

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO
CAMPUS GARANHUNS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
LINHA DE PESQUISA: TEORIAS DA LINGUAGEM E ENSINO

Maria Rosane Alves da Costa

**IMAGINÁRIO, PRINCESAS NEGRAS E LITERATURA INFANTOJUVENIL: por
uma educação literária antirracista no 6º ano do ensino fundamental**

Garanhuns-PE

2020

Maria Rosane Alves da Costa

**IMAGINÁRIO, PRINCESAS NEGRAS E LITERATURA INFANTOJUVENIL: por
uma educação literária antirracista no 6º ano do ensino fundamental**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em Letras da
Universidade de Pernambuco – Campus
Garanhuns, como requisito parcial à
obtenção do grau de Mestre em Letras.

Linha de Pesquisa: Teorias da Linguagem
e Ensino

Orientador: Profa. Dra. Silvânia Núbia
Chagas

Garanhuns-PE

2020

Dados internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

Biblioteca Prof. Newton Sucupira

Faculdade de Formação de Professores de Pernambuco – FFPG/UPE

C837i Costa, Maria Rosane Alves da
Imaginário, princesas negras e literatura infantojuvenil: por uma educação literária antirracista do 6.º ano do ensino fundamental / Maria Rosane Alves da Costa, Garanhuns, 2020.

250 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Silvânia Núbia Chagas.

Dissertação (Mestrado profissional em Letras) – Universidade de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Letras - PROFLETRAS, Garanhuns, 2020.

Inclui bibliografia, anexos e apêndices

1 LITERATURA INFANTOJUVENIL. 2 DIVERSIDADE CULTURAL. 3 ENSINO FUNDAMENTAL. I. Chagas, Silvânia Núbia (orient.). II. Universidade de Pernambuco. III. Título

CDD 23th ed. – 372.43

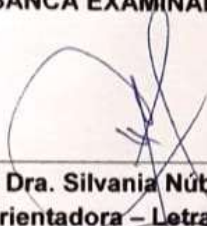
Jaqueline Fatima da Costa Buzzo – CRB4/2221

MARIA ROSANE ALVES DA COSTA

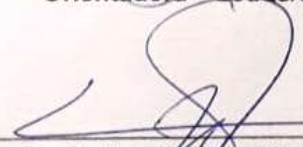
**IMAGINÁRIO, PRINCESAS NEGRAS E LITERATURA INFANTOJUVENIL:
POR UMA EDUCAÇÃO LITERÁRIA ANTIRRACISTA NO 6º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em Letras –
PROFLETRAS – da Universidade de
Pernambuco – UPE, *Campus* Garanhuns,
como um dos requisitos para a obtenção do
grau de Mestre em Letras, em 10/03/2020.

BANCA EXAMINADORA



Prof.ª Dra. Silvania Nubia Chagas
Orientadora – Letras/UPE



Prof. Dr. Carlos Antonio Alves dos Reis
Examinador – Universidade de Coimbra/Portugal



Prof. Dr. Acauam Silvério de Oliveira
Examinador – UPE/PROFLETRAS

Garanhuns – PE
2020

A Adam's Raphael, meu companheiro de vida,
por seu apoio, compreensão e amor. Por
acreditar em mim todos os dias, por ser
calmaria nos meus dias de tempestade,
dedico!!!

AGRADECIMENTOS

Este momento é para falar de gratidão, felicidade e sonhos realizados. Chegar até aqui, sem dúvida, não foi nada fácil, exigiu que eu superasse todos os meus limites, pois foram dias e noites de muito cansaço, de muitas cobranças, de muito desânimo. Houve noites em que as lágrimas surgiram e tive que deixá-las cair, como forma de esvaziar-me... Mas aqui estou, firme e forte!

Hoje tenho a certeza de que esses dois anos aprimoraram-me como pessoa e como profissional, pois ao olhar para dentro de mim percebo o quanto fui transformada por todos os obstáculos que cruzaram o meu caminho durante este período. Todavia, essa conquista não seria possível sem a ajuda das pessoas que sonharam meu sonho junto comigo e contribuíram decisivamente para que eu pudesse torná-lo realidade. Por isso, registro aqui os meus agradecimentos.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus por ter me fortalecido e me concedido sabedoria para conduzir meus passos nessa jornada. Nunca estive sozinha, Ele sempre esteve ao meu lado. Essa conquista não é nada senão mais uma das bênçãos com que Ele me presenteou.

Também preciso registrar minhas palavras de gratidão a Adam's Raphael, meu esposo, a quem dedico este trabalho. Foi ele que durante todo o mestrado me apoiou incondicionalmente, acreditando mais em mim do que eu mesma. Foi ele que cuidou de mim nos dias difíceis e entendeu todas as vezes que precisei ausentar-me da nossa casa para dedicar-me às atividades acadêmicas. Sem o seu apoio, nada disso teria sido possível!

Agradeço também aos meus pais, Rozivânia e Antônio, agricultores que não concluíram sequer o ensino fundamental e hoje veem sua primogênita concluir um curso de mestrado. Foram eles que, com sua imensa simplicidade, me ensinaram que eu poderia voar, voar tão alto quanto desejasse. Meu coração enche-se de orgulho em poder dizer-lhes que todo o esforço que fizeram para que eu pudesse estudar valeu muito a pena. Amo-lhes mais que tudo!

A Rafael e Rodrigo, meus irmãos, obrigada pelo carinho e por fazerem dos nossos momentos os melhores do mundo!

Sem a ajuda de Raeli, minha irmã, eu não teria como me ausentar de casa para as aulas do mestrado ou, até mesmo, ter tempo para me dedicar à escrita desta dissertação. Obrigada por tudo!

Não posso deixar de registrar minha gratidão e admiração pela minha orientadora, a professora Silvânia Núbia, a qual esteve comigo por exatos sete anos, orientando-me na iniciação científica, na graduação, na especialização e, agora, no mestrado. Silvânia é uma mulher forte, persistente e uma profissional excelente, admirável. Foram anos de orientações marcadas por muito rigor, mas também por muita paciência e carinho. Sou imensamente grata por tudo que ela me ensinou e pelos horizontes que pude contemplar a partir das leituras certas que me sugeriu ao longo da minha trajetória acadêmica. Se concluo hoje esse curso de mestrado, com uma pesquisa na área de literatura, foi graças a ela que acreditou no meu potencial e disse que eu poderia fazê-lo. Só tenho a lhe agradecer por ter me apresentado às literaturas africanas e às discussões acerca das relações étnico-raciais!

Agradeço aos pais dos meus estudantes pela autorização para a realização desse projeto; à Secretaria de educação do município de Lagoa do Ouro e às gestoras das escolas onde trabalhei durante os anos de 2018 e 2019, pelo apoio e compreensão.

Agradeço à coordenação do Profletras/Campus Garanhuns, em nome das professoras Amanda Lêdo e Jaciara Gomes, pelo esforço para que pudéssemos – meu colegas e eu – ter acesso a um curso de qualidade.

Quero agradecer também a Ricardo, pela gentileza com que sempre me acolheu e por atender minhas solicitações com tanta agilidade e paciência.

Agradeço a José Aldo, meu amigo das literaturas, por sua amizade durante tantos anos e pelo incentivo para que eu investisse em minha vida acadêmica.

Quero agradecer também a todos os professores que, em algum momento, avaliaram meu trabalho e deram tantas contribuições pertinentes para que eu pudesse aprimorá-lo. São eles: Jaciara Gomes, André Padilha, Juliene Barros e Tércia Regina. Em especial, sou grata aos professores que compuseram minha banca de defesa: Acauam Silvério, um professor muito querido, e Carlos Reis, este que mesmo a longas distâncias se mostrou disponível para participar deste momento tão importante para mim.

Agradeço a todos os professores que compõem/compuseram o corpo docente do Profletras/Campus Garanhuns pelas aulas, nominados aqui através dos professores de literatura: Acauam Silvério, Jairo Luna e Silvânia Núbia Chagas.

Não poderia deixar de mencionar meus colegas de turma, com os quais partilhei tantos momentos especiais e troquei tantos conhecimentos. Admiro cada um deles por sua garra, por sua crença em uma educação pública de qualidade e por permitirem-se aprender cada dia mais. Desejo-lhes todo o sucesso do mundo! De forma especial, guardarei comigo Anajúlia, Érica, Leila, Luciana, Márcia e Simone, por todas as conversas, risadas, partilhas e abraços!!!

Faz-se necessário um agradecimento individual a Anajúlia, pessoa que admiro demais e que contribuiu de maneira muito significativa para a realização do meu sonho. Agradeço-lhe pelo apoio incondicional: por ter ido comigo fazer a prova da seleção do mestrado; por ter aberto para mim as portas de sua casa todas as semanas durante um ano e meio; por ter partilhado comigo tantas manhãs de trabalho, dando aulas em Lagoa do Ouro; pelas viagens rumo aos congressos; pelos momentos de diversão e de desabafo; pela parceria nos trabalhos acadêmicos. Enfim, por ter permitido que nossa amizade se fortalecesse tanto para além dos muros da universidade e do nosso trabalho.

Quero agradecer de forma muito especial aos meus alunos do 6º ano A, que durante os dois anos do mestrado interagiram comigo e permitiram que a minha pesquisa se efetivasse. É por estudantes como eles que busco aprimorar-me a cada dia, para que possa oferecer-lhes aulas de qualidade. Só tenho a agradecer-lhes o carinho e o entusiasmo que se faziam presentes em cada uma das minhas aulas. Foi um prazer compartilhar com eles o meu tempo e as minhas descobertas!

Quase por último, mas não menos importante, registro aqui minha gratidão a todos que fazem a Universidade de Pernambuco/Campus Garanhuns, instituição da qual muito me orgulho por sua seriedade, compromisso com a justiça social e investimento para formar professores/pesquisadores críticos e atuantes na sociedade. Após sete anos de estudo e muita dedicação, despeço-me dessa universidade com a sensação de dever cumprido, pois tudo que aí aprendi contribuiu para que eu me tornasse um ser humano melhor.

Por fim, agradeço a todos que de alguma forma contribuíram para a realização desse trabalho, seja direta ou indiretamente!

RESUMO

A princípio, esta pesquisa aprofunda as discussões sobre a imagem da princesa negra e suas relações com o imaginário brasileiro a partir da análise de contos que trazem essa personagem como protagonista, são eles: *Pretinha de Neve e os Sete Gigantes* (2013), de Rubem Filho; *Uma história mais ou menos parecida* (2013), de Márcia Paschoallin; *A princesa e a ervilha* (2016), de Rachel Isadora; e *Diarabi e Mansa* (2016), de Souleymane Mbodj. Num segundo momento, apresenta-se um trabalho de intervenção pedagógica que foi desenvolvido junto a estudantes do ensino fundamental II, inserindo essas obras literárias na sala de aula a partir da aplicação de uma sequência de atividades elaborada mediante os resultados obtidos nas análises literárias. Dessa forma, esse trabalho consiste numa pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986) de abordagem qualitativa (SILVEIRA e CORDOVA, 2009) e foi realizado com estudantes de uma escola municipal situada ao município de Lagoa do Ouro, no agreste de Pernambuco. O objetivo geral desse trabalho foi ressignificar, por meio da leitura do texto literário, o imaginário de estudantes do 6º ano do ensino fundamental acerca da diversidade cultural presente no Brasil, visando a desconstrução das imagens negativas e estereotipadas sobre o negro a partir do trabalho com a figura da princesa negra. De modo mais específico, buscou-se analisar como a imagem da princesa negra, em narrativas infantojuvenis, possibilita o reconhecimento da diversidade cultural brasileira, elaborando um plano de intervenção pedagógica de caráter antirracista que promovesse a legitimação da imagem da princesa negra mediante a leitura do texto literário e investigando de que maneira o imaginário que se tem sobre África no Brasil influencia no imaginário que se tem sobre a figura da princesa. Com relação ao dispositivo metodológico, o *corpus* da pesquisa é composto por duas partes: as obras literárias cujas análises foram transpostas didaticamente durante o processo de intervenção em sala de aula e as produções dos estudantes, as quais foram obtidas mediante essa intervenção. Tanto a análise das obras literárias quanto a produção do material didático e sua posterior aplicação prática foram desenvolvidas a partir de categorias teóricas definidas e advindas dos estudos sobre imaginário, inconsciente coletivo, arquétipo e símbolo (JUNG, 2000; WUNEMBURGER, 2007; DURAND, 2014; PITTA, 2017), imaginário e literatura (ISER, 1996), imaginário sobre a África e o racismo (QUIJANO, 2005; SHOHAT e STAM, 2006; SAID, 2007; OLIVA, 2009), imaginário, ilustração e intertextualidade (KRISTEVA, 1974; SENDAK, 1984; LIMA, 2005; SAMOYAUULT, 2008; LINDEN, 2011; BAKHTIN, 2013), personagem e caracterização (ROSENFELD, 2011; ANTÔNIO CÂNDIDO, 2011; VIEIRA, 2014; REIS, 2018), personagens negras na literatura infantojuvenil (LIMA, 2005; OLIVEIRA, 2007; LIMA, 2010) e imagem da princesa como personagem (PRADO, 2009; ROCHA, 2009; RODRIGUES, 2009; SOUSA, 2009). A partir das análises literárias observou-se que todos os elementos que compõem cada uma das obras (ambientação, atributos físicos, indumentária, modo de falar, dentre outros) interferem na figuração das princesas de cada obra. Tudo isso contribuiu para a realização de uma abordagem ampla dessas personagens, o que permitiu uma maior compreensão do contexto cultural no qual elas estão inseridas. Durante a aplicação das sequências de atividades foi possível observar uma mudança na forma como os estudantes passaram a representar a princesa, pois o contato com outras imagens dessa personagem possibilitou uma ressignificação desse arquétipo, fazendo com que ele se materializasse a partir de representações simbólicas variadas, não mais exclusivamente ligadas ao imaginário ocidental. Dessa forma, ao fim da intervenção,

a maioria dos estudantes demonstrou uma ressignificação das imagens que possuíam quando essa pesquisa teve início.

Palavras-chave: Imaginário. Literatura infantojuvenil. Personagem. Princesa negra. Diversidade cultural.

ABSTRACT

At first, this research deepens the discussions about the image of the black princess and its relations with the Brazilian imagination from the analysis of tales that bring this character as protagonist, they are: *Pretinha de Neve and the Seven Giants* (2013), by Rubem Filho; *A more or less similar story* (2013), by Márcia Paschoallin; *The Princess and the Pea* (2016), by Rachel Isadora; and *Diarabi and Mansa* (2016), by Souleymane Mbodj. In a second moment, it presents a pedagogical intervention work that was developed with Elementary II school students, inserting these literary works in the classroom from the application of a sequence of activities elaborated through the results obtained in the literary analyzes. Thus, this work consists of an action research (THIOLLENT, 1986) with a qualitative approach (SILVEIRA and CORDOVA, 2009) and was carried out with students from a municipal school located in the municipality of Lagoa do Ouro, in the countryside of Pernambuco. The general objective of this work is to redefine, through reading the literary text, the imagination of 6th grade students about the cultural diversity present in Brazil, aiming at the deconstruction of negative and stereotyped images about black from the work with the figure of the black princess. More specifically, we seek to analyze how the image of the black princess, in children and youth narratives, enables the recognition of Brazilian cultural diversity, to elaborate a plan of pedagogical intervention of anti-racist character that promotes the legitimation of the image of the black princess by reading the literary text and investigate how the imagery of Africa in Brazil influences the imagery of the princess. Regarding the methodological device, the research corpus consists of two parts: the literary works whose analyzes were transposed didactically during the intervention process in the classroom and the students' productions, which were obtained through this intervention. Both the analysis of literary works and the production of didactic material and their subsequent practical application were developed from defined theoretical categories and derived from studies on imaginary, collective unconscious, archetype and symbol (JUNG, 2000; WUNEMBURGER, 2007; DURAND, 2014 ; PITTA, 2017), imaginary and literature (ISER, 1996), imaginary about Africa and racism (QUIJANO, 2005; SHOHAT and STAM, 2006; SAID, 2007; OLIVA, 2009), imaginary, illustration and intertextuality (KRISTEVA, 1974; SENDAK, 1984; LIMA, 2005; SAMOYAUULT, 2008; LINDEN, 2011; BAKHTIN, 2013), character and characterization (ROSENFELD, 2011; ANTONIO CÂNDIDO, 2011; VIEIRA, 2014; REIS, 2018), black characters in children's and youth literature (LIMA, 2005; OLIVEIRA, 2007; LIMA, 2010) and image of the princess as a character (PRADO, 2009; ROCHA, 2009; RODRIGUES, 2009; SOUSA, 2009). From the literary analyzes it was observed that all the elements that compose each one of the works (environment, physical attributes, clothes, way of speaking, among others) interfere in the figuration of the princesses of each work. All of this contributed to a broader approach to these characters, which allowed a greater understanding of the cultural context in which they are inserted. During the application of the activity sequences it was possible to observe a change in the way the students came to represent the princess, because the contact with other images of this character made possible a resignification of this archetype, making it materialize from varied symbolic representations, no longer exclusively linked to the western imagination. Thus, at the end of the intervention, most students demonstrated a resignification of the images they had when this research began.

