estereótipo de beleza vinculado às representações clássicas traços eurocêntricos e personalidade passiva		6	7		

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Desse modo, evidencia-se esse processo de construção de identidade perante às influências de cunho sociocultural, representado na ênfase dada pelos alunos ao afirmarem, nas figuras 5,6,7, 8 e 9, que ser princesa é “ser a filha de um rei”, reforçando, assim, a disseminação das convenções sociais, que estabelecem que a mulher precisa ser representada por um homem que tenha força e poder para protegê-la; ainda no fragmento da figura 5: “e esperar um príncipe para salvá-la”, vemos que, na ausência dessa figura do pai-rei, é apresentada, também, a figura do príncipe-marido, o qual vai exercer esse papel de “proteção”. Ademais, destaca-se nos trechos representados nas figuras 6 e 7: “uma menina bonita”, “Ser bonita, gentil, ingênua e delicada”, que expressam um ideal de beleza e de características submissas, impostos às mulheres de forma recorrente e fortemente representado no ideário das crianças, por meio das reproduções sociais cotidianas, como também de algumas produções literárias e audiovisuais.

Por essa razão, vemos que os fatores socioculturais estão representados não só mediante às produções escritas, haja vista que se manifestam, também, na fala dos alunos ao longo do momento de motivação, quando era retomado os conceitos de princesa. Por isso, devemos nos atentar ao processo de construção dos alunos/sujeitos haja vista as problemáticas sociais presentes em nosso cotidiano, como, por exemplo, a identidade negra, como se constrói o autorreconhecimento das pessoas negras, em especial das crianças expostas a um cenário de representação majoritariamente branco, amparado nas estruturas de poder que seguem atuando com as premissas colonialista, desse modo:

[...] o fato de que os povos não-brancos partem para a construção de si e de sua identidade a partir de suas conexões com representações de seu povo que não são suas. Acolhendo diversas importantes discussões a respeito da introjeção¹⁴ de uma identidade que não lhes era própria[...] (SANTOS, 2021, p. 299).

Nessa busca por identidade, torna-se preciso, assim como já foi apontado, que exista essa diversificação nos livros literários infantojuvenis, já que é usual encontrar personagens, como princesas, príncipes, heróis, fadas, entre outros, tão importantes dentro do imaginário das crianças, representados de forma idealizada e pouco diversificada. Conforme nos diz Colomer (2017), “Sonhar-se idealizada pode ser um desejo legítimo do leitor, mas talvez se agradeceria que não fosse a maior parte das novelas juvenis atuais que ajudassem a reforçar de uma maneira tão padronizada e mimetizada o ideal de uma beleza impossível” (COLOMER, 2017, p. 70). Como posto em momentos anteriores, a autora aborda a contínua representação desse ideário de perfeição que é tão prejudicial à autoestima de crianças e de jovens, em especial crianças afrodescendentes, meninas, que, muitas vezes, sentem-se deslocadas em meio a esse cenário polarizado por representações eurocêntricas que prezam por pele clara, cabelo liso, olhos azuis, corpo esbelto, entre outras características presentes no ideal de beleza. Nessa perspectiva, Santos (2021) é muito pertinente ao apontar que

[...] o sujeito negro utiliza-se muito da projeção nas suas relações sociais para lidar com seus problemas. E, por isso, passa por diversos movimentos de limitação de si e de sua ação no mundo. [...] a construção da identidade do povo preto passa por: (1) buscar sua imagem refletida no social, (2) conscientizar-se de seu valor através da crítica e (3) ocupar o lugar de sujeito histórico (SANTOS, 2021, p. 300).

Seguindo tal lógica, após buscar a sua própria imagem a partir da relação com o outro, como também a partir das suas experiências cotidianas e de conhecimentos científicos adquiridos em contexto de ensino, o sujeito negro vai se conscientizando sobre seu lugar enquanto sujeito histórico construtor de sua identidade que transcende a visão dominadora e preconceituosa. Dessa forma, considerando todas as questões levantadas a partir da análise das produções escritas dos alunos a respeito da definição e do estereótipo condicionado à palavra princesa, percebemos que muito ainda precisa ser feito para se investir, por meio do ensino, na

¹⁴ 1. Passagem para o ego de objetos e de qualidades desses objetos. = INTERIORIZAÇÃO; 2. Processo de influência em alguém de valores ou ideias de outros. Disponível em: <<https://dicionario.priberam.org/introje%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em: 10 maio 2023.

desconstrução dos princípios patriarcais e eurocêntricos que permeiam de forma tão forte a formação dos alunos.

Assim, dando continuidade à aplicação da sequência, passamos ao 2º momento, ou seja, a **Interpretação**, com uma atividade extra-sala de releitura e de produção de um pequeno resumo e comentário, solicitados aos alunos. A partir disso, iniciamos um diálogo acerca da compreensão e das impressões sobre o livro, após isso foi pedido a reescrita da definição da palavra princesa, a fim de verificar se houve, de fato, uma mudança no pensamento crítico dos alunos. Por fim, solicitamos que colocassem em um mural o comentário sobre a obra, enfatizando que o referido mural ficaria na sala para futuras leituras feitas pelos alunos. A seguir, demonstraremos esses passos nas figuras 10, 11 e 12.