Keywords: Imaginary. Children's and Teenage Literature. Character. Black princess. Cultural diversity.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 01 – Atividade de identificação das personagens.....	172
GRÁFICO 02 – Você conhece algum desses heróis negros?	179
GRÁFICO 03 – De qual livro vocês gostaram mais?	206

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 01 – Relato de experiência literária do estudante E4	167
IMAGEM 02 – Lista de palavras produzida por E4.....	205

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01 – Produção do estudante MJTP.....	73
FIGURA 02 – Produção do estudante MCSL.....	74
FIGURA 03 – Produção do estudante KMGM.....	74
FIGURA 04 – Produção do estudante LSM.....	74
FIGURA 05 – Produção do estudante MJTP.....	75
FIGURA 06 – Produção do estudante MCSL.....	76
FIGURA 07 – Produção do estudante KMGM.....	76
FIGURA 08 – Produção do estudante LSM.....	76
FIGURA 09 – Produção do estudante MJTP.....	77
FIGURA 10 – Produção do estudante MCSL.....	77
FIGURA 11– Produção do estudante KMGM.....	78
FIGURA 12 – Produção do estudante LSM.....	78
FIGURA 13 – Capa do livro <i>Pretinha de Neve e os Sete Gigantes</i>	89
FIGURA 14 – Cartaz publicitário do filme <i>Branca de Neve e os Sete Anões</i> (1937).90	
FIGURA 15 – Castelo onde vive Pretinha de Neve.....	92
FIGURA 16 – Pretinha de Neve, sua mãe e seu padrasto.....	94
FIGURA 17 – Pretinha conversando com o tacho de cobre.....	96
FIGURA 18 – Madrasta da Branca de Neve conversando com o espelho.....	96
FIGURA 19 – Pretinha de Neve em sua fuga do castelo.....	98
FIGURA 20 – Os Sete Gigantes cuidam de Pretinha.....	100
FIGURA 21 – O rei fantasiado de mendigo.....	100
FIGURA 22 – O rei encontra Pretinha na cabana dos gigantes.....	102
FIGURA 23 – Todos almoçam juntos para comemorar o novo castelo e a união de Pretinha e sua família.....	103
FIGURA 24 – Capa do livro <i>Uma história mais ou menos parecida</i>	104
FIGURA 25 – Pérola Negra recebe a rainha	106
FIGURA 26 – A rainha falando com Pérola Negra.....	108
FIGURA 27 – Pérola Negra abraçando a Rainha.....	109
FIGURA 28 – A Rainha passando pela transformação corpóreo-capilar.....	113
FIGURA 29 – Pérola Negra e Delfim da Mosca ficam juntos.....	116
FIGURA 30 – Cartaz do musical <i>A princesa e a ervilha</i>	117

FIGURA 31 – Capa do livro <i>A princesa e a ervilha</i> , da editora Everest.....	118
FIGURA 32 – Cartaz do filme <i>A princesa e a ervilha</i> , da Disney.....	118
FIGURA 33 – Ilustração do conto <i>A princesa e a ervilha</i> em um site de histórias infantis.....	119
FIGURA 34 – Capa do livro <i>A princesa e a ervilha</i> , de Rachel Isadora.....	120
FIGURA 35 – O príncipe africano.....	121
FIGURA 36 – O príncipe viajando pelo deserto.....	123
FIGURA 37 – O príncipe e a primeira princesa.....	124
FIGURA 38 – O príncipe e a segunda princesa.....	125
FIGURA 39 – O príncipe e a terceira princesa.....	125
FIGURA 40 – A chegada da quarta princesa.....	126
FIGURA 41 – A rainha.....	127
FIGURA 42 – A princesa verdadeira.....	128
FIGURA 43 – O casamento.....	129
FIGURA 44 – Pessoas ouvindo a história.....	130
FIGURA 45 – Capa do livro.....	131
FIGURA 46 – O príncipe africano.....	133
FIGURA 47 – O encontro do príncipe com Guissané.....	136
FIGURA 48 – O baobá onde o príncipe encontra novamente com Guissané.....	136
FIGURA 49 – O príncipe vai em busca do fruto misterioso.....	137
FIGURA 50 – Castelo onde Mansa vive.....	138
FIGURA 51 – Primeira aparição da princesa.....	139
FIGURA 52 – O casamento de Diarabi e Mansa.....	141
FIGURA 53 – A festa de casamento.....	142
FIGURA 54 – Wakoussou observa Diarabi e Mansa.....	143
FIGURA 55 – A morte da princesa.....	144
FIGURA 56 – Diarabi reencarna em uma flor.....	145
FIGURA 57 – Diarabi reencarna em uma manga.....	146
FIGURA 58 – Diarabi volta à forma humana.....	146
FIGURA 59 – Diarabi morre mais uma vez.....	147
FIGURA 60 – O contador de histórias e seus ouvintes.....	147
FIGURA 61 – Glossário parte I.....	148
FIGURA 62 – Glossário parte II.....	149
FIGURA 63 – Estudantes participando da dinâmica <i>Sacola dos contos</i>	152

FIGURA 64 – Painei <i>Minhas primeiras impressões</i>	153
FIGURA 65 – Estudantes apresentando pesquisa sobre o Monte Kilimanjaro.....	163
FIGURA 66 – Estudantes participando da dinâmica do título embarçado.....	170
FIGURA 67 – Painei <i>Também há heróis negros</i>	180
FIGURA 68 – Estudantes apresentando alguns símbolos Adrinka.....	194
FIGURA 69 – Estudantes apresentando o significado do turbante.....	195
FIGURA 70 – Estudantes apresentando sobre o significado do baobá nas culturas africanas.....	203

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 IMAGINÁRIO E TEXTO LITERÁRIO	24
2. 1 O imaginário: inconsciente coletivo, arquétipo e símbolo	24
2. 2 O imaginário e a literatura: do real ao fictício.....	28
2. 3 O imaginário sobre a África e o racismo.....	30
2. 4 O imaginário e a ilustração.....	34
2. 5 O imaginário e a intertextualidade	39
3 O PROCESSO DE FIGURAÇÃO DA PERSONAGEM.....	44
3. 1 A personagem como elemento central da narrativa	44
3. 2 A personagem: figuração e transnarratividade	48
3. 3 A personagem e sua caracterização.....	51
3. 4 A personagem negra na literatura infantojuvenil	55
3. 5 A imagem da princesa como personagem.....	57
4 LITERATURA E ENSINO: DESCRIÇÃO DO DISPOSITIVO METODOLÓGICO ..	62
4. 1 Literatura e ensino	62
4. 1. 1 A Literatura nos documentos oficiais.....	64
4. 1. 2 Afinal, como e que literatura ensinar?	67
4. 2 Contextualização da pesquisa	69
4. 2. 1 Do tipo da pesquisa.....	69
4. 2. 2 Do local e dos sujeitos da pesquisa	72
4. 3 Do diagnóstico: no princípio, havia uma princesa branca...	73
4. 4 Da seleção do <i>corpus</i> e das categorias de análise	79
4. 4. 1 Da seleção do <i>corpus</i> literário: contos que apresentam princesas negras.....	79
4. 4. 2 Da seleção do <i>corpus</i> da intervenção: as produções dos estudantes.....	81
4. 5 Da proposta de intervenção	83
5 REPRESENTAÇÕES DA PRINCESA NEGRA NA LITERATURA	
INFANTOJUVENIL	88
5. 1 Análise de <i>Pretinha de Neve e os Sete Gigantes</i>	88
5. 2 Análise de <i>Uma história mais ou menos parecida</i>	103
5. 3 Análise de <i>A princesa e a ervilha</i>	116
5. 4 Análise de <i>Diarabi e Mansa</i>	129

6 A PRINCESA NEGRA NA SALA DE AULA: PROPOSTAS DE LEITURA LITERÁRIA	149
6. 1 Critérios para a análise das produções dos estudantes	149
6. 2 <i>Pretinha de Neve e os Sete Gigantes</i> na sala de aula.....	150
6. 3 Uma leitura do conto <i>Uma história mais ou menos parecida</i>	168
6. 4 Lendo e relendo a narrativa <i>A princesa e a ervilha</i>.....	183
6. 5 <i>Diarabi e Mansa</i>: conhecendo um conto africano	196
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	207
REFERÊNCIAS.....	213
APÊNDICÊS	220
ANEXOS	245

1 INTRODUÇÃO

A literatura pode ser considerada um dos campos representativos da identidade cultural de um povo, visto que por meio de uma construção tridimensional – estética, histórica e sociocultural – (REIS, 2013) são recriados aspectos diversos que acabam revelando os traços identitários de um povo, fazendo com que ele se sinta (ou não) representado, já que essa representatividade é perpassada por relações de poder que determinam quais elementos são recriados na obra literária e como eles são recriados.

A partir dessas relações de poder, alguns grupos acabam sendo silenciados no discurso literário, o que normalmente ocorre com grupos minoritários que já são silenciados pelas diversas instituições sociais, tais como as mulheres, os indígenas, os homossexuais, os negros, entre outros. Nesse contexto, um dos apagamentos mais notáveis na literatura é a imagem da pessoa negra, a qual é, na maioria das vezes, representada mediante estereótipos e visões extremamente reducionistas, sendo retratada em posições desprivilegiadas, de marginalização e de perdedora social, fato que revela quão colonizado ainda se encontra o imaginário brasileiro.

Dessa forma, cabe pensar na relação entre literatura e ensino e em como esses apagamentos são sintomáticos se levarmos em conta a educação (literária?) que se quer efetivar, pois a ausência de imagens positivas desse grupo na aula de literatura sugere, ainda que implicitamente, o conformismo com a atual conjuntura social brasileira e a pouca vontade de transformação com vistas a uma sociedade mais justa, igualitária e que respeite à diversidade étnico-racial, conforme prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

A partir dessa perspectiva, é pertinente pensar a literatura como uma arte moldada pela aura imaginativa que permeia toda e qualquer sociedade, inclusive como instrumento capaz de fomentar o “enriquecimento do imaginário, enriquecimento da sensibilidade por meio da experiência fictícia” e a “construção de um pensamento” (ROUXEL, 2013, p. 24). Logo, a obra literária pode funcionar como uma projeção do imaginário cultural, pois é caracterizada por uma orientação trans-histórica e mítico-simbólica, segundo Carlos Reis (2013), sendo responsável também pela transmissão de um repertório de imagens simbólicas de dimensão arquetípica. Isso significa que o discurso literário cultiva os grandes temas e valores que são afirmados/resgatados/ressignificados pela(s) sociedade(s) e pela própria

literatura no decorrer do tempo, trazendo à tona imagens já conhecidas de todos, mas com uma nova roupagem.

Na literatura infantojuvenil, de modo particular, uma imagem que se imortalizou no imaginário de pessoas do mundo inteiro e que vem sendo incessantemente recuperada é a figura da princesa, a qual povoa as páginas dos contos de fadas e contos maravilhosos de todos os tempos e de várias culturas. Podemos associar essa imagem tão recorrente ao apagamento de vozes no discurso literário, haja vista que a figura da princesa é sempre branca, evidenciando o silenciamento da princesa negra nas páginas literárias.

Essa imagem – a da princesa – está vinculada a um imaginário oriundo da cultura ocidental e, por isso, não contempla a diversidade cultural brasileira (ROCHA, 2009; SOUSA, 2009). Isso ocorre porque o ideal de beleza ao qual a princesa está vinculada liga-se a um imaginário eurocêntrico, no qual o poder e o belo não se associam a pessoas que não sejam brancas. Desse modo, a associação princesa/poder/beleza/brancura instaura uma sobreposição dos valores europeus em detrimento de quaisquer outros.

Nessa perspectiva, podemos perceber que as referências que possuímos acerca do que é ser princesa ligam-se quase que exclusivamente à Europa, não permitindo a associação dessa figura feminina ao continente africano, já que, segundo Oliva (2009), as imagens que se tem sobre África são advindas de uma visão limitadora e excludente, sempre associando esse continente à negatividade, normalmente associado a tragédias e conflitos.

Dessa forma, a possibilidade de representação de uma princesa negra torna-se algo inusitado, uma vez que provoca uma ruptura com o imaginário pré-concebido. Imaginário este que se mostra dominante quando pensamos no espaço escolar e, em especial, no ensino de literatura, pois os textos literários que normalmente são utilizadas nas salas de aula são representativos apenas das tradições europeias, contribuindo para legitimar esses valores culturais em detrimento de outros. Nesse sentido, faz-se necessário um espaço para a diversidade literária, para que se contemple outros mundos e assim outras vozes possam ser ouvidas a fim de que outras heranças culturais venham à tona, explicitando a diversidade brasileira.

Diante dessas considerações, cabe situar esse estudo, o qual é motivado justamente por essa ausência da representatividade da princesa negra no âmbito

escolar, algo verificável na escola onde a pesquisadora leciona e evidenciado durante um episódio específico: durante o desenvolvimento de um trabalho com o gênero conto, mais especificamente o conto de fadas, todos os estudantes – quarenta e quatro ao todo – de uma turma de 6º ano demonstraram que o referencial de imagem de uma princesa que eles conhecem liga-se aos padrões europeus. Isso despertou várias inquietações, dando origem ao seguinte questionamento: o que impede que a princesa seja representada como negra pelos estudantes? Essa questão aponta para uma hipótese inicial: a imagem de princesa que permeia o imaginário dos discentes sugere um imaginário fortemente marcado por traços ainda coloniais, o qual relega ao negro, ainda que inconscientemente, o lugar histórico que este ocupava no Brasil colonial.

Diante dessa inquietação, esta pesquisa propõe-se a aprofundar as discussões sobre a imagem da princesa negra e suas relações com o imaginário brasileiro a partir da análise de quatro contos que trazem a princesa negra como protagonista: *Pretinha de Neve e os Sete Gigantes* (2013), de Rubem Filho; *Uma história mais ou menos parecida* (2013), de Márcia Paschoallin; *A princesa e a ervilha* (2016), de Rachel Isadora, e *Diarabi e Mansa* (2016), de Souleymane Mbodj. Num segundo momento, busca-se desenvolver um trabalho de intervenção pedagógica junto a estudantes do ensino fundamental II, inserindo essas obras literárias na sala de aula a partir de uma sequência de atividades. Em síntese, a questão norteadora deste estudo é a seguinte: como ressignificar, por meio do ensino de literatura, o imaginário cultural de estudantes do ensino fundamental no que concerne à diversidade cultural brasileira e à desconstrução de antigos estereótipos por meio da legitimação da imagem da princesa negra?

Desse modo, o objetivo geral desse trabalho é ressignificar, por meio da leitura do texto literário, o imaginário de estudantes do 6º ano do ensino fundamental acerca da diversidade cultural presente em nosso país, visando a desconstrução das imagens negativas e estereotipadas sobre o negro a partir do trabalho com a figura da princesa negra. De modo mais específico, busca-se analisar como se constrói a imagem da princesa negra em narrativas infantojuvenis, possibilitando o reconhecimento da diversidade cultural brasileira; elaborar um plano de intervenção pedagógica de caráter antirracista que promova a legitimação da imagem da princesa negra mediante a leitura do texto literário e investigar de que maneira o

imaginário que se tem sobre África no Brasil influencia no imaginário que se tem sobre a figura da princesa.

O presente trabalho ancora-se em alguns pilares que justificam a relevância de sua realização. Em primeiro lugar, a discussão aqui proposta colabora para a ampliação das poucas imagens que ainda se tem sobre África (OLIVA, 2009), possibilitando o contato com outras perspectivas acerca da(s) cultura(s) africana(s) e afro-brasileira, efetivando, assim, um projeto de educação para o respeito e a valorização da diversidade, tal qual está previsto na Base Nacional Curricular Comum (2018) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (2013).

Essa abordagem também visa o reconhecimento das diferenças, bem como a aceitação das mesmas como particularidades que constituem o Outro e sua mundividência. Por conseguinte, pode contribuir para a minimização do racismo, que é “um dos traços dominantes da estrutura social brasileira, que se perpetua e se atualiza desde a Colônia” (DELCASTAGNÈ, 2005, p. 46), cuja perpetuação se deve, em parte, aos estereótipos e visões reduzidas no que diz respeito ao continente africano e às heranças culturais que o(s) povo(s) africano(s) legaram ao Brasil, estereótipos esses que sempre foram reiterados socialmente, inclusive no âmbito escolar.

Nesse contexto, é necessário que a imagem da princesa negra, assim como a princesa branca, tenha aceitação e legitimidade, pois sua ausência na sala de aula faz com que muitas crianças/meninas/negras não se reconheçam nesse lugar de poder. O trabalho com essa imagem é uma forma para se pensar o lugar da pessoa negra na sociedade, pois ao dissociar a imagem da pessoa negra do histórico sistema escravocrata brasileiro e colocá-la numa posição social favorável e digna, o que se está de fato fazendo é elucidando que ela também pode ocupar lugares de poder, rompendo a associação negro/perdedor social. Com isso, efetiva-se a promoção de uma educação cidadã, a qual oferece um pouco mais de conhecimento no tocante às raízes culturais que contribuíram para a formação da identidade cultural brasileira, ensinando o estudante a respeitar e conviver com as diferenças.

Além disso, essa abordagem dialoga com aquilo que tem sido previsto nos documentos oficiais para o ensino de literatura, ou seja, com a exigência de abordar na educação básica as diferentes literaturas que deram e dão contribuições para a constituição do patrimônio cultural/artístico/literário brasileiro, conforme posto na

Base Nacional Curricular Comum (2018). O diferencial nesse trabalho é que essas literaturas serão abordadas ainda no ensino fundamental, abrindo discussões que, na maioria das vezes, só tem início no ensino médio.

Outro pilar que sustenta a realização dessa pesquisa é que um dos objetivos do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – é aperfeiçoar o corpo docente de Língua Portuguesa das escolas públicas a fim de promover uma melhoria na formação do leitor, algo que vem sendo feito mediante um trabalho que promove novas possibilidades de abordagens do texto literário em sala de aula. Essa preocupação, segundo a professora Adriana Lins Precioso (2018, p. 175), é proveniente do fato de que “já faz algum tempo que se observa a ausência do texto literário nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental em todo o país”, e mesmo quando a literatura se faz presente “percebe-se o apagamento da especificidade dos gêneros literários e a superficialidade do seu uso” (IDEM, p. 175). Assim, o presente estudo oferece possibilidades de trabalho concretas com o texto literário no ensino fundamental, algo que é um desafio, já que o trabalho mais sistematizado com literatura tem sido realizado só a partir do ensino médio.

Abordar a literatura no ensino fundamental é tão necessário quanto abordar qualquer outro tópico relacionado à Língua Portuguesa. Todavia, essa é uma tarefa extremamente complexa, pois segundo Precioso (2018), o campo da linguística ainda tem sido priorizado em detrimento de estudos voltados à literatura, o que significa que mesmo em um curso cujo objetivo é qualificar o professor da educação básica para trabalhar com conteúdos vinculados tanto à linguística quanto à literatura, essa última ainda não ocupa o mesmo espaço que a primeira.

Nessa direção, a proposta central aqui é a inserção da literatura no ensino fundamental de modo significativo, com o intuito de promover um trabalho que realmente leve em conta as especificidades do texto literário e discuta os imaginários representados em sua malha discursiva, uma vez que, como assevera Heloísa Pires Lima (2018), a literatura tem o poder de legitimar imaginários e, dessa forma, legitimar formas de ver o mundo.

Essa pesquisa poderá contribuir para a prática dos professores de Português do ensino fundamental, uma vez que apresentará recursos teóricos e metodológicos para a realização de atividades práticas, as quais são possíveis de realização em outros contextos escolares do país. Cabe salientar que há muitas pesquisas que versam sobre a análise de obras literárias infantojuvenis que

apresentam personagens negros, porém são escassas as que se preocupam com o lado prático disso, isto é, como se dará a inserção efetiva dessas obras em sala de aula. Infelizmente, ainda são poucos os trabalhos que desenvolvem sequências de atividades que de fato irão auxiliar o professor a abordar essa temática.

É possível pensar também nas ressonâncias dessa pesquisa no campo social, isso porque dar visibilidade a obras que colocam o negro em lugar de protagonismo é, ao mesmo tempo, dar voz a um grupo minoritário – no caso desse trabalho, o negro. Sendo assim, a literatura passa a ser, também, o lugar de representatividade dessa minoria no espaço escolar.

Por fim, esse estudo é de caráter interdisciplinar, visto que busca uma interação entre várias áreas do conhecimento, a fim de contextualizar a literatura e elucidar sua força como um instrumento estético e social que, devido às reflexões que fomenta, pode contribuir para que o currículo escolar brasileiro, que ainda apresenta traços de colonialidades – como assevera Gomes, (2012a) – possa ir aos poucos se descolonizando. Assim sendo, esse estudo passeia também por áreas como Sociologia, Antropologia e Psicologia, com vistas a ampliar os pontos de vista sobre seu objeto.

Essa dissertação está dividida em sete seções, a saber: introdução, cinco capítulos e considerações finais. Após a introdução, são apresentados dois capítulos teóricos, os quais tratam, respectivamente, do imaginário e da personagem, elementos principais do aparato teórico que constitui essa pesquisa.

No capítulo intitulado *Imaginário e texto literário*, é traçada a relação do imaginário com outras categorias teóricas relevantes para a análise da figura da princesa negra nas obras que constituem o corpus desse trabalho. São elas: o imaginário e suas ligações com o inconsciente coletivo, o arquétipo e o símbolo (JUNG, 2000; WUNEMBURGER, 2007; DURAND, 2014; PITTA, 2017); as relações entre imaginário e literatura (ISER, 1996); o imaginário sobre a África e o racismo (QUIJANO, 2005; SHOHAT e STAM, 2006; SAID, 2007; OLIVA, 2009) e, por fim, o imaginário e sua interação com a ilustração e a intertextualidade (KRISTEVA, 1974; SENDAK, 1984; LIMA, 2005; SAMOYAULT, 2008; LINDEN, 2011; BAKHTIN, 2013).

Já no capítulo *O processo de figuração da personagem* discute-se acerca do processo de elaboração da personagem. Nessa perspectiva, discorre-se sobre a personagem como o elemento central da narrativa, assim como sobre a abordagem mais atual dada a esse ser antropomórfico (CÂNDIDO, 2011; ROSENFELD, 2011;

REIS, 2018); trata-se também do processo de caracterização da personagem (VIEIRA, 2014; REIS, 2018). Em seguida, aborda-se o modo como a personagem negra vem sendo retratada na literatura infantojuvenil (LIMA, 2005; OLIVEIRA, 2007; LIMA, 2010) e, no último momento, discute-se a imagem da princesa como personagem (PRADO, 2009; ROCHA, 2009; RODRIGUES, 2009; SOUSA, 2009).

O capítulo seguinte está dividido em duas partes e intitula-se *Literatura e ensino: descrição do dispositivo metodológico*. Na primeira parte, há uma discussão teórica acerca da relação literatura e ensino, promovendo reflexões sobre a crise instaurada no ensino de literatura, o espaço dessa disciplina na escola de acordo com os documentos oficiais e, ainda, que literatura deve ser ensinada na educação básica. A segunda parte, por sua vez, apresenta a contextualização e a metodologia da pesquisa: tipo da pesquisa, local e sujeitos, diagnóstico inicial, critérios para a seleção do *corpus* literário e do *corpus* da intervenção. Além disso, explicita a metodologia da proposta de intervenção pedagógica.

O quinto e sexto capítulos, nomeados como *Representações da princesa negra* e *A princesa negra na sala de aula: propostas de leitura literária*, respectivamente, trazem as análises literárias dos quatro contos e a descrição e análise detalhadas da proposta de intervenção. A última seção, as considerações finais, encerra a dissertação.

2 IMAGINÁRIO E TEXTO LITERÁRIO

Os homens inventam, desenvolvem e legitimam suas crenças em imaginários na medida em que essa relação com o imaginário obedece a necessidades, satisfações, efeitos a curto e a longo prazo que são inseparáveis de sua natureza humana.

Jean-Jacques Wunemburger

Esse capítulo tem o intuito de promover reflexões acerca das relações existentes entre o imaginário e a maneira como ele se projeta nas obras literárias, legitimando visões de mundo. Para tanto, é levada em conta a ideia de arquétipos e como eles perpassam o discurso literário, uma vez que são elementos importantíssimos nesse processo devido à sua universalidade e, ao mesmo tempo, à sua adequação a cada contexto cultural de maneira simbólica.

Através do imaginário materializado na obra literária, pode-se pensar também a relação de alteridade que, no caso desse trabalho, faz-se pensando os pares europeu/africano e branco/negro como uma extensão das figuras da princesa europeia/ocidental e da princesa afro-brasileira/africana. Nesse sentido, outro ponto a ser pensado é o imaginário que envolve o continente africano e como esse imaginário interfere diretamente nas representações que tem-se da África propriamente dita e dos africanos/negros. Assim, conceitos como estereótipo, hegemonia, racismo e eurocentrismo são relevantes para se compreender essas relações de poder.

Neste capítulo, discute-se também a importância do recurso visual na literatura infantojuvenil, enfatizando que as ilustrações, que normalmente acompanham o texto escrito, funcionam como um recurso dotado de carga cultural bastante significativa e interferem no imaginário, transformando-o. Diante disso, a proposta é analisar a narrativa não apenas por meio do enunciado, mas também refletir sobre a ilustração desse enunciado, uma vez que esta tem muito a dizer para além do texto.

2. 1 O imaginário: inconsciente coletivo, arquétipo e símbolo

De início, cabe ressaltar a complexidade que envolve o conceito do termo *imaginário*, tendo em vista a amplitude e a vasta quantidade de teóricos que têm se debruçado sobre essa temática. Nesse estudo, a ideia de imaginário será pensada

levando em conta suas relações com a literatura a partir de um conceito geral, sem se deter minuciosamente a categorias específicas que estruturam essa teoria, pois o que interessa aqui é a relação triangular imaginário/arquétipo/literatura.

Nessa perspectiva, entende-se imaginário como um:

Conjunto de produções, mentais ou materializadas em obras, com base em imagens visuais (quadro, desenho, fotografia) e linguísticas (metáfora, símbolo, relato), formando conjuntos coerentes e dinâmicos, referentes a uma função simbólica no sentido de um ajuste de sentidos próprios e figurados. (WUNEMBURGER, 2007, p. 11).

Isso quer dizer que todas as representações que temos do mundo se constituem a partir do imaginário, ou seja, do conjunto de imagens a partir do qual o ser humano tende a interpretar o universo em todos os seus elementos, construindo representações dos mesmos, desde os tempos mais remotos.

Dessa forma, o imaginário é a base para todas as representações criadas pelo homem, uma vez que engloba “todas as imagens passadas, possíveis, produzidas e a serem produzidas” (DURAND, 2014, p. 6) por uma sociedade. Logo, essas produções mentais sobre o mundo se materializam por meio de obras, as quais podem ser visuais ou linguísticas, a fim de produzir sentidos que deixam transparecer a mundividência, cuja relação com o tempo e o espaço históricos acaba por envolver uma “certa reação emocional perante temas, valores e soluções expressivas” (REIS, 2013, p. 56).

Nesse sentido, pode-se afirmar que o imaginário determina as relações do indivíduo com o mundo, uma vez que expressa determinada cosmovisão que constitui os valores de uma determinada cultura, de um determinado povo do qual esse indivíduo faz parte. Wunemburger (2007) corrobora com isso, afirmando que o imaginário pode ser:

De um indivíduo, mas também de um povo, expresso no conjunto de suas obras e crenças. Fazem parte do imaginário as concepções pré-científicas, a ficção científica, as crenças religiosas, as produções artísticas que inventam outras realidades [...], as ficções políticas, os estereótipos e preconceitos sociais etc (2007, p. 7).

Com base nessa afirmação, é possível dizer que há um imaginário que, a princípio, é individual, todavia existe numa relação de constante subordinação ao imaginário coletivo. Em outras palavras: todas as representações que temos de todo

e qualquer elemento não é uma construção pessoal, constituída conscientemente por cada indivíduo, mas sim pertencente ou derivada de concepções universais, de caráter coletivo. Nesse contexto, podemos falar em *inconsciente pessoal* e *inconsciente coletivo*, conceitos desenvolvidos por Carl G. Jung no âmbito da psicologia analítica. Segundo ele:

Uma camada mais ou menos superficial do inconsciente é indubitavelmente pessoal. Nós a denominamos *inconsciente pessoal*. Este porém repousa sobre uma camada mais profunda [...]. Esta camada mais profunda é o que chamamos *inconsciente coletivo*. Eu optei pelo termo "coletivo" pelo fato de o inconsciente não ser de natureza individual, mas universal; isto é, contrariamente à psique pessoal ele possui conteúdos e modos de comportamento, os quais são [...] os mesmos em toda parte e em todos os indivíduos. Em outras palavras, são idênticos em todos os seres humanos, constituindo portanto um substrato psíquico comum de natureza psíquica suprapessoal que existe em cada indivíduo (JUNG, 2000, p. 15).

Conforme essa visão, todo ser humano ancora-se nessas duas partes do inconsciente para atribuir significações ao mundo, sendo que o inconsciente pessoal é formado pelos conteúdos reprimidos, recalcados e, por isso, de cunho mais pessoal, uma vez que se aproxima um pouco mais das experiências particulares de cada indivíduo. Já o inconsciente coletivo consiste numa camada mais profunda do inconsciente, na qual estão inseridos conteúdos e modos de comportamento que são universais e, por isso mesmo, existentes na psique de todos os indivíduos de qualquer lugar do mundo.

Enquanto o inconsciente pessoal liga-se a conteúdos que já foram conscientes em determinado momento, o inconsciente coletivo estrutura-se em conteúdos totalmente inconscientes, hereditários e inatos, chamados de *arquétipos*. Esses arquétipos podem ser definidos como “imagens universais que existiram desde os tempos mais remotos” (JUNG, 2000, p. 16) e indicam “a existência de determinadas formas na psique, que estão presentes em todo tempo e em todo lugar” (IDEM, p. 53).

Arquétipos seriam então as matrizes, os modelos tomados como referências para o comportamento humano em todas as suas manifestações. Eles alimentam a memória literária e ligam-se fortemente aos contos de fadas. Pela ótica da literatura:

Podemos definir arquétipos como representações das *grandes forças ou impulsos da alma humana: o instinto de sobrevivência, o medo, o amor, o ódio, o ciúme, os desejos, o sentimento do dever, a ânsia de imortalidade*

[...]Tais arquétipos, no âmbito da literatura ou da mitologia clássica, têm sido representados por figuras ou personagens arquetípicas [...] que se amalgamam no inconsciente coletivo (COELHO, 2003, p. 92-93, grifos da autora).

Assim, essas imagens - os arquétipos - são extremamente importantes para a configuração do discurso literário, pois funcionam como os temas chaves que são reproduzidos/recuperados nas diversas obras, uma vez que não existem temas novos, mas sim temas que se perpetuam em todas as culturas e em todos os tempos, sofrendo apenas processos de transformação, atualização.

Esses modelos são universais e se manifestam em todas as sociedades, só que moldados às particularidades culturais de cada uma. Sobre isso, Pitta (2017), na esteira de Durand, afirma que o arquétipo é a “imagem primeira de caráter coletivo e inato; é o estado preliminar, zona onde nasce a ideia” e “constitui o ponto de junção entre o imaginário e os processos racionais” (2017, p. 5).

Pitta (2017) também discorre sobre o trajeto de materialização das imagens arquetípicas, o qual ocorre por meio do *símbolo*, que é a explicitação “encarnada” do arquétipo. Isso quer dizer que o mesmo arquétipo está presente em todas as sociedades, se materializando por meio dos símbolos que, por sua vez, vão variar de cultura para cultura, fazendo com que uma mesma imagem arquetípica corresponda a diferentes símbolos, já que cada cultura pode representar o mesmo arquétipo de modos diferentes. Nessa linha de pensamento, os símbolos não são independentes, pois se originam a partir de uma visão de mundo específica, imaginária, que é a cultura da qual são oriundos. De forma mais específica, o símbolo é “a maneira de expressar o imaginário” (IDEM, p. 22), ou ainda, a tradução do “arquétipo dentro de um contexto específico” (IDEM, p. 24).

Assim sendo, as personagens que povoam as obras literárias são elaboradas a partir de uma cultura específica, de um contexto particular, mas todas elas estarão ligadas a um arquétipo, uma imagem primordial que, embora vá se transformando ao longo do tempo e do espaço, não perde sua essência primeira, pois o arquétipo é o mesmo para todas as culturas, o que varia de cultura para cultura é o símbolo, isto é, a “transfiguração do real em imagem poética” (COELHO, 2003, p. 93).

2. 2 O imaginário e a literatura: do real ao fictício

Para Carlos Reis (2013), a obra literária projeta e consolida o imaginário cultural, pois no discurso literário ele aflora e traz à tona imagens passadas e presentes, revelando a mundividência de um povo, o que podemos chamar de imaginário nacional, nos termos de Wunemburger (2007). Em outras palavras, “falar em imaginário cultural a propósito da obra literária e dos significados que a transcendem é, pois, valorizar nela a sua capacidade de referência a mitos culturais reiteradamente enunciados” (IDEM, p. 62-63). O imaginário funciona, pois, como a matéria com a qual se elabora a obra literária, pois é nela que ele abandona seu caráter fluido, abstrato, e toma forma, materializando-se no discurso literário que, por natureza, é fictício.

Pensar os contornos da ficção não é algo tão simples, uma vez que ela, mesmo não representando a realidade, recria-a, o que significa dizer que o fictício está intrinsicamente ligado ao real, ainda que num primeiro momento esses dois termos sejam vistos como opostos. Essa relação, na verdade, não é dual, mas sim formada por uma tríade: a ficção, o real e o imaginário, como atesta Wolfgang Iser (1996). Para esse teórico:

Nesta relação, aparece, pois, algo mais que uma oposição, de modo que a relação dupla da ficção com a realidade deveria ser substituída por uma relação tríplex. Como o texto ficcional contém elementos do real, então o seu componente fictício não tem o caráter de uma finalidade em si mesma, mas é, enquanto fingido, a preparação de um imaginário (1996, p. 13).