Figura 10 – Momentos iniciais da segunda etapa da interpretação



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Figura 11– Momentos iniciais da segunda etapa da interpretação

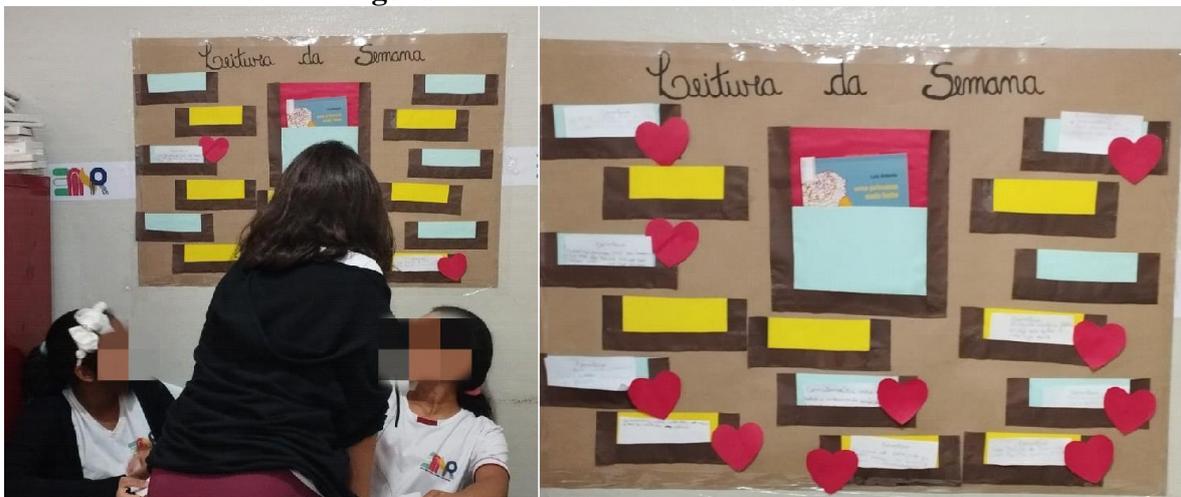


Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Na aula do dia 03 de maio de 2023, ilustrada pelas figuras 10 e 11 que retratam os momentos iniciais da segunda etapa da interpretação, questionamos aos alunos o que acharam da obra depois da releitura e se destacavam trechos específicos que valiam a pena serem frisados. Como resposta, eles destacaram suas opiniões de forma superficial e preferiram ler o que tinham escrito a respeito do livro. A partir da escuta do que cada um tinha escrito, ficou evidente que praticamente metade da turma conseguiu aprofundar um pouco mais a leitura, contudo os outros mantiveram-se na fase inicial, com o entendimento similar ao do início do processo de leitura. Contudo, diante dos comentários e dos questionamentos em sala de aula, os discentes que não atingiram, por meio da leitura individual, um entendimento sobre o que leram, tiveram a oportunidade de refletir por meio da interação no momento de fala de cada um.

O momento de interpretação contou com a colaboração de todos os alunos, exceto de três que faltaram na aula anterior. Nesse contexto, ficou evidente que a maioria achou que a descoberta da personagem principal, **Stephanie/Odara**, ao perceber que ela era, de fato, uma princesa, não era para ser uma surpresa, já que deveriam existir mais representações femininas negras, para que **Odara** se sentisse mais feliz consigo e não quisesse mudar seus próprios traços físicos. Finalmente, ao questionarmos se eles tinham, em suas famílias, alguma princesa nada boba, eles, então, atribuíram o “ser princesa” a questões mais cotidianas, como o “sentir-se princesa”, por meio da sensação de ser representada, sentir-se parte da história de um povo que foi muito oprimido e massacrado histórico e socioculturalmente.