Em outras palavras, isso quer dizer que o fictício é criado com base no real, pois o ato de criar não pode ocorrer do nada, sendo necessário selecionar elementos da realidade como fonte de inspiração. Todavia, na obra literária, o que aparece não é a realidade propriamente dita, pois ela é transformada durante o ato de fingir, ou seja, o ato de criar uma “nova realidade”, por assim dizer, realidade esta de caráter fictício, que só existe dentro dos limites da obra literária.

No momento em que o real é apreendido e transformado nessa “nova realidade”, isto é, no fictício, pode-se falar do imaginário, pois é ele que interfere no processo de recriação da realidade, já que durante esse processo o real é visto de acordo com o imaginário predominante, o qual é abstrato num primeiro momento e, em seguida, se materializa na obra de ficção.

Sendo assim, o fictício não tem como não apresentar traços do real, haja vista que pelo fato de tanto ele quanto o imaginário se furtarem “a uma determinação transcendental, só podem ser captados contextualmente” (ISER, 1996, p. 11), ou seja, considerando a realidade. A esse respeito, pode-se concluir que:

Há no texto ficcional muita realidade que não só deve ser identificável como realidade social, mas que também pode ser de ordem sentimental e emocional. Estas realidades por certo diversas não são ficções, nem tampouco se transformam em tais pelo fato de entrarem na apresentação de textos ficcionais (IDEM, p. 14).

Mesmo se apropriando da realidade, a obra de ficção não se esgota nela, visto que possui outros propósitos. Isso quer dizer que o real passa por uma transformação simbólica, quando submetido ao ato de fingir, o qual se configura como:

Uma transgressão de limites. Nisso se expressa sua aliança com o imaginário. O imaginário é por nós experimentado antes de modo difuso, informe, fluido e sem um objeto de referência, [...] por isso o fingir tampouco é idêntico ao imaginário. Como o fingir se relaciona com o estabelecimento de um objetivo, devem ser mantidas representações de fins, que constituem então a condição para que o imaginário seja transladado a uma determinada configuração, que se diferencia dos fantasmas, projeções e sonhos diurnos, pelos quais o imaginário penetra diretamente em nossa experiência (ISER, 1996, p. 15).

O que a citação acima esclarece é que, no ato de fingir, o imaginário, que se caracteriza pela falta de contorno por advir do inconsciente, ganha certa delineação. Isso ocorre porque o fictício é fruto de um processo de elaboração formal e estruturado, distinguindo-se da falta de exatidão natural às imagens advindas do imaginário.

Ainda para Iser (1996, p. 16), “cada texto literário é uma forma determinada de acesso ao mundo”, forma essa que é estruturada a partir da visão de mundo do autor, o qual seleciona os elementos contextuais (socioculturais ou literários) que farão parte de sua obra, ao mesmo tempo em que exclui outros. Aos serem selecionados, esses elementos do real se desvinculam de seu sistema original e passam a integrar o contexto ficcional. Por sua vez, os contextos originais onde habitam esses elementos, no campo do real, são chamados de *campos de referência*, que em outras palavras são entendidos “como os sistemas existentes em

seu contexto (do texto literário)” (IDEM, p. 17). Essa seleção dos elementos que farão ou não parte da obra literária tem a ver com a relação de alteridade, visto que ao incluir algo no tecido de uma obra, automaticamente, algo é excluído, fazendo aparecer ora o *eu*, ora o *outro*.

2. 3 O imaginário sobre a África e o racismo

No texto literário é possível vislumbrar conteúdos temáticos que são utilizados com o intuito de comparar os diferentes imaginários coletivos. Wunemburger (2007) citando Boia, afirma que, dentre esses temas, está a dualidade *Eu/Outro* e as *geografias imaginárias*. Ele pensa a relação *Eu/Outro* a partir de grupos como o estrangeiro, o branco, o negro, o indígena, entre outros; já as geografias imaginárias dizem respeito às imagens que constituem o imaginário coletivo de um povo a respeito de outro com base no lugar onde eles vivem, por exemplo, como a Europa pensa a América ou a África, e vice-versa. Nesse trabalho, é necessário discutir as relações binárias eu/outro tomando por base o par branco/negro, como também as geografias imaginárias devem ser pensadas considerando a tríade Europa/África/Brasil.

No Ocidente, o imaginário que se tem sobre África ainda é estritamente relacionado ao lugar ocupado por esse continente no seio das relações colonialistas. Num primeiro momento, pensando a colonização do Brasil, os africanos foram relegados à posição de escravos; na colonização da África propriamente dita, a condição também foi de subalternização, tendo em vista o processo de dominação pelas grandes potências europeias já que, como aponta Eduard Said (2007), o domínio da Europa expandiu-se de cerca de 35% para cerca de 85% da superfície da Terra, entre os anos de 1815 a 1914, afetando todos os continentes e, de modo especial, África e Ásia.

Com a colonização de tantos territórios, o continente europeu passou a ocupar um lugar de *hegemonia*, ou seja, um lugar no qual certas formas culturais predominam sobre outras, uma espécie de liderança cultural (Gramsci *apud* SAID, 2007). Dessa forma, as ideias e traços culturais europeus passaram a ser considerados superiores com relação às ideias e traços culturais dos povos africanos.

A partir dessa suposta superioridade, várias representações do Oriente foram sendo criadas pelos próprios europeus, tendo como premissa que:

Há ocidentais, e há orientais. Os primeiros dominam; os últimos devem ser dominados, o que geralmente significa ter suas terras ocupadas, seus assuntos internos rigidamente controlados, seu sangue e seu tesouro rigidamente posto à disposição de uma ou outra potência ocidental (SAID, 2007, p. 68).

Nesse sentido, o europeu domina material e culturalmente os povos africanos e estabelece com eles uma relação alicerçada sobre binarismos: enquanto o europeu é forte, o africano é fraco, enquanto um é intelectual, o outro é rudimentar. Esses pares de opostos vão se acentuando e caracterizando o Eu e o Outro num cenário em que a Europa se apresenta sempre numa posição de força.

O sujeito africano passa, então, a ser visto como um ser inferior e cuja capacidade intelectual é menor que a dos europeus, sendo considerado “membro de uma raça subjugada” (IDEM, p. 140). Esse ponto de vista dá origem a um imaginário extremamente limitado acerca de África e de seus povos e perdura até os dias atuais (SAID, 2007; OLIVA, 2009).

Como atesta Oliva (2009), essas imagens reduzidas e estereotipadas se propagaram e acabaram se consolidando com o passar do tempo, fazendo com que o Brasil se afastasse de África tanto geográfica quanto imaginariamente. Isso se deve em parte a “um aspecto do mundo eletrônico pós-moderno”, por meio do qual “houve um reforço dos estereótipos pelos quais o Oriente é visto. A televisão, os filmes e todos os recursos da mídia têm forçado as informações a se ajustar em moldes cada vez mais padronizados” (SAID, 2007, p. 58).

Nesse contexto, redescobrir África se torna uma tarefa complexa, pois o imaginário coletivo brasileiro se encontra ainda enraizado em bases coloniais e, mesmo que muitos estudos nessa direção de redescoberta estejam sendo realizados, é notório que o conhecimento sobre África “continua restrito a uma parcela muito específica da sociedade brasileira, formada pelos indivíduos ligados aos movimentos negros organizados, ou pelos intelectuais e especialistas” (OLIVA, 2009, p.5).

Sendo assim, enquanto o meio acadêmico começa a vislumbrar uma gama de imagens que remetem a Áfricas diversas, com povos e culturas diferentes, com problemas, mas também com características positivas, a grande parte dos

brasileiros continua refém de imagens reduzidas, das quais as principais são as seguintes: “representações que retratavam os africanos e seus descendentes no cativeiro, ou ainda, das manifestações e reinvenções culturais [...] já no período do pós-abolição” (OLIVA, 2009, p. 4), “imagens geradas sobre a questão racial: a da inferioridade e a incapacidade da ‘raça negra’” (IDEM, p. 7) e os negros vistos como “primitivos, preguiçosos e atrasados” (IDEM, p. 8).

Nesse contexto, Oliva (2009) reitera a predominância dessas imagens e a dificuldade em romper com elas, abrindo espaço para que outras representações adentrem o imaginário coletivo brasileiro. Além disso, na citação abaixo, esse estudioso reforça a influência da mídia nesse processo de reducionismo acerca de África e dos africanos.

Mesmo assim, as ideias e as referências sobre a África continuam distantes da memória e dos olhares de grande parte dos brasileiros. Nem as apropriações e reinvenções no campo da religiosidade, musicalidade, estéticas e das ideologias foram suficientes para internalizar no imaginário coletivo a ideia de que o continente africano é um dos eixos centrais para o entendimento da trajetória histórica brasileira. Na balança que permite a visualização dos componentes que participaram da formação do imaginário coletivo brasileiro, a imprensa contribuiu de forma decisiva para a veiculação e vinculação da África às imagens das tragédias e conflitos (OLIVA, 2009, p. 6).

Todas essas imagens foram pilares que muito contribuíram para a construção e manutenção da sociedade racista e eurocêntrica que temos hoje no Brasil. Acerca do racismo e do eurocentrismo se faz necessária a elucidação de alguns pontos.

Embora se fale em democracia racial, é cada vez mais notória a maneira como o racismo permeia a sociedade brasileira no âmbito de todas as suas instituições. Para Sant’ana (2005), esse fenômeno é ideológico e se sedimenta através do preconceito, da discriminação e dos estereótipos. Já Shohat e Stam (2006) afirmam que ele consiste em um dos aliados do colonialismo e funciona como um conjunto estruturado de práticas e discursos sociais e institucionais que envolvem, concomitantemente, dois movimentos: a agressão e o narcisismo, ou seja, à medida que o opressor se autoelogia, insulta o oprimido.

Dessa maneira, é possível afirmar que o racismo se manifesta de diferentes maneiras e em diferentes graus e sua característica basilar é a crença na inferioridade e superioridade dos povos, nesse caso, a inferioridade do negro e

superioridade do branco. Isso se baseia “na ideia de raça, ou seja, uma supostamente distinta estrutura biológica que situava a uns em situação natural de inferioridade em relação a outros” (QUIJANO, 2005, p. 227), ideia esta que foi responsável por legitimar o tratamento desumano dos opressores para com os oprimidos, tendo em vista que esses últimos careciam “ser civilizados” pelos primeiros.

Cabe acrescentar ainda que “o racismo é a tentativa de estigmatizar a diferença com o propósito de justificar vantagens injustas ou abusos de poder, sejam eles de natureza econômica, política, cultural ou psicológica” (SHOHAT e STAM, 2006, p. 51). A diversidade, nesse cenário, acaba sendo usada como critério para permitir a prática do racismo pelo grupo que possui mais poder econômico e político, o que, conseqüentemente, faz com que possua também hegemonia cultural, acabando por impor suas práticas culturais como modelos a serem seguidos, já que os povos dominados “foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais” (QUIJANO, 2005, p. 228).

A Europa, neste lugar hegemônico, conseguiu difundir a visão de que esse continente (ou a parte ocidental dele) concentrava “sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento” (QUIJANO, 2005, p. 231), configurando o *eurocentrismo*, perspectiva segundo a qual “a modernidade e a racionalidade foram imaginadas como experiências e produtos exclusivamente europeus” (IDEM, p. 232). Assim, a cultura colonialista conseguiu construir um sentimento de superioridade ontológica da Europa em relação às outras raças, as quais eram tidas como “raças inferiores” (SHOHAT e STAM, 2006).

O eurocentrismo contribuiu de modo muito efetivo para a prática do racismo e a disseminação das imagens estereotipadas já citadas nesse tópico. Como estereótipo entende-se “uma tendência à padronização, com a eliminação das qualidades individuais e das diferenças, com a ausência total do espírito crítico nas opiniões sustentadas” (Shestakov *apud* SANT’ANA, 2005), ou seja, uma generalização acrítica acerca das características de um grupo, da qual são oriundas imagens limitadoras e não correspondentes à realidade como um todo.

Brookshaw (1983) corrobora essa ideia, ressaltando que:

Estereótipos congelam a personalidade, apagam a individualidade, dotando o receptor com características que se adaptam ao ponto de vista à priori do percebido em relação à classe social ou étnica, ou, ainda, à categoria sexual de sua vítima. O ser estereotipado é, assim, a corporeificação física de um mito baseado na visão que o percebido tem do papel sócio-cultural (sic) de seu receptor e do seu próprio (1983, p. 10).

As imagens advindas desses estereótipos ainda são muito latentes e, mesmo diante de tantos estudos nessa área, poucos são os brasileiros que renovaram o olhar sobre o continente africano. Nesse caso, “em termos de mudança no imaginário coletivo brasileiro acerca das representações geradas e divulgadas sobre os africanos, os efeitos visualizados nas últimas décadas de militância, manifestações e conquistas não gerou um quebra de espelhos ou um inverter de imagens” (OLIVA, 2009, p. 24).

Essas imagens negativas foram propagando-se e permeando a produção artística brasileira, incluindo a literatura infantojuvenil. Destarte, conceitos como estereótipo, eurocentrismo, hegemonia e racismo são fundamentais para pensar as representações da pessoa negra no discurso literário voltado para o leitor em formação.

2. 4 O imaginário e a ilustração

Com o advento das tecnologias da comunicação, os personagens dos contos de fadas tiveram sua imagem criada, recriada e divulgada pela mídia e pelo cinema. De modo especial, “a figura da *princesa* surge massivamente nos produtos culturais para a infância” (CORREIA, 2010, p. 2, grifo nosso), se fazendo presente desde o desenho animado até a marca de roupa, sempre em sua representação ligada aos moldes eurocêntricos. Outro meio que contribuiu para a propagação dessa imagem e, conseqüentemente, para a cristalização desse imaginário, foi o livro ilustrado. Fala-se em livro ilustrado porque essas narrativas – os contos de fadas - são normalmente acompanhadas por ilustrações, as quais são imagens que funcionam como uma expansão do texto, na concepção de Sendak (1984).

A partir dessa perspectiva, o conto veiculado por meio do livro ilustrado passa a ser uma composição formada por dimensões linguísticas e visuais em que ambas contribuem para a construção de sentidos. Nesse caso, se torna necessária uma “apreensão conjunta daquilo que está escrito e daquilo que é mostrado”

(LINDEN, 2011, p. 8). Ou seja, os elementos visuais passam de elementos acessórios a responsáveis por conduzir a narrativa de maneira interativa com o texto verbal, funcionando ativamente no processo de significação (IDEM, 2011).

Dessa forma, a narrativa pode ser analisada também pelo viés da ilustração, uma vez que os elementos não verbais que a acompanham não podem ser ignorados. Isso é importante porque nesse processo de ampliação do imaginário não basta apenas ler/ouvir, mas também ver, pois foi, sobretudo, através de imagens negativas sobre África que tantos estereótipos se consolidaram e foram se perpetuando a ponto de a imagem de uma mulher negra não ser condizente com a figura de uma princesa.

No que concerne às relações existentes entre escrita e imagem, Wunemburger (2007) define-as como sendo uma espécie de *textura verbo-icônica* cujas propriedades são heterogêneas e, por isso, se configuram como registros distintos. Para esse estudioso, “o imaginário deriva do desenvolvimento do pensamento verbal por meio de uma visualização icônica, entrelaçando-se o ícone e a escrita harmoniosamente para selar o profundo laço entre o visível e o legível” (2007, p. 30). Sendo assim, expressões visuais e linguísticas entrelaçam-se a fim de revelar o imaginário que permeia determinada produção.

No entanto, ao falar desses dois recursos, enfatiza a experiência visual:

A experiência visual e a imaginária [...] podem assim considerar-se privilegiadas porque nos põem diante da coisa, enquanto a imagem linguística, mesmo elevada à plenitude da metáfora ou do símbolo, nos limita a um signo, que se mantém a distância da aparição sensível. Ora, nenhuma transcrição linguística pode substituir a unicidade do êxtase visual. Além disso, este coloca o sujeito numa posição de visão panorâmica, sinótica, na qual tudo ocorre, ao menos à primeira vista, de maneira instantânea, enquanto a imagem linguística permanece submetida à linearidade do discurso, à temporalidade do signo (WUNEMBURGER, 2007, p. 28).

Sem deixar de lado a importância da imagem linguística, nesse trecho o autor chama a atenção para a relevância imediata que as produções visuais possuem na formação do imaginário, salientando a espontaneidade e instantaneidade com que elas agem sobre o sujeito. Ainda nessa linha, ele conclui afirmando que “a imagem visual enriquece mais o imaginário individual ou coletivo do que os atos e as obras de linguagem” (IDEM, p. 29).

Sabendo da importância das imagens ilustradas para a construção do imaginário, torna-se possível afirmar que o contato com representações da princesa negra irá contribuir para a construção de representações da diversidade étnico-racial no imaginário. Ver a imagem de uma princesa negra, e não apenas ler uma descrição sobre ela, é necessário, haja vista que “as imagens ilustradas também constroem enredos e cristalizam as percepções sobre aquele mundo imaginado. Se examinadas como conjunto, revelam expressões culturais de uma sociedade” (LIMA, 2005, p. 101). Expressões culturais essas, que servem, muitas vezes, para ajudar a manter a ordem social, fazendo com que os grupos dominantes permaneçam no poder. No caso da pessoa negra e das imagens as quais elas têm sido associadas, é fácil perceber que essas representações apontam para o racismo, acabando por reiterá-lo.

Dessa forma, apresentar ao sujeito uma narrativa que traga a figura negra tanto verbal como visualmente, por meio de um livro ilustrado, permite “afinar a poesia do texto com a poesia da imagem” (LINDEN, 2011, p. 9) e ampliar o imaginário, já que a ilustração “age como instrumento de dominação real” (LIMA, 2005, p.102), tendo significados que se propagam pela sociedade e acabam sendo reproduzidos incansavelmente. Nesse contexto que envolve representação e poder, a imagem da princesa funciona como “um modelo identitário, propondo lugares reconhecidos e modos de ser legitimados, associados a significados culturais que lhes conferem poder, constituindo olhares estéticos e éticos sobre si e sobre os/as outros/as” (CORREIA, 2010, p. 5).

É necessário também pensar no livro ilustrado como um lugar de circulação dessas imagens culturais. A princípio, cabe ressaltar sua ligação com o domínio da literatura infantojuvenil, tendo em vista que foi visando leitores desse universo que ele teve origem. Porém, longe de ser uma leitura simples e óbvia, Sophie Van der Linden (2011) afirma que esse tipo de produção requer uma leitura crítica, pois consiste num objeto visual a priori. Isso porque o livro ilustrado é extremamente complexo, já que apresenta características próprias, peculiares, mas não se fecha num modelo, como algo delimitado e fixo, muito pelo contrário, abre muitas possibilidades de leitura porque apresenta uma grande diversidade formal, ora dando destaque ao texto, ora à imagem.

Linden (2011) afirma ainda que o livro ilustrado se constitui de interações coerentes entre textos, imagens e suportes, apresentando um caráter elíptico e

incompleto. Essas últimas características se devem ao fato de que uma linguagem acaba completando aquilo que a outra deixou apenas sugerido, haja vista que nem tudo que é contemplado no recurso verbal é contemplado também no recurso visual e vice-versa.

Dentre os principais elementos que devem ser levados em conta na leitura do livro ilustrado são: *capa*, *título*, *página dupla*, *diagramação* e *relações* entre texto verbal e texto visual. Discorre-se agora sobre cada um desses aspectos de maneira isolada.

O *título* é um elemento que serve para orientar a leitura, inicialmente. Ele se relaciona com a representação figurada da capa e costuma antecipar o conteúdo da narrativa. Além disso, pode também “desarmar um efeito surpresa ou uma queda final” ou “se revelar como a chave da interpretação da narrativa” (LINDEN, 2011, p. 58-59). Logo, o título é um elemento primordial para a leitura do livro ilustrado (e não só dele), porque é o responsável pelas inquietações primeiras do leitor.

Vinculada ao título, a *capa*:

Constitui antes de mais nada um dos espaços determinantes em que se estabelece o pacto da leitura. Ela transmite informações que permitem apreender o tipo de discurso, o estilo da ilustração, o gênero... situando assim o leitor numa certa expectativa. Tais indicações podem tanto introduzir o leitor ao conteúdo como levá-lo para uma pista falsa (LINDEN, 2011, p. 57).

A capa estabelece, então, um dos primeiros contatos do leitor com o livro, sendo responsável por auxiliá-lo no que diz respeito à formulação de suas impressões iniciais acerca da narrativa e trazendo indícios que, ora podem ser úteis para a interpretação, ora funcionam como pistas falsas.

Quando o conteúdo de uma página se expande ou termina na página seguinte, formando um todo, temos a *página dupla*, ou seja, duas páginas que funcionam como uma. Ela é considerada um espaço privilegiado de registro porque imagens e palavras se dispõem livremente por toda a sua dimensão, criando entre as duas páginas a ideia de uma página só, porém, com mais espaço.

Na página dupla, e também nas outras, é feito todo um processo de organização dos recursos verbais e visuais, de modo a definir o que ficará em cada página. Isso é o que Linden (2011) denomina de *diagramação*, processo que pode ser classificado em diferentes tipos, nos importando nesse trabalho apenas dois

deles: a *dissociação* e a *associação*. O primeiro tipo ocorre mediante “a alternância entre página de texto e página com imagens”, enquanto o último “reúne pelo menos um enunciado verbal e um enunciado visual no espaço da página”, sendo que “vários textos e várias imagens, claramente distintos, podem ainda se organizar no espaço da mesma página ou da página dupla” (IDEM, p. 68-69).

Nas narrativas selecionadas para a intervenção pedagógica desse trabalho¹, é possível notar a diagramação nos modelos dissociativo e associativo, pois mesmo que todas sejam ilustradas, em algumas delas a linguagem visual colabora de maneira mais acentuada para a produção de sentido, pelo fato de ser mais recorrente e, por isso, dominante com relação ao enredo.

Ainda conforme Linden (2011), dependendo da relação que os recursos não verbais mantêm com os verbais, os aspectos da narrativa vão sendo construídos através dessas duas linguagens e acabam por estabelecer a maneira como interagem entre si, pois o elemento visual pode repetir, completar ou contradizer o elemento linguístico, configurando três diferentes tipos de relações: *redundância*, *colaboração* e *disjunção*.

A *redundância* ocorre quando as duas narrativas – verbal e visual – são isotópicas, ou seja, uma não carece da outra para desenvolver a essência do discurso, uma vez que, mesmo sendo linguagens diferentes, acabam por dizer quase a mesma coisa; na *colaboração* o que ocorre é que uma linguagem preenche a lacuna deixada pela outra, fazendo com que mensagens distintas interajam para realizar um sentido comum; e, por fim, a *disjunção* se caracteriza por uma contradição, visto que nessa relação os recursos visuais e verbais seguem vias paralelas.

Essas três relações se fazem relevantes porque os contos que constituem o *corpus* desse trabalho exigem um olhar atento para as ilustrações, haja vista que em algumas dessas obras as ilustrações são as principais responsáveis por problematizar a questão racial, apontar a figura da princesa negra e desconstruir estereótipos relacionados ao continente africano. Nas ilustrações ficam evidentes, por exemplo, a diversidade geográfica africana, diferentes tipos de vestimentas e acessórios típicos da África, o cabelo crespo e os diferentes penteados, os traços de

¹ A lembrar: *Pretinha de Neve e os Sete Gigantes* (2013), de Rubem Filho; *Uma história mais ou menos parecida* (2013), de Márcia Paschoallin; *A princesa e a ervilha* (2016), de Rachel Isadora; e *Diarabi e Mansa* (2016), de Souleymane Mbodj.

negritude e diferentes cores de pele do rosto dos personagens, a fauna, os diferentes tipos de moradia, objetos tradicionalmente africanos. Logo, deixar de lado as ilustrações significaria uma enorme perda em termos de apreensão do imaginário presente nas obras.

2. 5 O imaginário e a intertextualidade

Apesar de cada povo possuir um imaginário específico, constituído por imagens que expressam as singularidades de cada cultura, os textos literários acabam apresentando confluências que os aproximam e permitem ao leitor confrontar obras que apresentam imaginários distintos.

Ao estabelecer esse diálogo entre obras, o leitor é remetido ao conceito de intertextualidade, o qual consiste na relação que um texto possui com outro(s) texto(s), ressignificando-os. Essa interação entre as obras literárias ocorre porque, segundo Bakhtin:

A palavra não é um objeto, mas um meio constantemente ativo, constantemente mutável de comunicação dialógica. Ela nunca basta a uma consciência, a uma voz. Sua vida está na passagem de boca em boca, de um contexto para outro, de um grupo social para outro, de uma geração para outra. Nesse processo ela não perde o seu caminho nem pode libertar-se até o fim do poder daqueles contextos concretos que integrou. (BAKHTIN, 2013, p. 232).

Nessa perspectiva, nenhum texto pode ser tomado como uma produção isolada, desvinculada das demais, pois sua origem liga-se diretamente aos textos já existentes, à cultura que o rodeia e, portanto, ao imaginário que o alimenta. Assim, no âmbito da literatura, pode-se entender que qualquer que seja o texto literário, ele sempre vai dialogar com outros da mesma natureza, pois segundo Samoyault (2008), a maior característica da arte literária é o perpétuo diálogo que ela tece consigo mesma.

Nessa mesma linha, Leyla Perrone-Moisés atesta que “em todos os tempos, o texto literário surgiu relacionado com outros textos anteriores ou contemporâneos, a literatura sempre nasceu da e na literatura” (1978, p. 59). Logo, por estar imerso nesse diálogo literário, o texto que é retomado acaba sendo ressignificado, pois o autor agirá sobre ele a partir do seu repertório cultural, o qual interfere na maneira como se lê a obra, influenciando, então, na construção de sentidos.

Assim, ao analisar um texto sob a ótica da intertextualidade, não se recomenda que se “estacione na simples identificação de relações, mas que as analise em profundidade, chegando às interpretações dos motivos que geraram essas relações” (CARVALHAL, 1986, p. 51), ou seja, é necessário compreender por que o autor optou por resgatar determinada obra e com que objetivo o fez. Em outras palavras, é imprescindível questionar: “Quais as razões que levaram o autor do texto mais recente a reler textos anteriores? Se o autor decidiu reescrevê-los, copiá-los, enfim, relançá-los no seu tempo, que novo sentido lhes atribuiu com esse deslocamento?” (IDEM, p. 52).

Nesse deslocamento do texto de seu contexto original, ocorre um processo de ressignificação no qual o autor tece sobre ele uma reflexão e apropria-se de seus elementos para elaborar uma nova escritura, com um novo propósito. Dessa forma, a memória literária - aquela que serve de matéria para a elaboração de novos textos literários - é revisitada, sendo criticada, repensada e, por fim, reelaborada. Essa reelaboração ocorre a partir das imagens presentes no imaginário, visto que ele “serve para dotar os homens de memória fornecendo-lhes relatos que sintetizam e reconstroem o passado e justificam o presente” (WUNEMBURGER, 2007, p. 63).

Essa ideia é corroborada por Bakhtin (2009), pois este afirma que:

Aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores. Toda a sua atividade mental, o que se pode chamar o ‘fundo perceptivo’, é mediatizado para ele pelo discurso interior e é por aí que se opera a junção com o discurso apreendido do exterior. A palavra vai à palavra. É no quadro do discurso interior que se efetua a apreensão da enunciação de outrem, sua compreensão e sua apreciação, isto é, a orientação ativa do falante. (BAKHTIN, 2009, p. 151-152)

Isso quer dizer que nem o autor nem o leitor são neutros, mas sim que ambos interagem com o texto a fim de atribuir-lhe sentido, o que ocorre a partir do confronto com o corpus literário anterior que cada um possui.

Para reforçar essa ideia, torna-se viável citar Samoyault (2008, p. 67), quando esta afirma que, ao retomar um texto, o autor tece sobre ele uma reflexão, numa perspectiva dupla, relacional e transformacional, respectivamente. Relacional porque ocorre um “intercâmbio entre os textos”, e transformacional devido à “modificação recíproca dos textos que se encontram nesta relação de troca” (IDEM,

p. 67). Isto é, não basta retomar o texto fonte, mas é necessário também dar-lhe nova significação a partir de um novo contexto.

Por outro lado, na esteira de Bakhtin, Beth Brait afirma que nem todo diálogo entre as obras é consciente, podendo ocorrer de forma não intencional: “há o dialogismo não-intencional representado pelas inúmeras vozes que habitam um indivíduo, constituindo a fala interna e condicionando um incessante diálogo” (BRAIT, 2015, p. 24-25). Isso pode ser pensado numa perspectiva psicanalítica, uma vez que o inconsciente coletivo de todos os seres humanos possui basicamente os mesmos arquétipos. No entanto, como os diferentes povos interpretam o mundo a partir de imaginários diferentes, essas imagens arquetípicas materializam-se de forma distinta em cada cultura, tendo em vista as singularidades de cada uma. Logo, um autor pode fazer menção a uma ideia presente na obra de outro escritor nunca lido por ele, dando origem a uma relação dialógica de maneira não proposital, pois apesar de fazerem parte de contextos culturais diferentes, acabam dialogando através de imagens que são universais.

Nessas condições, é possível afirmar que um texto nunca é realmente novo, o que muda é a forma de dizer, o objetivo com que certos elementos já conhecidos serão utilizados numa nova produção. Por conseguinte, torna-se viável a afirmativa de Júlia Kristeva acerca das dimensões do espaço textual:

Essas três dimensões são: o sujeito da escritura, o destinatário e os textos exteriores (três elementos em diálogo). O estatuto da palavra define-se, então, a) *horizontalmente*: a palavra no texto pertence simultaneamente ao sujeito da escritura e ao destinatário, e b) *verticalmente*: a palavra no texto está orientada para o *corpus* literário anterior ou sincrônico. (1974, p. 63, grifos da autora)

Logo, os sentidos atribuídos ao texto dependem da interação entre três elementos: o autor, o leitor e as outras obras literárias com as quais o texto presente pode estabelecer uma relação de intertextualidade. O primeiro imprime na obra um imaginário específico que, por sua vez, entrará em interação com o imaginário do leitor, o qual também é povoado pelo conhecimento acerca de outras obras literárias, com as quais a obra presente dialogará, construindo novos sentidos.

Com base nos estudos de Bakhtin, Fiorin (2015, p. 30) acredita que “a intertextualidade é o processo de incorporação de um texto em outro, seja para reproduzir o sentido incorporado, seja para transformá-lo”. Nessa última situação, é

possível falar em paródia, ou seja, um texto que subverte os sentidos do texto original já que se apresenta como “uma escrita transgressora que engole e transforma o texto primitivo: articula-se sobre ele, reestrutura-o, mas, ao mesmo tempo, o nega” (FÁVERO, 2015, p. 53).

Esse tom paródico tem se mostrado presente nas diversas adaptações de histórias clássicas, como *Branca de Neve*, *Chapeuzinho Vermelho* e tantas outras histórias de princesas que têm ganhado versões contemporâneas voltadas a novas temáticas e, na maioria das vezes, preocupadas em problematizar o imaginário presente na obra original.

Nessa tentativa de ruptura com os modelos literários estão os contos de fadas que trazem a princesa negra e, num tom subversivo, discutem em maior ou menor grau a questão racial e da diversidade, evidenciando que “o imaginário arma os agentes sociais de esperança, de expectativa, de dinamismo para organizar ou contestar, em suma, para encetar ações que fazem a própria vida dos corpos sociais” (WUNEMBURGER, 2007, p. 65).

É justamente a partir dessa necessidade de contestação do imaginário que o parodiador cria, pois este se caracteriza como alguém:

Que percebe a necessidade de novas “verdades” em seu meio cultural; sente, pois, que os moldes seguidos em sua época precisam ser questionados e substituídos. Esse momento de percepção da carência de algo novo e de certeza de que os modelos literários e ideológicos atingiram seu limite de saturação é, justamente, o momento da paródia (ALAVARCE, 2009, p. 59, grifo da autora).

Nesse contexto, é notável que os contos de fadas venham passando por um processo de adaptações paródicas que visam atender às demandas sociais e, com isso, vêm apresentando-se sob diversas roupagens que vão desde produções cinematográficas a músicas ou, até mesmo, releituras de narrativas completas. A respeito dessa mudança que está ocorrendo com os contos de fadas, Diana e Mário Corso (2010, p. 31) afirmam que esse gênero “mudou porque nós mudamos. Ele nos acompanha há séculos, troca de roupa a cada geração e não parece dar sinais de cansaço”.

Um aspecto que favorece a produção da paródia é que, segundo Wunemburger (2007), o imaginário de determinada cultura pode passar por transformações, fazendo com que surjam novas imagens ou, ainda, que algumas

entrem em declínio. No caso específico dessa dissertação, a imagem que surge é a da princesa negra, imagem esta que carece de reconhecimento e tem encontrado esse espaço na malha discursiva dos contos de fadas com vistas a romper com a visão eurocentrada que, segundo Carvalhal (1986), fez o Brasil se voltar para matrizes e modelos europeus.

Diante do exposto, fica evidente a necessidade de um olhar intertextual para abordar a figuração da personagem princesa. No próximo capítulo, discute-se os meios pelos quais essa construção figurativa ocorre, apresentando o aparato teórico adotado por essa pesquisa na tentativa de dar conta desse fenômeno.

3 O PROCESSO DE FIGURAÇÃO DA PERSONAGEM

O Homo fictus é e não é equivalente ao Homo sapiens, pois vive segundo as mesmas linhas de ação e sensibilidade, mas numa proporção diferente e conforme avaliação também diferente.

Antonio Candido

Esse capítulo trata da personagem, abordando-a como centro do texto narrativo. Discute-se, então, o processo de elaboração dos seres ficcionais, elencando suas principais características e buscando chegar a sua conceituação. Nessa mesma linha, abordam-se os processos que dão origem à personagem, mais especificamente figuração, caracterização e refiguração, explicando a importância dos mesmos para a construção da imagem desses seres antropomórficos.