Figura 12 – Mural das leituras da semana

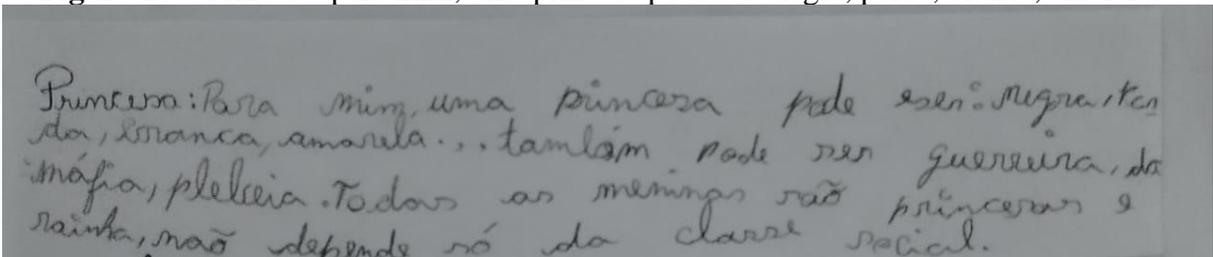


Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Após considerarmos o desenvolvimento das atividades de interpretação, vale ressaltar que, por fim, frisamos que o hábito da leitura pode ser algo leve e recorrente, e que os estudantes poderiam continuar fazendo suas leituras em sala de aula e fora dela. Em razão disso, trouxemos um mural, no qual eles terão espaço de comentar sobre as leituras feitas, exercendo, assim, a criticidade e a argumentação, visando, dessa forma, instigar o protagonismo dos alunos que precisam tanto dessa proximidade literária e do espaço para comentar e significar aquilo que leu. Portanto, encerramos nosso trabalho notando que, apesar da resistência que alguns alunos normalmente têm à leitura, devemos intervir, buscando estratégias para tornar cada vez menor essa objeção por parte do alunado, ao mostrar que ler é algo essencial para o desenvolvimento do indivíduo em todos os aspectos.

Dito isso, analisaremos as figuras 14, 15, 16, 17 e 18, a fim de mostrar se houve, de fato, alguma contribuição para a formação crítica do aluno a partir do contato com o livro infantojuvenil *Uma Princesa nada boba* (2011), buscando, assim, através desse poema-narrativo, mostrar os efeitos do trabalho com a literatura não canônica em sala de aula, abordando a representação feminina negra, por meio da exploração da personagem principal, que, ao longo da narrativa, leva-nos a conhecer importantes representações da cultura africana, principalmente um breve contexto histórico de algumas princesas africanas e afro-brasileiras.

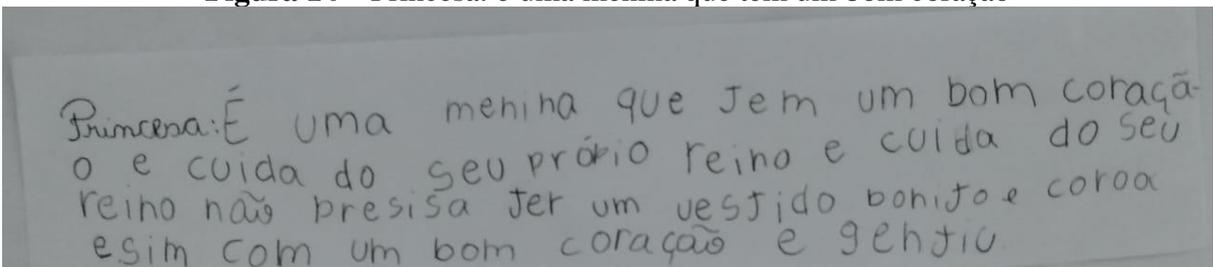
Figura 13 – Princesa: para mim, uma princesa pode ser: negra, parda, branca, amarela...



Princesa: Para mim, uma princesa pode ser: negra, parda, branca, amarela... também pode ser guerreira, da máfia, plebeia. Todos os meninos são príncipes e rainha, não depende só da classe social.

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Figura 14 – Princesa: é uma menina que tem um bom coração



Princesa: É uma menina que tem um bom coração e cuida do seu próprio reino e cuida do seu reino não precisa ter um vestido bonito e coroa e sim com um bom coração e jeito.

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Figura 15 – Princesa: uma pessoa elegante, mas que saiba se defender

Princesa: Uma pessoa elegante mas que saiba se defender, uma pessoa que saiba se valorizar

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Figura 16 – Princesa: para mim minha prima é princesa

Princesa: Para mim minha prima é princesa, princesa, mãe e a potência e o seu caráter, pois de tudo ouvi antes sem bofatear fora se não fosse dentro?

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Figura 17 – Princesa: é ser bonita e ter bom coração

Princesa. ~~Princesa~~ é ser bonita e ter bom coração e ser elegante e forte e

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Conforme já foi colocado, trabalhamos questões relacionadas ao gênero e à ancestralidade negra. Partindo da exploração da personagem **Stephanie/Odara**, um dos pontos relevantes a ser destacado é o nome da personagem que, no começo da obra, faz questão de reforçar que é **Stephanie** com “ph” e, no final do poema-narrativo, reconhece-se como **Odara**. No que diz respeito à representatividade do nome, Santos (2021), evocando os postulados de Consuelo (1995), diz que: “O nome, segundo a autora, marca a nossa singularidade e o abismo entre o ‘eu’ e o ‘outro’” (SANTOS, 2021, p. 299, grifos do autor). Ou seja, o nome, nesse sentido, é a representação de uma identidade, sendo o fator que o distingue enquanto indivíduo e, ao mesmo tempo, o coloca em um determinado grupo que partilha a mesma ideologia de identidade.

Desse modo, esse entendimento de autoafirmação, tão necessário aos sujeitos, não é algo inato, mas sim uma construção, conforme é evidenciado nesse trabalho. Por esse motivo,

as descobertas que levaram **Stephanie** a se descobrir e a se aceitar como **Odara** demonstram um processo de construção, que é relevante não só à personagem, mas, sobretudo, ao leitor, o qual pode se identificar nesses questionamentos e ampliar suas perspectivas no que diz respeito ao resgate da história ancestral, bem como das definições e dos conceitos que envolvem a palavra princesa. Para tanto, é preciso pensar no coletivo para descobrir o eu, pois basta perceber que a personagem principal só consegue se enxergar princesa quando conhece a história de sua ancestralidade, que é repleta de princesas negras, o que leva **Odara** a se reconhecer. Tal fato evidencia que o pertencimento acontece por meio do conhecer e reconhecer-se, logo:

A cultura Negra possibilita aos negros à construção de um "nós", de uma história e de uma identidade. Diz respeito à consciência cultural, a estética, a corporeidade, a musicalidade, a religiosidade, a vivência da negritude, marcadas por um processo de africanidade e recreação cultural. Esse "nós" possibilita o posicionamento do negro diante do outro e destaca aspectos relevantes da sua história e de sua ancestralidade (GOMES, 2003, p. 79 *apud*, SANTANA, p.16).

Nessa compreensão, não se pode esperar que uma criança construa sua identidade em meio a diversas lacunas causadas pelo apagamento da história africana e afro-brasileira, disseminado em diversas esferas sociais, o que inclui, muitas vezes, a do ensino. Desse modo, “[...] a criação da identidade tem suas raízes em um processo que é histórico. Os negros da diáspora se encontram desenraizados de sua origem” (SANTOS, 2021, p. 300). Por essa razão, é tão importante a existência de trabalhos como esse, voltado ao resgate de aspectos da cultura e da historicidade negra, que colaboram para o desenvolvimento de um olhar mais crítico e questionador do sujeito, uma vez que,

No contexto da sociedade contemporânea, caracterizada pela globalização surge como objeto de direitos de cidadania. A articulação entre identidade e cidadania forma a base da teoria do multiculturalismo (Taylor, 1994). As identidades são afirmadas, em muitos casos, como uma forma de resistência social diante do poder da cultura hegemônica do etnocentrismo ocidental globalizado, herdeiro do colonialismo (McLaren, 1997) (NASCIMENTO, 2001, p. 115-116).

Sendo assim, evidencia-se como os postulados de Nascimento (2001) são pertinentes, já que, em um trabalho com o texto literário, na perspectiva da sequência Básica de Cosson (2012), com a obra infantojuvenil *Uma princesa nada boba* (2011), demonstram promover mudança no senso crítico de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental — anos finais — quando

apresentados a um texto que desconstrói os valores do etnocentrismo ocidental globalizado, herdeiro do colonialismo. Nesse viés, notamos que, em relação à primeira escrita de definição da palavra princesa realizada pelos alunos, no momento da motivação, tem uma relevante mudança no segundo momento na fase de interpretação na qual eles demonstram três pontos principais em sua escrita: 1- uma visão feminina voltada ao protagonismo da mulher, 2- a desmistificação do conceito de princesa se distanciando da classificação de *status* de realeza e aproximando do contexto cotidiano, 3- a pluralidade de possibilidades para definição de princesa e a diversidade de estereótipos étnicos que podem representar o “ser princesa”. Isso pode ser evidenciado no seguinte quadro:

Quadro 4 – Organização das segundas respostas dos alunos

Figuras	13	14	15	16	17
Características					
Visão feminina voltada ao protagonismo da mulher	13	14	15	16	17
Desmistificação do conceito de princesa se distanciando da classificação de <i>status</i> de realeza e aproximando do contexto cotidiano	13	14	15	16	
Pluralidade de possibilidades para definição de princesa e a diversidade de estereótipos étnicos que podem representar o “ser princesa”.	13				

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Dito isto, vemos que, nos cinco fragmentos pontuados, respectivamente nas figuras 14, 15, 16, 17 e 18, destaca-se uma visão feminina voltada ao protagonismo da mulher, pois todos eles demonstram que o centro da descrição que é feita sobre ser princesa não é mais aquela que caracteriza a princesa como meramente filha do rei destinada a ser passiva e a encontrar um príncipe. Já nos fragmentos: 13- “...também pode ser guerreira, máfia, plebeia. Todas as meninas são princesas e rainhas, não depende só de classe social”, 14- “É uma menina que tem um bom coração e cuida do seu próprio reino, não precisa ter um vestido bonito e coroa e sim com um bom coração e gentil”, 15- “Uma pessoa elegante mas que saiba se defender, uma pessoa que saiba se valorizar”, 16- “Para mim minha prima é princesa, princesa, não é aparência e sim caráter, pois do que adianta ser bonito por fora se não for por dentro?”.

Tais definições evidenciam haver um desprendimento da imagem da mulher puramente atrelada ao homem, como também um avanço no que diz respeito ao estereótipo atrelado ao conceito de princesa. Diante disso, nota-se, ainda, a desmistificação do conceito de princesa se distanciando da classificação de *status* de realeza e aproximando do contexto cotidiano, quando eles frisam que qualquer/todas as meninas podem ser princesas. Por fim, vale destacar que o entendimento da pluralidade de possibilidades para definição de princesa e a diversidade de estereótipos étnicos que podem representar o “ser princesa” é muito claro no seguinte trecho da figura 14: “Para mim, uma princesa pode ser: negra, parda, branca, amarela...”, assim manifesta-se que, na compreensão do aluno, as princesas já não são figuras abstratas, elas representam suas etnias e não deve haver entre elas distinções.