Discorre-se, ainda, sobre as abordagens atuais dadas pela teoria literária às personagens, voltando-se para uma abordagem cultural em detrimento de uma visão estruturalista, e valorizando, além dos elementos textuais, elementos de ordem histórica, psicológica, social, entre outros. Todas essas reflexões conduzem à discussão da imagem da personagem princesa como uma construção cultural.

Além disso, o presente capítulo traz também uma discussão sobre a presença da personagem negra na literatura infantojuvenil e a respeito das abordagens dadas a essas personagens. O último tópico volta-se à discussão sobre a imagem da princesa como personagem ao longo do tempo, refletindo sobre as imagens atribuídas a ela e a ausência de imagens de princesas negras.

3.1 A personagem como elemento central da narrativa

A obra literária é constituída por uma série de elementos que juntos dão origem à verossimilhança, fazendo com que uma situação fictícia tenha aparência do real. Logo, o ambiente em que se desenrola o enredo, o foco narrativo, o tempo, tudo isso contribui de maneira efetiva para a criação desse mundo fictício; porém, dentre os elementos que compõem a narrativa, o mais importante é a personagem, pois é ela “que com mais nitidez torna patente a ficção, e através dela a camada imaginária se adensa e se cristaliza” (ROSENFELD, 2011, p. 21). É a imagem que se forma acerca dessa entidade ficcional que influencia no modo como a história

será lida, pois sua aparência e suas atitudes, situadas em determinado contexto, revelam o imaginário que se encontra por trás da obra de ficção.

Assim sendo, de acordo com Rosenfeld (2011), pode-se considerar a personagem como a categoria que determina a narratividade do texto, pois sem ela não há narrativa e, embora possa haver personagem nos textos líricos e teatrais, é apenas no texto narrativo propriamente dito - um evento com traços temporais demarcados e ocorrência de ação - que esse ser se define de forma nítida.

Esse ponto de vista é corroborado por Reis e Lopes (2011, p. 318) quando estes afirmam que a personagem pode ser vista como uma “entidade funcionalmente indispensável para a concretização do processo narrativo”, ou seja, como a responsável pelo desenrolar de ações no texto narrativo. Portanto, sua presença é a condição para haver narrativa, fato que dialoga com a fala de Antônio Cândido (2011, p. 53), para quem “o enredo existe através dos personagens; as personagens vivem no enredo”.

Cabe enfatizar que personagens são seres cuja gênese é fruto de um processo de elaboração verbal, conforme afirma Vieira (2014). Todavia, não se pode ignorar seu caráter antropomórfico, já que Carlos Reis (2018, p. 20) define-os como “entidades antropomórficas que fazem avançar a ação narrativa”. Essa antropomorfização justifica-se pelo fato de a personagem apresentar características que se assemelham às do ser humano, configurando-se como um ser ficcional que recria a essência humana e expressa todos os anseios que, no plano do real, não se expressam de modo tão patente.

Dessa forma, a personagem funciona como um espelho no qual o leitor se vê refletido, uma vez que nesse processo de identificação ele “*contempla* e ao mesmo tempo *vive* as possibilidades humanas que a sua vida pessoal dificilmente lhe permite viver e contemplar, visto o desenvolvimento individual se caracterizar pela crescente redução de possibilidades” (ROSENFELD, 2011, p. 46). Em suma, a personagem não é um ser humano, mas é criada a partir deste, revelando todas as suas inquietações, angústias e sentimentos, uma vez que o lugar onde habita – a ficção – é:

Um lugar em que o homem pode viver e contemplar, através das personagens variadas, a plenitude de sua condição, e em que se torna transparente a si mesmo; lugar em que, transformando-se imaginariamente no outro, vivendo outros papéis e destacando-se de si mesmo, verifica,

realiza e vive a sua condição fundamental de ser autoconsciente e livre, capaz de desdobrar-se, distanciar-se de si mesmo e de objetivar a sua própria situação. (ROSENFELD, 2011, p. 48)

Beth Braith (1985), embora seguindo uma linha mais estrutural, ao mesmo tempo em que ressalta as diferenças entre ser real e ser fictício, reforça esse caráter de antropomorfização da personagem, afirmando que ela habita um espaço distinto daquele em que habitam os seres humanos, mas que é inegável que esses espaços mantêm uma íntima relação. Devido a essa essência antropomórfica, a personagem também carrega consigo uma forte carga semântica, uma vez que, mais que uma figura construída linguisticamente, é permeada por elementos os mais diversos: sociais, culturais, psicológicos e históricos.

Contudo, até a década de 1980, a narrativa literária era analisada a partir de concepções estruturais, ignorando o aspecto semântico e, dessa forma, acabando por desconsiderar o tecido cultural que faz parte de sua elaboração. Nesse contexto, a personagem era tomada apenas como um elemento textual, cuja verossimilhança era construída a partir do mundo ficcional interior ao próprio texto e nada tinha a ver com o contexto social, histórico e cultural em que foi elaborada. A esse respeito, cabe enfatizar que:

As origens (as próximas e as remotas) da análise estrutural da narrativa e da narratologia (designadamente: a linguística saussuriana, o formalismo russo, a morfologia do conto, o estruturalismo e a teoria semótica) impuseram uma concepção funcional do relato e dos agentes que nele estão implicados. Falava-se, então, em funções e em actantes, com inerente desvalorização de leituras psicológicas (e também sociais, ideológicas, etc.) daqueles agentes. (REIS, 2018, p. 20)

A abordagem estruturalista da narrativa e, conseqüentemente, da personagem, diminui o repertório de olhares que podem ser lançados sob essa entidade ficcional, uma vez que ela se insere em esquemas de classificações, normalmente fixos e muito rígidos, nos quais desempenha funções sempre iguais. Isso acaba limitando o olhar sobre a personagem, pois sem considerar sua relação com o contexto e a cultura, renegando-lhes ao segundo plano, perde-se a oportunidade de fomentar uma discussão intercultural.

Os estudos que se voltam para a personagem como um ser complexo e dotado de possibilidades começaram a ganhar espaço há pouco mais de duas décadas, dando ênfase a uma abordagem transnarrativa, por meio da qual as

análises da narrativa literária começaram a extrapolar o nível linguístico e passaram a englobar aspectos externos ao texto.

As personagens do conto de fadas, embora conhecidas por suas limitações psicológicas no âmbito da narrativa, passam agora a serem vistas sob o viés cultural, o que possibilita novas interpretações, já que na visão estruturalista bastava identificar *o agente e as funções*² que elas desempenhavam. Nessa perspectiva, ao invés de pensar a princesa como *actante*, isto é, como um dos agentes que desempenha funções fixas na tessitura da narrativa (PROPP, 2001), pensa-se nela por meio de articulações interculturais, num contexto cultural amplo, como personagem que transcende o mundo literário e toma forma em outras artes ou em outros meios. Segundo Carlos Reis (2018):

A redescoberta da personagem conduziu a ponderação teórica e os seus efeitos operatórios a outros terrenos, para além da ficção literária. Não impede isto que se reconheça que é na ficção literária que a personagem continua a exhibir tudo o que dela faz uma decisiva categoria da narrativa. Mas podemos continuar a falar da narrativa, da personagem e das suas figurações, quando estudamos o cinema, o discurso de imprensa, as narrativas televisivas, os videogames, a publicidade, a historiografia, a hiperficção, a banda desenhada, o romance gráfico e até mesmo a comunicação quotidiana em que a narrativa se “naturaliza” a cada momento. Acudindo a todas estas (e a outras ainda) hipóteses de trabalho, os modernos estudos narrativos convocam, em fecundo movimento interdisciplinar, os estudos mediáticos, as ciências cognitivas, a cibercultura, os estudos femininos, os estudos comparados, os estudos culturais, etc. (2018, p.10)

Fica evidente que, na perspectiva dos estudos narrativos modernos, a personagem passa a ser um objeto cuja abordagem se dará a partir de várias áreas do conhecimento, não mais se restringindo à teoria literária, tendo em vista que esta, sozinha, não consegue dar conta da complexidade que permeia os entes ficcionais, carecendo dialogar com conceitos oriundos de outros campos teóricos. Além disso, as teorias narrativas estruturalistas seriam incapazes de dar conta das múltiplas figurações através das quais as personagens vêm se apresentando na atualidade, haja vista que a ficção literária não é mais o único ambiente habitado por elas, uma vez que as diferentes linguagens – cinema, quadrinhos, videogames, dentre outras – têm se tornado, cada vez com mais frequência, um espaço habitado por esses seres fictícios. Com isso, é possível afirmar que redescobriram na personagem “um

² Ver PROPP (2001) nas referências.

apreciável potencial de investimento semântico, de dinamismo transficcional e de articulação intercultural” (REIS, 2018, p. 10), ampliando as abordagens sobre ela.

3. 2 A personagem: figuração e transnarratividade

Para pensar a relação da personagem com aspectos que transcendem o texto literário, indo além da composição linguística deste, torna-se necessário discorrer sobre alguns pontos que têm sido indispensáveis nos estudos sobre personagens na atualidade, o que se fará a partir dos estudos de Reis (2018). De acordo com esse teórico, para se pensar a personagem nos dias atuais é indispensável trazer à discussão os termos *figura* e *figuração*.

Conforme Reis (2018), a *figuração* consiste no processo de criação de uma personagem – ou *figura*. Esse processo engloba todo e qualquer aspecto que possa contribuir para a construção holística desse ser ficcional, incluindo desde os traços descritivos mais sutis até suas ações e seu modo de falar. Todos esses elementos permitem que o texto literário dialogue com outras áreas, incorporando em seu discurso elementos sociais, psicológicos, ideológicos e ético-existenciais que são manifestados pelas personagens. Dessa forma, a *figuração* é a responsável pelo fato da personagem transcender o texto, fazendo com que ela se torne um “lugar preferencial de afirmação ideológica” (REIS e LOPES, 2011, p. 318), uma vez que essa figura ficcional carrega consigo traços que a situam social, política e culturalmente, propagando determinada visão de mundo.

Assim sendo, a *figuração* ocorre quando “a presença da personagem é ideologicamente motivada” (REIS, 2018, p. 16). Levando em conta a *figuração* da princesa, o conjunto de traços que compõem sua *figuração* tradicional, em sua versão europeia, ajuda a reforçar o culto ao padrão estético europeu e colabora para a rejeição de outros padrões. Já com relação à *figuração* da princesa negra, outra cosmovisão é apresentada: cabelo, pele, indumentária, modo de falar, ambientação; tudo isso, embora se tratando de um ser ficcional, funciona como meio para romper com um imaginário pré-concebido.

Carlos Reis (2018) ainda afirma que a personagem deve ser analisada mediante uma abordagem que leve em conta sua transhistoricidade, ou seja, o fato de que todo ser ficcional pode ir além das intenções do projeto literário de seu criador, uma vez que ele – o autor – não tem como dominar a maneira como sua

personagem vai ser recebida pelo público, muito menos as diferentes abordagens que serão lançadas sobre ela para fins de análise. Nesse sentido, a personagem princesa, no âmbito de sua criação, não foi criada como um ente ficcional para se pensar a questão racial, todavia, na atualidade, tornam-se cada vez mais crescentes os estudos que pensam nela sob essa dimensão, questionando seu branqueamento ao longo da história (literária).

Reis (2018) também salienta que, cada vez mais, as personagens têm ganhado versões icônicas, ou seja, representações imagéticas, as quais ele chama de *refigurações icônicas* e que podem favorecer a ocorrência de “leituras desdobradas, uma vez que aquela refiguração é, em simultâneo, uma releitura de um texto verbal e uma descoberta de aspectos insuspeitados das ditas personagens” (2018, p. 16). As princesas são um exemplo de personagens que passaram e vêm passando por refigurações icônicas, pois apesar de se apresentarem como entidades ficcionais, que vivem no interior do texto literário, dos contos de fadas, elas têm transcendido esse espaço, fazendo-se presentes também nas produções cinematográficas, nas histórias em quadrinhos e em produtos comerciais os mais diversos, tornando-se seres imortalizados através de suas imagens. Em resumo, a elaboração verbal da personagem constitui a figuração, ao passo que sua representação imagética é uma refiguração.

Ainda de acordo com Carlos Reis (2018), no processo de refiguração, a personagem, que é construção linguística, passa a ter uma representação física, como ocorre no caso dos livros ilustrados. Nesses livros, o ilustrador lida com o *preenchimento de vazios*, haja vista que muitas vezes a caracterização verbal é bastante escassa, dando margem a uma criação transnarrativa, ou seja, que extrapola os limites da narrativa propriamente dita e se nutre do imaginário externo ao texto, como é o caso da princesa enquanto personagem.

A imagem da princesa, nos contos de fadas ilustrados, constitui-se a partir desse preenchimento, já que nesse gênero, a descrição é elaborada de forma reduzida e as ilustrações encarregam-se de fornecer mais detalhes acerca da personagem. Tradicionalmente, essa refiguração da princesa veio sendo feita sempre com base no imaginário europeu, dando origem a imagens totalmente branqueadas. Contudo, com o surgimento de obras infantojuvenis voltadas à representação de personagens negros, e mais especificamente da princesa negra,

surgem também novas refigurações que buscam atender a essa demanda sociocultural, que é a representatividade negra na literatura.

Outro ponto que merece ênfase nos estudos de Reis é que o “preenchimento consente e de certa forma requer, para que a refiguração se efetive, um tempo de suspensão da narratividade, de tal forma que a personagem é ponderada como objeto artificialmente estático” (2018, p. 16). Isso quer dizer que, no momento em que se volta para a refiguração, a ação cessa por algum tempo, pois a narrativa fica um pouco de lado e passa a haver uma reflexão sobre as imagens, o que é notável na leitura de livros ilustrados.

Figuração e refiguração contam com um elemento muito importante: a caracterização, a qual se liga diretamente à ideia de descrição da personagem, conforme se pode perceber através da afirmação de Carlos Reis:

O tema da figuração ficcional não se confunde com o da *caracterização*, uma vez que este último tem que ver sobretudo com a descrição da personagem; por outro lado, na caracterização nem sempre estão em causa componentes da ordem do discurso: não poucas vezes passa-se agilmente da caracterização às características, o que inspira abordagens marcadamente conteudistas [...] apoiadas numa espécie de apreciação holística da personagem. (2018, p. 27)

Nessa perspectiva, a caracterização versa diretamente sobre o modo de ser da personagem, tanto no que diz respeito aos traços físicos quanto aos temperamentais, psicológicos. Por meio dela, o leitor consegue formar imagens mentais acerca da personagem, visualizando sua imagem física e reconhecendo seu caráter antropomórfico, haja vista que ela, além de apresentar semelhança física com o ser humano, é permeada por sentimentos, valores, qualidades e defeitos, fato que pode provocar a identificação do leitor com essa entidade ficcional. A figuração, sob esse ponto de vista, se sobrepõe à caracterização, uma vez que é mais ampla e situa a personagem temporal e espacialmente. Além disso, considera suas ações, pensamentos, linguagem, gestos ou qualquer outro traço determinado, tanto implícita quanto explicitamente, à medida que a narrativa vai avançando e alguma informação nova sugere algo sobre a forma de ser dessa figura. Isso quer dizer que a imagem da princesa é construída ao longo da leitura do texto, uma vez que só ao final da narrativa é possível formular a visão global de uma personagem.

3. 3 A personagem e sua caracterização

A construção figurativa da princesa (e de outros personagens) depende da interação de fatores que existem no interior da narrativa, como a *caracterização*. Segundo Antônio Cândido (2011, p. 75), a caracterização depende “de uma escolha e distribuição conveniente de traços limitados e expressivos, que se entrossem na composição geral e sugiram a totalidade dum modo de ser, duma existência”. Nesse sentido, caracterizar uma personagem, a fim de que esta se constitua enquanto figura coerente e representativa de determinada imaginário, carece de uma minuciosa seleção com relação aos aspectos contemplados.

Nesse trabalho, adota-se os estudos de Vieira (2014) no que se refere aos parâmetros descritivos da personagem. No entanto, não é acatada aqui a distinção teórica feita por ela em relação aos termos *descrição* e *caracterização*³, uma vez que nesse estudo optou-se pela visão do professor Carlos Reis (2018) e a utilização do termo conforme a estudiosa citada provocaria uma divergência teórica, já que os termos escolhidos para tratar do fenômeno da personagem no presente trabalho são *figuração* e *caracterização*, o primeiro utilizado para se referir ao processo amplo e ideológico de criação da personagem e, o segundo, ao processo restrito, relacionado aos trechos descritivos propriamente ditos.

Explicado isto, cabe esclarecer que esses parâmetros descritivos se situam no campo das abordagens desconstrutivistas, isto é, fogem às limitações das classificações mais tradicionais, tentando tornar mais amplo o campo de visão acerca do fenômeno da descrição (ou caracterização). São sete os parâmetros descritivos apresentados por Vieira (2014): o *enquadramento narrativo da descrição*, a *extensão*, a *pormenorização*, a *instância descritiva*, a *matéria descrita*, a *valoração* e a *ortodoxia*.