Portanto, ensejamos que esses apontamentos tenham sido válidos para colaborar com o entendimento de que o ensino deve considerar o trabalho com a literatura como algo essencial à formação do indivíduo. Dessa forma, desenvolvendo uma abordagem docente voltada à importância de se trabalhar trazendo as perspectivas de representatividade negra, nesse caso, a feminina negra, como meio de ampliar as discussões e os conhecimentos dos alunos, estimulando, dessa forma, suas capacidades críticas, entendendo que

A escola, como um desses locais de construção da identidade e da dominação, possui o seu papel na dinâmica de intervenção na lógica social. O povo negro vê nela a possibilidade de diversificação e desestigmatização da sociedade e também como espaço de recuperação de valores africanos. A formação docente, por sua vez, tem papel fundamental no alcance dessas expectativas, pois é durante ela - nos espaços formais e, sobretudo, nos informais - que o professor tem contato com os pensamentos e as epistemologias negras como formas legítimas de organização social (SANTOS, 2021, p. 301).

Desse modo, a formação do professor exerce um relevante impacto sobre sua abordagem prático-metodológica e, por isso, deve-se investir em pesquisas voltadas às construções de identidade negra, valorizando as desconstruções dos discursos de poder eurocêntricos. Assim, evidenciamos ter consciência que esse trabalho não dá conta de elucidar todas as questões voltadas à temática ensino e identidade negra, haja vista ainda existir um vasto campo a ser explorado nessa perspectiva.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando todo o percurso de produção do presente estudo, o qual expôs a necessidade de se explorar as possibilidades de trabalhos com a literatura não canônica e com a representatividade de personagens femininas negras, notamos que os discentes estão abertos e dispostos ao trabalho com o texto literário, principalmente quando estes apresentam, de forma acessível, questões relacionadas a etnia e gênero. Nesse contexto, selecionamos a obra literária infantojuvenil *Uma princesa nada boba* (2011), de Luiz Antônio, explorando a personagem principal, **Stephanie/Odara**, sua caracterização e suas descobertas ao longo da história, destacando a relevância do protagonismo feminino negro nas obras literárias e, por meio disso, o contato com a ancestralidade da história africana. Tendo em vista tais apontamentos, percebemos, mediante à análise e às discussões dos materiais coletados durante a realização da sequência básica de Cosson (2012), desenvolvida no 6º ano do Ensino Fundamental — anos finais —, que é possível e produtivo trabalhar com o texto literário em sua potencialidade humanizadora.

Isso é evidenciado não só por intermédio das produções escritas, resultados dessa pesquisa, como também pelos diálogos construídos em sala de aula, nas quais os alunos tiveram espaço para expor seus posicionamentos, por meio do Letramento Literário, que traz o texto como centralidade, ou seja, o trabalho parte do texto literário e para ele retorna. Logo, é perceptível como esta abordagem de exploração da obra literária pode influenciar na formação crítica e na construção da identidade dos alunos, uma vez que notamos, durante a experiência em sala de aula, a assiduidade dos questionamentos dos alunos do 6º ano, no que diz respeito ao poema-narrativo trabalhado, tanto em relação à leitura prazerosa do texto quanto à sua temática relevante que aborda a descoberta de uma menina negra sobre sua história ancestral e como isso a leva à descoberta sobre si mesma.

Em face ao exposto, salienta-se que o texto literário tem uma potencialidade humanizante e transformadora inestimável. Portanto, tal texto deve ser trabalhado numa perspectiva pedagógica que valorize o aluno e o desenvolvimento de suas habilidades no sentido mais amplo. Diante disso, o trabalho com a literatura em sala de aula necessita ser uma realização crítica e auto reflexiva que se atenha à importância não só da escolha da obra literária, como também das estratégias didáticas para que se desenvolva a abordagem desse texto literário voltado para a inter-relação texto-leitor, a qual deve ocorrer de modo a valorizar o protagonismo

do aluno, o qual não apenas realiza a leitura, mas é, também, agente participativo na construção de sentido e de significação da produção literária.

Portanto, ao longo dessa pesquisa e dessas considerações sobre o poema-narrativo *Uma princesa nada boba* (2011), evidenciamos que o trabalho em sala de aula com a Literatura Infantil e Juvenil é muito relevante. Nesse sentido, é primordial que a obra aborde a temática da representatividade feminina negra, haja vista que será válida a experiência com o texto literário se, ao menos, uma criança puder perceber nesse percurso de leitura semelhança com sua vida, seus questionamentos pessoais e familiares, entre outros aspectos de identidade. Dessa forma, objetivamos fazer desse encontro leitor-texto o mais significativo possível para que, assim, a literatura se torne prazerosa e cotidiana no contexto dos alunos que estão em fase de construção identitária e de conhecimento. Ademais, ensejamos que esse trabalho possa contribuir com os estudos acerca das abordagens referentes à área de Literatura e Ensino, a qual, por ser muito vasta, carece de estudos como esse.

REFERÊNCIAS

ANTONIO, Luiz. **Uma Princesa Nada Boba**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

BARBOSA, Maria Rita de Jesus. A influência das teorias raciais na sociedade brasileira (1870-1930) e a materialização da Lei no 10.639/03. **Rev. Elet. Educ.**, São Carlos, v. 10, n. 2, p. 260-272, maio 2016. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-71992016000200260&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 22 abr. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação: Brasília, 2018.

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

CABRAL, Márcia. Literatura infanto-juvenil no Brasil 2- nossos autores e seus textos incríveis. In: CAPELLO, Cláudia. **Literatura na formação do leitor**. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2010.

COLOMER, Teresa. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual**. Tradução Laura Sandroni. 1ª ed. São Paulo: Global, 2017.

COSSON, Rildo, **Letramento Literário: Teoria e prática**/Rildo Cosson - 2º ed. São Paulo: Contexto, 2012.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Tradução de Stephania Matousek. Petrópolis: Vozes, 2011.

FIGUEIRÊDO, A. S. **A representação e a voz da mulher contemporânea: o cuidar de si e do outro**. 2022. 36f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras)- Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2022.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (orgs). **Métodos de Pesquisa**. 1ª ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

ITAÚ Cultural. **Jarid Arraes – Da leitora à escritora e a importância de diferentes vozes na literatura**. YouTube, 25 nov. 2020. Disponível em: <<https://youtu.be/2DAW6sARPz4>>. Acesso em: 22 de abr. 2023.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** São Paulo: Unicamp, 2005.

MARTHA, Alice Áurea Penteadó. **Literatura Infantil – A poesia**. In: ZANCHETTA JUNIOR, J. Caderno de Formação: Formação de professores - Didática dos conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Ensino: as abordagens do processo. **Revista de Educação APEOESP**, São Paulo, p. 1-5, jan, 2017.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. Sankofa: educação e identidade afrodescendente. *In*: CAVALLEIRO, Eliene. **Racismo e Anti-racismo na Educação**: Repensando a nossa escola. 1ª ed. Selo Negro: São Paulo, 2001, p. 115-140.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. **Literatura infanto-juvenil brasileira**: relações étnico-raciais. *In*: SEMOC-Semana de Mobilização Científica-Qualidade de Vida e Dignidade da Pessoa Humana, 2005.

SANTANA, Maria Roberta Silva de. **Sobre Stephanie e Odara**: representação e identidade em Uma Princesa Nada Boba. 2019. 34 f. Artigo (Graduação em Letras Português) – Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2019.

SANTOS, Victor do Nascimento dos. NEGRO, QUAL É O SEU NOME? **Revista Discente Planície Científica**, v. 3, n. 2, p. 298-301, 2021.

SILVA, Antônio de Pádua Dias da. **O ensino de literatura hoje**: da crise do conceito a noção de escrita. Campina Grande: EDUEPB, 2016.

SMAGARS, Neili de Fátima. **O gênero poesia como recurso didático ao ensino de leitura**. *In*: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE: Produção Didático-pedagógica, 2014. Curitiba: SEED/PR., 2016. V.2. (Cadernos PDE). Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uepg_port_pdp_neili_de_fatima_smagars.pdf>. Acesso em: 18 maio 2023. ISBN 978-85-8015-079-7.

SOUZA, Gabriela Tavares de. **A Representatividade Negra na Literatura Infantil**: dentro da sala de aula. Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros. 2018.

TAVARES, Diva. POESIA NA SALA DE AULA: FORMANDO LEITORES. *In*: **Carpe Diem**: Revista Cultural e Científica Do UNIFACEX, V. 8, nº1, Natal, 2011.

APÊNDICE A – PLANO DE AULA

PLANO DE AULA
Escola: Educandário Nossa Senhora do Rosário

<p>Professora: Juliana Soares da Silva Componente Curricular: Língua Portuguesa Ano: 6º ano Quantidade de alunos: 16 Duração das aulas: Quarta-feira 25/04/23 (2 aulas/ 45 min.) Quinta-feira 26/04/23 (2 aulas/45 min.)</p>	
Habilidade:	(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.
Práticas de linguagem:	Leitura
Objetivos:	<p>Gerais: trabalhar com a representatividade feminina negra na Literatura infantil e juvenil.</p> <p>Específicos: 1- Desenvolver a leitura de textos literários não canônicos, a partir da sequência Básica de Cosson trabalhar a obra infantojuvenil, <i>Uma princesa nada boba</i>, (2011), de Luiz Antonio.</p> <p>2- Corroborar para o desenvolvimento crítico e identitário do aluno, mediante discussões acerca da representatividade da personagem <i>Stephanie</i> e suas descobertas ancestrais que a levam a ser de fato Odara. Por meio desse percurso construir com os alunos um olhar mais crítico em relação a representatividade feminina negra na literatura.</p>
Objetos de conhecimento:	<ul style="list-style-type: none"> ● Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção ● Apreciação e réplica
Estratégias metodológicas:	<ul style="list-style-type: none"> ● Motivação ● Introdução ● Leitura ● Interpretação
Recursos didáticos:	Quadro, papel, caneta, <i>slides</i> , pesquisa em plataforma digital, mural em cartolina.
Referências:	<p>ANTONIO, Luiz. Uma Princesa Nada Boba. São Paulo: Cosac Naify, 2011.</p> <p>BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação: Brasília, 2018.</p>