O enquadramento narrativo tem a ver com o momento, dentro do desenrolar da narrativa, em que ocorre a caracterização, levando em conta se ela é feita no início do texto ou se vão surgindo, aos poucos, palavras que revelam detalhes sobre a personagem, ou seja, “vários momentos descritivos disseminados na tessitura textual” (VIEIRA, 2014, p. 132). No primeiro caso, temos um *quadro bem delimitado*,

³ Daqui em diante esses termos são tratados como sinônimos.

no qual o leitor poupa esforço; no segundo, uma *disseminação*, a qual oferece ao leitor um pouco mais de dificuldade.

Esse parâmetro associa-se aos dois seguintes: *extensão* e *pormenorização*. A extensão diz respeito ao espaço destinado para a caracterização da personagem, correspondendo à soma de todos os momentos descritivos da narrativa. No caso dos contos, “a brevidade inerente ao conto faz com que uma descrição extensa nesse género tenda a ser mais sucinta do que um momento descritivo num romance” (VIEIRA, 2014, p. 133), isso quer dizer que a maior descrição de um conto pode ser menor que a menor descrição num romance.

Já o grau de detalhe fornecido no ato de caracterizar diz respeito à pormenorização, a qual pode ser de três submodalidades: *anulação descritiva*: ocorre quando há omissão de caracterização; *esquematização*: é uma caracterização pouco detalhada, vaga; *hiperprecisão*: consiste no excesso de detalhes na descrição.

O tipo de pormenorização escolhido tem a ver com o propósito do autor e do quanto ele visa instigar o leitor, podendo até destruir sua ilusão mimética, pois em caracterizações com hiperprecisão a pessoa que lê já obtém tantos detalhes sobre a personagem que acaba limitando sua imaginação com relação a ela. Não se quer dizer, com isso, que o leitor não possa criar sua própria visão acerca da personagem caso esta tenha uma caracterização muito detalhada, mas que por ter um quadro descritivo pronto, ele acaba criando menos.

Cabe enfatizar que se trata aqui do texto verbal, pois a partir do momento que se considera a ilustração do conto como elemento que complementa a descrição verbal, pode-se afirmar que é ela a responsável pela pormenorização, uma vez que mesmo que a descrição verbal seja insuficiente, a imagem fornece detalhes ricos em sentido. Outras questões que também devem ser levadas em conta são: *quem* descreve, *o que* é descrito e *como* está sendo descrito.

A personagem pode ser caracterizada pelo narrador, por ela mesma ou pela voz de outro personagem. A entidade responsável pela descrição chama-se *instância narrativa*. Dependendo de quem seja essa entidade, podemos ter um *retrato*, um *autoretrato* ou um *heteroretrato*. O primeiro consiste na caracterização feita pelo narrador; o segundo, pela própria personagem e, o terceiro, por outra personagem. Nas palavras de Vieira (2014, p. 139), “designamos *retrato* a descrição da personagem narrativa feita pela voz e focalização do narrador”, ou seja, o

narrador – que pode ser heterodiegético ou autodiegético – descreve a personagem a partir de sua própria focalização, da maneira como ele a enxerga.

Já no autorretrato, a personagem se constrói a partir de suas próprias palavras, seja em discurso direto ou indireto, ela fala sobre si mesma, sobre sua maneira de ser e enxergar o mundo. Segundo Vieira (2014):

A voz que dá essa descrição pode ser a da personagem, no seu discurso directo (autorretrato direto), ou a do narrador, que mediatiza no seu discurso a voz da personagem (autorretrato indirecto). Temos, pois, duas submodalidades de autorretrato, e não apenas uma. (2014, p. 141).

Ainda levando em conta quem pode descrever uma personagem numa narrativa, deve-se considerar também a última submodalidade do parâmetro da instância narrativa: o heteroretrato. Nesse caso, a visão que se tem de determinada personagem advém do ponto de vista de outra personagem da narrativa, direta ou indiretamente; no que se refere à princesa, em algumas narrativas, isso contribui para explicitar as relações existentes entre personagens negros e brancos, sobretudo a visão desses em relação àqueles, evidenciando a ideia de racismo. Mais uma vez citando Cristina Vieira (2014), pode-se afirmar que o heteroretrato:

Designa toda a descrição da personagem narrativa feita por outra personagem, subdividindo-se em duas modalidades. Há hetero-retrato directo sempre que uma personagem descreve outra no seu discurso directo, e hetero-retrato indirecto, quando a descrição de uma personagem feita a outra é mediada pela voz do narrador, pois que a focalização é da personagem. (2014, p. 143)

A *matéria descrita* é aquilo que toma-se como objeto na hora da caracterização: traços físicos ou psicológicos das personagens. Por tratar-se do conto de fadas, os traços psicológicos aparecem de modo muito reduzido, ou até mesmo implícitos, ficando exclusivamente a cargo do leitor essa construção do retrato psicológico da personagem a partir dos elementos da figuração. Já no que diz respeito ao aspecto físico, sobressaem-se os elementos corporais ou indumentários, ou, até mesmo, uma simbiose que englobe os dois aspectos, conforme atesta Vieira (2014).

Esses traços corporais e indumentários são indispensáveis para se pensar a imagem da princesa, pois são justamente eles que estabelecem a distinção entre as imagens da princesa branca e da princesa negra por meio de elementos como cor

da pele, tipo de cabelo, roupa e acessórios, conforme se discute mais adiante. Assim sendo, a indumentária é importante porque “há retratos físicos indumentários que amiúde categorizam a personagem em termos etários, profissionais, de gênero e de classe” (IDEM, p. 149), situando o ser ficcional num contexto mais amplo e só disponível por meio desses elementos descritivos.

A *valoração* consiste na apreciação que se faz da personagem por meio de sua caracterização, indo de valorativa à pejorativa num eixo gradativo que perpassa por outros níveis. Assim, a personagem pode ser descrita de modo aparentemente neutro; negativamente, de forma a parecer ridícula ou, até mesmo, um ser desprezível, repugnante; ou, ainda, pode ser descrita também de modo positivo ou extremamente positivo, sendo hipervalorizada. Todos esses níveis podem ser utilizados na descrição, sempre de modo a atingir o objetivo pretendido, apreciar ou depreciar a personagem.

Por fim, a *ortodoxia*, último dos sete parâmetros, considera o quanto a descrição apresentada condiz com o esperado, considerando o gênero do texto, o tipo da personagem, o contexto e as expectativas criadas em torno do ser ficcional em questão. Quanto mais a personagem se afasta do esperado, mais heterodoxa ela é considerada, já que dentro da estrutura interna de uma obra há modelos ou padrões convencionais estabelecidos, como exemplifica Vieira (2014, p. 157): “uma bruxa voadora e uma sereia não são personagens verossímeis numa narrativa realista, mas já o são numa narrativa infantil, dado que aí o maravilhoso implica um pacto de leitura *sui generis*”. Por outro lado, “mais ortodoxa será a personagem referencial quanto mais fiel for [...] a obras literárias conhecidas do mesmo autor ou de outros onde essa personagem aparece” (IDEM, p.160).

Já no que se refere aos elementos externos à obra literária, nesse trabalho, entende-se a ortodoxia como algo que tem a ver com as imagens pré-estabelecidas culturalmente, por meio do imaginário, sobre determinado personagem e que podem (ou não) sofrer uma ruptura diante do contato com uma imagem diferente, não prevista. Com relação à imagem da princesa negra, esse fenômeno é observável, pois a descrição apresentada foge à imagem esperada, não condizendo com o padrão estético europeu e fugindo, portanto, da imagem de princesa convencional. Em outras palavras: “a ortodoxia também envolve fenômenos intertextuais: quanto mais se desviar de obras literárias conhecidas e de esquemas literários

padronizados, tanto mais inovadora ou heterodoxa será a descrição da personagem” (VIEIRA, 2014, p. 158).

3. 4 A personagem negra na literatura infantojuvenil

A literatura infantojuvenil teve origem na Europa, entre os séculos XVII e XIX e, desde seu surgimento, já era possível notar representações que continham forte teor racista. Segundo Oliveira (2007), desde os contos dos Irmãos Grimm já se podia notar a negatividade que permeava a elaboração das personagens negras. Segundo Lima (2005, 2018), no Brasil, o precursor da literatura infantojuvenil moderna, Monteiro Lobato, também não deixou a desejar no que concerne a representações racistas nas quais o negro é retratado como inferior e, embora tenha inovado em trazer à cena literária essas personagens, o fez baseado no racismo científico do final do século XIX.

Lajolo e Zilberman (2007), por sua vez, afirmam que a literatura infantojuvenil brasileira sofreu muita influência das narrativas europeias, tanto que a maior parte das histórias contadas aqui advém do folclore europeu e não absorveram quase nenhuma peculiaridade local, ou seja, não incorporaram elementos das culturas negra e indígena.

Nessa literatura, a personagem negra começou a aparecer a partir da década de 1930, pois antes era ausente e quando aparecia nem sequer falava (OLIVEIRA, 2007). Mesmo a partir desse período em que as personagens negras passaram a integrar o enredo, as narrativas infantojuvenis continuaram perpassadas pela ideia de branqueamento.

Com isso, as representações da pessoa negra no discurso literário infantojuvenil consistiam em imagens de caráter estereotipado, eurocêntrico e, muitas vezes, racistas. A antropóloga e escritora Heloísa Pires Lima, em estudo recente, ainda tece várias críticas a esse respeito; para ela, a figura do negro continua sendo objeto de estereotipia e de um leque resumido de representações, aparecendo, quase sempre, como perdedor social. Sobre isso, ela afirma que

No caso brasileiro, repertórios africanos ficaram bastante desconhecidos, verdadeiros tabus evitados de qualquer forma. Resultado, o padrão africano ficou bastante restrito em espessura humana. A origem europeia de personagens é representada numa gama psicológica versátil e em posições

sociais as mais variadas. Bonzinhos, malvados, apaixonados, tristes, príncipes, mendigos, enfim, abarcam uma representação ampla como espelho da realidade. Já a origem africana foi fixada quase unicamente como perdedora social. Tal como a África das mídias contemporâneas, prevalece a dor, o sofrimento, a passividade, inferioridade política entre outras imagens. Deste modo, o comparativo com os demais mundos é uma premissa mantenedora de hierarquias para o imaginário no recorte das origens continentais. O problema não está em existir a representação contemplada, e sim na insistência em não ampliá-la. (2018, p. 36)

Destarte, é perceptível uma dicotomia na forma como brancos e negros são representados no discurso literário, evidenciando que enquanto aqueles têm direito a múltiplas imagens, sendo retratados por meio de diferentes olhares, esses têm apenas uma imagem estática que está diretamente ligada a aspectos negativos, os quais contribuem para reforçar ideias de cunho racista e reforçar na literatura a visão já legitimada socio-historicamente em nosso país: uma suposta superioridade branca e uma supervalorização da cultura europeia/ocidental em detrimento das culturas africanas, com vistas a contemplar somente uma parte dos elementos culturais que fazem do Brasil um país multicultural.

Ainda pensando na dicotomia entre personagens brancas e personagens negras, Oliveira (2007) assevera que o negro era associado à ruindade e feiura, enquanto os brancos ligavam-se aos ideais de beleza e benevolência. Além disso, eram recriadas as relações entre senhores e escravos, com predominância das dualidades branco-algoz, negro-vítima.

As imagens mais recorrentes de personagens negras na literatura infantojuvenil, de acordo com Lima (2005), têm sido as seguintes: escravo, grotesco, frágil, perdedor, passivo, bobo e desajeitado. Sua imagem aparece também ligada à falta de limpeza e à burrice, além de que, se a personagem for mulher, normalmente será retratada como empregada doméstica. Tudo isso torna possível discordar de Nelly Novaes Coelho, quando esta afirma que “na (literatura) infantil mesclam-se, em pé de igualdade, personagens das várias raças; e também é abordado frontalmente o problema do racismo, como das grandes injustiças humanas e sociais” (1987, p. 10), pois mesmo que já haja algumas obras literárias cujos personagens negras são abordados com legitimidade e valorização, há ainda um grande conjunto de representações depreciativas nesse sentido.

Tradicionalmente, conforme Brookshaw, “nas histórias infantis a negritude era associada ao mal e os que faziam mal eram negros” (1983, p. 13), bem como era comum o negro ocupar o lugar de narrador, fosse reforçando a imagem de preto

velho, das amas-de-leite ou das cozinheiras negras, imagens essas que são representativas de esterótipos e que contribuíram “apenas para justificar a submissão de que (os negros) são vítimas” (LAJOLO e ZILBERMAN, 2007, p. 7).

Dessa forma, ao invés de promover uma imagem positiva da população negra, esses tipos de representações “reforçam estereótipos de subserviência, inferioridade, passividade, e autopercepção negativa por parte dos personagens negros e, ao contrário, delineia os brancos como aqueles que são superiores, têm altivez, autoestima e o poderio social” (OLIVEIRA, 2007, p. 5), indo de encontro ao que se espera de um país cuja cultura é significativamente marcada por traços africanos e carece desse reconhecimento para aprender a lidar com a diferença.

Nessa perspectiva, a personagem negra deve assumir lugares de destaque nas obras infantojuvenis, pois consoante Oliveira (2007), a população negra deve ser valorizada através da caracterização das personagens, as quais devem ser delineadas positivamente pelos seus traços negros numa tentativa de ressignificar o conceito de beleza e promover a valorização da cosmovisão africana. Em outras palavras, são necessárias obras que discutam a questão racial e cultural africana de maneira legítima, indo “além da marca de perdedor social que fica à mercê de representações sociais hediondas” (LIMA, 2010, p. 49). Nessa direção, pensar a imagem da princesa negra em obras contemporâneas abre um leque de possibilidades acerca dessas representações positivas do negro na literatura infantojuvenil.

3. 5 A imagem da princesa como personagem

Uma das figuras mais recorrentes nos contos de fadas é a princesa, personagem em torno da qual giram praticamente todas essas narrativas. Seja na posição de prêmio ou de heroína⁴, ela sempre aparece, demonstrando que se tornou uma figura imortalizada no imaginário do público infantojuvenil de todos os tempos. Segundo Rodrigues (2009, p. 26), isso se dá porque “a princesa é a jovem mulher convivendo com o mundo, com o inevitável, com o transcendente”, “lidando, portanto, com a vida e com todos nós”. A identificação com essa figura feminina se explica, então, porque ela simboliza a relação do ser humano com o mundo,

⁴ Para Rodrigues (2009, p. 17), “nos contos maravilhosos que aparecem na cultura ocidental, as princesas costumam ocupar dois papéis: o do prêmio, ou, mais raramente, o de herói”.

inclusive com os obstáculos enfrentados ao longo da existência humana, os conflitos comuns a toda e qualquer pessoa em busca de sua realização interior.

Nesse sentido, o encantamento pela princesa advém de sua relação com a fantasia, com os sonhos, dessa aura mágica que a envolve e acaba despertando no ser humano mais comum a ideia de esperança, de um final em que predomine a bonança, o amor e o bem, já que os contos de fadas podem ser definidos como narrativas que giram “em torno de uma *problemática espiritual/ética/existencial*, ligada à realização interior do indivíduo, basicamente por intermédio do Amor” (COELHO, 2003, p. 79, grifos da autora).

Por outro lado, levemos em conta a seguinte definição de princesa, elaborada por Prado:

Princesas são as herdeiras do rei. São elas que viabilizam a constituição de novos reinados (famílias), garantindo a transição entre um antigo e um novo regime. Se é verdade que as histórias tecem o terreno por onde construímos nossas noções de mundo, as princesas são a matéria-prima de nossa organização social. (2009, p. 8)

Partindo dessa premissa, muito mais que uma figura bondosa ou sonhadora, a princesa liga-se a uma ideia de poder, de soberania. Logo, o “encantamento” produzido por essa figura perpassa também por uma questão social, uma vez que ser princesa implica também situar-se num lugar hegemônico, ter uma vida confortável e feliz e, ao deparar-se com um obstáculo, ser logo salva por um jovem príncipe que arrisca sua vida por ela e com quem ela se casa, sendo, então, ‘feliz para sempre’ (ROCHA, 2009).

Mediante essa posição hegemônica da princesa, cabe também refletirmos acerca da imagem a qual ela é/foi associada ao longo do tempo pela cultura ocidental: “são lindas, geralmente de pele muito clara e de cabelos loiros” (ROCHA, 2009, p. 27), visão bem semelhante à de Correia (2010, p. 9) segundo a qual as princesas “surgem como um modelo hegemônico de feminilidade: etnia branca, jovem, heterossexual, magra, bonita e dócil”. Assim sendo, podemos perceber que o ideal de beleza se liga a um imaginário eurocêntrico, no qual o poder e o belo não se associam a pessoas que não sejam brancas. Desse modo, a associação princesa/poder/beleza/brancura instaura uma sobreposição dos valores europeus em detrimento de quaisquer outros.