	<p>COSSON, Rildo, Letramento Literário: Teoria e prática/Rildo Cosson - 2ed., 2ª reimpressão, - São Paulo. – Contexto, 2012.</p> <p>MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Ensino: as abordagens do processo. Revista de Educação APEOESP, São Paulo, p. 1-5, jan, 2017.</p>
--	---

ANEXO A – DECLARAÇÃO ESCOLAR



ANEXO B – DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA COM PROJETO DE PESQUISA

DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA COM PROJETO DE PESQUISA

**ANEXO C – TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL EM
CUMPRIR OS TERMOS DA RESOLUÇÃO 466/12 DO CNS/MS**

ANEXO D – TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE
(OBS: menor de 18 anos ou mesmo outra categoria inclusa no grupo de vulneráveis)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE
(OBS: menor de 18 anos ou mesmo outra categoria inclusa no grupo de vulneráveis)

Peço presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido eu, Mércia Moura Albuquerque dos Santos em pleno exercício dos meus direitos autorizo a participação de Mandela Moura Albuquerque dos Santos de 10 anos na Pesquisa Uma princesa muda Jéda de Luiz Antônio: A Representatividade feminina e a caracterização da personagem negra em sala de aula.
Declaro ser esclarecido e estar de acordo com os seguintes pontos:

- Ao responsável legal pelo (a) menor de idade só caberá a autorização para que **O MESMO PARTICIPE DA PESQUISA-AÇÃO PARA COLETA DE DADOS** e não haverá nenhum risco ou desconforto ao voluntário.
- Ao pesquisador caberá o desenvolvimento da pesquisa de forma confidencial; entretanto, quando necessário for, poderá revelar os resultados ao médico, indivíduo e/ou familiares, cumprindo as exigências da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.
- O Responsável legal do menor participante da pesquisa poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento a qualquer momento da realização do trabalho ora proposto, não havendo qualquer penalização ou prejuízo para o mesmo.
- Será garantido o sigilo dos resultados obtidos neste trabalho, assegurando assim a privacidade dos participantes em manter tais resultados em caráter confidencial.
- Não haverá qualquer despesa ou ônus financeiro aos participantes voluntários deste projeto científico e não haverá qualquer procedimento que possa incorrer em danos físicos ou financeiros ao voluntário e, portanto, não haverá necessidade de indenização por parte da equipe científica e/ou da Instituição responsável.

Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos, o participante poderá contatar a equipe científica no número (83) 91111111 com Juliana
JUNTO A UEPB – CAMPUS III / GUARABIRA.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE
(OBS: menor de 18 anos ou mesmo outra categoria inclusa no grupo de vulneráveis)

Pela presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido eu, Jenilde Barros, em pleno exercício dos meus direitos autorizo a participação de Henrik Barros Bovalle de 12 anos na Pesquisa Uma Pesquisa sobre a vida de Luiz Antônio: A representatividade feminina negra e o fortalecimento da personalidade negra em sala de aula.

Declaro ser esclarecido e estar de acordo com os seguintes pontos:

- Ao responsável legal pelo (a) menor de idade só caberá a autorização para que **O MESMO PARTICIPE DA PESQUISA-AÇÃO PARA COLETA DE DADOS** e não haverá nenhum risco ou desconforto ao voluntário.
- Ao pesquisador caberá o desenvolvimento da pesquisa de forma confidencial; entretanto, quando necessário for, poderá revelar os resultados ao médico, indivíduo e/ou familiares, cumprindo as exigências da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.
- O Responsável legal do menor participante da pesquisa poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento a qualquer momento da realização do trabalho ora proposto, não havendo qualquer penalização ou prejuízo para o mesmo.
- Será garantido o sigilo dos resultados obtidos neste trabalho, assegurando assim a privacidade dos participantes em manter tais resultados em caráter confidencial.
- Não haverá qualquer despesa ou ônus financeiro aos participantes voluntários deste projeto científico e não haverá qualquer procedimento que possa incorrer em danos físicos ou financeiros ao voluntário e, portanto, não haverá necessidade de indenização por parte da equipe científica e/ou da Instituição responsável.

Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos, o participante poderá contatar a equipe científica no número (83) 9 _____ ; com Juliana.
JUNTO A UEPB – CAMPUS III / GUARABIRA.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE

(OBS: menor de 18 anos ou mesmo outra categoria inclusa no grupo de vulneráveis)

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido eu,
Maria Rosângela M. Carvalho em pleno exercício dos meus direitos
 autorizo a participação de

Maria Rita Mantova da Costa de 10 anos na
 Pesquisa Uma jornada pela Escola de Luiz Antonio: A
representatividade feminina e a caracterização da
prática pedagógica em sala de aula.
 Declaro ser esclarecido e estar de acordo com os seguintes pontos:

- Ao responsável legal pelo (a) menor de idade só caberá a autorização para que **O MESMO PARTICIPE DA PESQUISA-AÇÃO PARA COLETA DE DADOS** e não haverá nenhum risco ou desconforto ao voluntário.
- Ao pesquisador caberá o desenvolvimento da pesquisa de forma confidencial; entretanto, quando necessário for, poderá revelar os resultados ao médico, indivíduo e/ou familiares, cumprindo as exigências da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.
- O Responsável legal do menor participante da pesquisa poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento a qualquer momento da realização do trabalho ora proposto, não havendo qualquer penalização ou prejuízo para o mesmo.
- Será garantido o sigilo dos resultados obtidos neste trabalho, assegurando assim a privacidade dos participantes em manter tais resultados em caráter confidencial.
- Não haverá qualquer despesa ou ônus financeiro aos participantes voluntários deste projeto científico e não haverá qualquer procedimento que possa incorrer em danos físicos ou financeiros ao voluntário e, portanto, não haverá necessidade de indenização por parte da equipe científica e/ou da Instituição responsável.

Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos, o participante poderá contatar a equipe científica no número (83) 94 _____; com Juliana
 JUNTO A UEPB – CAMPUS III / GUARABIRA.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE

(OBS: menor de 18 anos ou mesmo outra categoria inclusa no grupo de vulneráveis)

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido eu,
Juliana Lima Lima, em pleno exercício dos meus direitos
 autorizo a participação de
SANTO PAULO FRAZ DE SERRA de 11 anos na

Pesquisa Uma pesquisa sobre a vida de Luiz Antonio: A
Representatividade feminina e a caracterização de
personagem negro em sala de aula.

Declaro ser esclarecido e estar de acordo com os seguintes pontos:

- Ao responsável legal pelo (a) menor de idade só caberá a autorização para que **O MESMO PARTICIPE DA PESQUISA-AÇÃO PARA COLETA DE DADOS** e não haverá nenhum risco ou desconforto ao voluntário.
- Ao pesquisador caberá o desenvolvimento da pesquisa de forma confidencial; entretanto, quando necessário for, poderá revelar os resultados ao médico, indivíduo e/ou familiares, cumprindo as exigências da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.
- O Responsável legal do menor participante da pesquisa poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento a qualquer momento da realização do trabalho ora proposto, não havendo qualquer penalização ou prejuízo para o mesmo.
- Será garantido o sigilo dos resultados obtidos neste trabalho, assegurando assim a privacidade dos participantes em manter tais resultados em caráter confidencial.
- Não haverá qualquer despesa ou ônus financeiro aos participantes voluntários deste projeto científico e não haverá qualquer procedimento que possa incorrer em danos físicos ou financeiros ao voluntário e, portanto, não haverá necessidade de indenização por parte da equipe científica e/ou da Instituição responsável.

Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos, o participante poderá contatar a equipe científica no número (83) 9 _____ com Juliana
 JUNTO A UEPB – CAMPUS III / GUARABIRA.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE

(OBS: menor de 18 anos ou mesmo outra categoria inclusa no grupo de vulneráveis)

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido eu, Renilde F. de Brito Brito, em pleno exercício dos meus direitos autorizo a participação de Tálio Emanuel de Pontes Brito de 11 anos na Pesquisa Uma primeira moda feita, de Luiz Antonio: A representatividade feminina e a caracterização da personagem Ingrid em sala de aula.

Declaro ser esclarecido e estar de acordo com os seguintes pontos:

- Ao responsável legal pelo (a) menor de idade só caberá a autorização para que **O MESMO PARTICIPE DA PESQUISA-AÇÃO PARA COLETA DE DADOS** e não haverá nenhum risco ou desconforto ao voluntário.
- Ao pesquisador caberá o desenvolvimento da pesquisa de forma confidencial; entretanto, quando necessário for, poderá revelar os resultados ao médico, indivíduo e/ou familiares, cumprindo as exigências da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.
- O Responsável legal do menor participante da pesquisa poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento a qualquer momento da realização do trabalho ora proposto, não havendo qualquer penalização ou prejuízo para o mesmo.
- Será garantido o sigilo dos resultados obtidos neste trabalho, assegurando assim a privacidade dos participantes em manter tais resultados em caráter confidencial.
- Não haverá qualquer despesa ou ônus financeiro aos participantes voluntários deste projeto científico e não haverá qualquer procedimento que possa incorrer em danos físicos ou financeiros ao voluntário e, portanto, não haverá necessidade de indenização por parte da equipe científica e/ou da Instituição responsável.

Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos, o participante poderá contatar a equipe científica no número (83) 91 _____ i com gabriela
JUNTO A UEPB – CAMPUS III / GUARABIRA.