Essa sobreposição valorativa que favorece a cultura eurocêntrica no que concerne à figura da princesa se disseminou no Brasil através dos clássicos da literatura infantojuvenil europeia, a qual se expandiu pelas Américas a partir do século XVIII, representada, sobretudo, pelos Irmãos Grimm⁵. Foi a partir dessa expansão que se cristalizou a imagem da princesa como sendo um ser tipicamente europeu, imagem essa que, conforme Sousa, ainda é mantida pelos meios de comunicação no Brasil, elucidando que “o padrão de beleza ainda é o de um corpo esguio, etnocentricamente valorizado, a ser olhado, desejado e comprado. Trata-se de modelos magérrimas, altas, de pele clara e, na maioria das vezes, de cabelos lisos. São essas as heroínas modernas” (2009, p. 58).

Diante disso, se fazem necessárias algumas observações: 1) o Brasil é um país cuja principal marca é a diversidade cultural; 2) diante dessa diversidade, é questionável a presença de um único padrão de representação da figura das princesas; 3) os outros padrões (aqueles que representam culturas e povos que contribuíram para a formação da diversidade brasileira, mas distinguem-se do modelo europeu) também fornecem modelos de representação para essas imagens femininas, porém essas representações são extremamente escassas. Esses três pontos tornam possível afirmar que houve, em nosso país, uma espécie de apagamento das imagens que constituem o modelo de princesa oriundo das outras matrizes culturais que constituem a diversidade do nosso país, dentre elas as imagens das princesas africanas.

A imagem dessas princesas africanas foi (e continua sendo) apagada do imaginário brasileiro, ajudando a fortalecer uma visão cada vez mais restrita acerca de África, haja vista que:

As imagens ainda hoje predominantes e que povoam as mídias e também o imaginário brasileiro são as das famosas heroínas europeias. Não é novidade que as narrativas de heroínas brasileiras são marcadas por um investimento na invisibilidade ou na estereotipia das heroínas negras brasileiras. (SOUSA, 2009, p.59)

Assim, as heroínas são branqueadas porque o conceito de princesa não está ligado à mulher negra africana/afro-descendente, pois ela não condiz com o

⁵ Estudiosos alemães responsáveis pela descoberta do acervo de narrativas maravilhosas, hoje conhecidas como Literatura Clássica Infantil, dentre as quais podemos citar: *A Bela Adormecida*, *A Gata Borralheira*, *Chapeuzinho Vermelho*, etc. (COELHO, 2003)

modelo princesa/poder/beleza/brancura já instaurado pelo imaginário ocidental, uma vez que as relações negritude/poder e negritude/beleza ainda são vistas como exceções, dificultando a associação negritude/princesa, já que ser princesa exige, obrigatoriamente, ter poder e beleza, algo não concedido a alguém de pele negra do ponto de vista da cultura ocidental, pois, conforme Joice Berth (2018), as mulheres negras integram os grupos subalternizados dentro da pirâmide social, sendo vítimas de grande invisibilidade.

Em face disso, podemos perceber que as referências que possuímos acerca do que é ser princesa ligam-se quase que exclusivamente à Europa, não permitindo a associação dessa figura feminina ao continente africano, já que as imagens que temos sobre África são advindas de uma visão limitadora e excludente, sempre associando esse continente à negatividade e não permitindo compreender que “nem todas as princesas são as dos contos de fadas da Europa, a bela, gloriosa e deslumbrante irmã” e que “a África, por exemplo, deu ao mundo princesas famosas, como Nefertiti, [...] e Cleópatra” (ROCHA, 2009, p. 27), e que se elas não são conhecidas como negras e africanas, é devido ao branqueamento de suas imagens na mídia e no cinema.

Nessas condições, as representações da figura da princesa têm se mostrado limitadas porque a imagem de princesa que predomina no imaginário coletivo brasileiro nada mais é que uma *representação simbólica* ou *símbolo* que nos remete à cultura europeia. Então, o que ocorre é que, sendo um elemento simbólico e arquetípico, essa personagem permeia os contos infantojuvenis universalmente, estando presente em todas as culturas, todavia se configurando de maneira simbolicamente diferente em cada uma delas. Ou seja, por trás das diferentes imagens de princesas que se conhece (os símbolos) existe a ideia de heroína que sustenta todas elas (o arquétipo). Assim sendo, o elemento universal, que é o herói (ou a donzela)⁶, permanece como ponto central, ainda que sofra alterações em seu modo de apresentação, o que se explica devido às diferentes culturas, já que cada uma delas reveste essa figura a partir de sua própria cosmovisão.

A partir desse viés, pode-se dizer que a princesa pode ser objeto de diferentes representações, sempre de acordo com os padrões estéticos e culturais de um contexto específico. Se no Brasil não há diversidade nesse sentido, é porque

⁶ A princesa pode ser a donzela ou a heroína dependendo da narrativa (ROCHA, 2009).

esse país ainda não se permitiu ampliar as possibilidades de representação, prendendo-se a um imaginário limitador e restrito no que se refere ao continente africano. É necessário que a imagem da princesa negra, assim como a princesa branca, tenha aceitação e legitimidade.

4 LITERATURA E ENSINO: DESCRIÇÃO DO DISPOSITIVO METODOLÓGICO

Toda vivência artística, de qualquer grupo, comunica uma experiência peculiar do mundo. É preciso ouvir a experiência do outro não como *menor*, ou menos universal, mas como diferente.

José Helder Pinheiro Alves

Nos capítulos anteriores, foi apresentado o arcabouço teórico que dará suporte às obras literárias que aqui serão analisadas, bem como fundamentará o passo a passo da elaboração e análise das atividades interventivas. Neste capítulo, é discutida a relação literatura e ensino e é descrita a metodologia utilizada para a realização desta dissertação.

A princípio, promove-se uma reflexão acerca da relação entre literatura e ensino, mais precisamente no contexto da educação básica. Além disso, discute-se como o ensino de literatura é abordado nos documentos oficiais e como ele se relaciona à temática das relações étnico-raciais, que é o campo no qual se inserem as discussões presentes nesta dissertação. Num segundo momento, descreve-se o tipo de pesquisa quanto à abordagem e ao procedimento, como também apresenta o local e os sujeitos participantes; em seguida, explicita-se a origem da pesquisa simultaneamente à breve análise das produções iniciais dos estudantes envolvidos.

Feito isso, delimita-se o *corpus* de obras literárias utilizadas na intervenção, justificando sua escolha e relevância com relação ao tema da princesa negra e explicitando as categorias de análise utilizadas para abordar cada uma delas. Expõem-se, ainda, os critérios utilizados para delimitar a amostragem de produções dos estudantes – que constituem a segunda parte do *corpus* – a serem analisadas no quinto capítulo. Por fim, descrevem-se os métodos utilizados na elaboração do material didático produzido com base na análise dos contos, bem como a maneira como se efetiva sua aplicação em sala de aula.

4. 1 Literatura e ensino

Falar sobre a relação existente entre a literatura e o ensino é reconhecer seu caráter conflituoso, sobretudo nos dias atuais, pois é inegável a crise que predomina na educação básica quando o assunto é a abordagem do texto literário, seja no

ensino fundamental, seja no médio. Esse fato dialoga com as palavras de Nelly Novaes Coelho (2008), quando esta atesta que:

Vivemos hoje numa encruzilhada, - entre um sistema de valores herdados, já esgotados em sua força primitiva, mas ainda vigente na estrutura social, e uma cultura nova em germinação: valores novos que já estão sendo vividos, mas que ainda não puderam ser transformados em sistema. (2008, p. 71)

Esses valores em transição, esse embate entre o tradicional e o moderno, que tende a dar lugar a novas visões de mundo, permite pensar também qual é o lugar da literatura na sociedade atual, uma vez que esta vivencia uma época na qual predomina o “fascinante mundo dos computadores, da *internet*, da informação em avalanche, fornecida pelas multimídias” (COELHO, 2008, p. 77, grifo da autora). Nesse contexto, pode-se até pensar que a literatura seria algo ultrapassado, facilmente substituível, antiquado, pois como afirma Perrone-Moisés (2016):

Numa sociedade dominada pela tecnologia e pela economia de mercado, a disciplina literária sofreu um rebaixamento. Os economistas veem a literatura como um produto com pouco (embora não desprezível) valor mercadológico; os gerenciadores do ensino, como perfumaria sem utilidade na vida profissional futura dos ensinados. (2016, p. 70)

Essa visão de inutilidade e a falta de valor prático que são atribuídas à literatura nas sociedades capitalistas são reforçadas, muitas vezes, pelas incompletudes conceituais que envolvem essa área, uma vez que as questões discutidas nesse campo são de cunho totalmente subjetivo. Por exemplo: o que é literatura? Para que serve a literatura? É possível ensinar literatura? Se sim, que literatura ensinar? E mais, como se ensina? Tudo isso ajuda ainda mais a intensificar a crise pela qual tem passado a literatura na escola.

Contudo, mesmo diante de tantos conflitos, a literatura continua presente no cotidiano escolar, já que figura como elemento obrigatório no currículo e nos documentos oficiais referentes à educação básica, contradizendo a ideia de inutilidade posta pela sociedade atual. Isso mostra a força da arte literária e atesta seu valor para a sociedade da qual faz parte, o que talvez ocorra porque, como atesta Leyla Perrone-Moisés (2016), existem vários motivos para ensinar literatura:

Porque ensinar literatura é ensinar a ler e, nas sociedades letradas, sem leitura não há cultura; porque a capacidade de leitura não é inata, mas adquirida; porque os textos literários podem incluir todos os outros tipos de

texto que o aluno deve conhecer, para ser um cidadão apto a viver em sociedade; porque os textos literários são aqueles em que a linguagem atinge seu mais alto grau de precisão e sua maior potência de significação; porque a significação, no texto literário, não se reduz ao significado [...], mas opera a interação de vários níveis semânticos e resulta numa possibilidade teoricamente infinita de interpretações; porque a literatura é um instrumento de conhecimento do outro e de autoconhecimento; porque a literatura de ficção, ao mesmo tempo que ilumina a realidade, mostra que outras realidades são possíveis, libertando o leitor de seu contexto estreito e desenvolvendo nele a capacidade de imaginar, que é uma necessidade humana e pode inspirar transformações históricas; porque a poesia capta níveis de percepção e de fruição da realidade que outros tipos de textos não alcançam (2016, p. 80-81).

Sendo assim, é possível afirmar que o texto literário recria o mundo, revelando ao ser humano quem ele é e quem é o outro, possibilitando ao indivíduo vislumbrar diferentes realidades, diferentes possibilidades de ser, alimentando, assim, a imaginação e a criatividade. Tudo isso é feito através da linguagem que, nas palavras de Proença Filho (1987), é utilizada de maneira plurissignificativa, caracterizando-se pela ambiguidade e pelo estado de permanente atualização, distanciando-se de quaisquer outros textos que não apresentam esse alto grau de significação.

Essas singularidades do texto literário justificam sua presença no contexto escolar, no entanto, a relação literatura e ensino esbarra ainda noutra questão: o privilégio de abordar uma literatura em detrimento da outra, fato que carece de reflexão sobre qual literatura deve (pode) adentrar os muros das escolas.

4. 1. 1 A Literatura nos documentos oficiais

Os documentos que norteiam a educação básica muito têm discutido a relação literatura e ensino, apontando para a necessidade de um trabalho diferenciado com o texto literário, já que este apresenta particularidades, especificidades no modo de usar a língua. Nestes documentos, o texto literário é visto como uma expressão artística, sendo capaz de permitir, de acordo com a Base Nacional Curricular Comum (2018):

O contato com diversificados valores, comportamentos, crenças, desejos e conflitos, o que contribui para reconhecer e compreender modos distintos de ser e estar no mundo e, pelo reconhecimento do que é diverso, compreender a si mesmo e desenvolver uma atitude de respeito e valorização do que é diferente. (BRASIL, 2018, p. 137)

Nessa perspectiva, a obra literária, além de ser um objeto estético, é também uma construção cultural, haja vista que sua malha discursiva é permeada por diferentes formas de ver/interpretar o mundo, possibilitando ao leitor o acesso a essa diversidade. Acerca desse leitor, lê-se o seguinte:

Para que a experiência da literatura – e da arte em geral – possa alcançar seu potencial transformador e humanizador, é preciso promover a formação de um leitor que não apenas compreenda os sentidos dos textos, mas também que seja capaz de fruí-los. Um sujeito que desenvolve critérios de escolha e preferências (por autores, estilos, gêneros) e que compartilha impressões e críticas com outros leitores fruidores (BRASIL, 2018, p. 154).

Sendo assim, o ensino de literatura que se quer efetivar é aquele em que o leitor, além de compreender o texto literário, amplia-o, dando-lhe significações novas a partir de uma postura crítica com base em sua visão de mundo. Esse leitor é aquele que desenvolve as habilidades linguísticas necessárias para a compreensão do texto literário, vivenciando uma experiência literária, como também aquele que consegue compreender as implicações sociais, culturais e históricas que constituem o imaginário recriado na obra.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais preveem a realização de “uma educação literária”, por meio da qual se deve “desenvolver propostas que relacionem a recepção e a criação literárias às formas culturais da sociedade” (1998, p. 71). Desse modo, destaca-se a literatura como uma forma de vislumbrar a identidade cultural de determinado povo, contemplando suas diversas matrizes; no caso brasileiro, pensar a literatura como identidade cultural é pensá-la como um espaço que contempla as heranças europeia, indígena e africana, principais povos que contribuíram para a formação do Brasil em diversos aspectos.

Com relação a isso, os Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco (2012) trazem um eixo específico para tratar a literatura, o eixo letramento literário, o qual prima por assegurar o direito às diferentes literaturas, enfatizando que “a literatura é ingrediente fundamental em um currículo, por seu caráter transgressor e libertário, é experiência e conhecimento essenciais à formação de crianças e jovens” (PERNAMBUCO, 2012, p. 86).

De acordo com esse documento, o ensino de literatura deve proporcionar ao estudante “conhecer e valorizar obras representativas da *literatura africana, indígena e latino-americana*, traduzidos para a Língua Portuguesa ou escritos originalmente

nessa língua”, bem como “reconhecer a relevância da *literatura portuguesa e africana* como parte constitutiva do patrimônio cultural brasileiro” (IDEM, p. 101, grifos nossos). Dessa forma, os saberes sobre África acabam sendo revisitados em obras literárias que tratam dessa temática, provocando o resgate da memória africana, haja vista que assim como a herança europeia, a herança africana também deve possuir um espaço para discussão.

Ao promover um trabalho literário que considere a diversidade cultural e étnico-racial, vai-se ao encontro do artigo terceiro da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), no qual está previsto que o ensino deverá ser ministrado considerando a diversidade étnico-racial, o que fortalece a ideia de repúdio ao racismo, explícita na Constituição Federal, bem como atende ao objetivo de “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988), previsto no mesmo documento.

Além disso, a lei 10.639/03⁷, que instituiu a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira nas redes de ensino, entende a literatura como uma das principais áreas responsáveis pela discussão em torno desses temas, já que “os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de *Literatura e História Brasileiras*” (BRASIL, 2003, grifo nosso). Nesse contexto, fica evidente que a abordagem dada à literatura nos documentos oficiais prima pelo diálogo entre as diferentes dimensões da obra literária que, segundo Carlos Reis (2013), são três: a histórica, a sociocultural e a estética.

No mais recente documento que norteia a educação em Pernambuco na área de linguagens, o *Currículo de Pernambuco – área de linguagens* (2019), baseado na Base Nacional Curricular Comum, uma das competências específicas para o ensino fundamental, no que diz respeito à literatura, é que se torne possível:

O desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (PERNAMBUCO, 2019, p. 56)

⁷ A lei 10.639/03 alterou a LDB e foi, em 2008, alterada pela Lei 11.645, a qual acrescenta a obrigatoriedade do estudo da história e cultura indígenas.

De modo geral, ainda que venha atravessando uma crise, a literatura nunca deixou de habitar o espaço escolar, e não o faz agora, pois em todos os documentos oficiais ela aparece como algo essencial e que deve ser explorado na educação básica. Não bastasse isso, seu valor cultural é tão grande que, por meio desse tipo de leitura – a literária – o homem é capaz de contemplar a si mesmo e ao outro, refletindo sobre seu lugar no mundo. Os documentos oficiais atestam que a diversidade deve estar presente quando se fala em literatura; logo, a África deve estar presente, pois o Brasil é um país cuja identidade se constrói a partir de um diálogo no qual ecoam vozes africanas.

4. 1. 2 Afinal, como e que literatura ensinar?

De acordo com Rouxel (2013), a escolha das obras literárias a serem trabalhadas com o estudante não pode ser realizada de maneira aleatória, mas sim levando em conta alguns fatores que são determinantes para a ocorrência de uma experiência literária exitosa. Um desses fatores a serem considerados é a diversidade literária, isto é, o ato de promover o contato do educando com diferentes textos, diferentes autores e diferentes propostas, para que ele tenha contato com a diversidade.

Outro ponto que precisa ser pensado é que uma obra literária precisa propiciar ao leitor um ganho duplo, estético e ético, pois quanto mais significativo for o conteúdo da obra, mais significativa será a experiência literária, deixando marcas subjetivas. Sobre isso, Rouxel (2013) assevera que:

A literatura lida em sala de aula convida também a explorar a experiência humana, a extrair dela proveitos simbólicos que o professor não consegue avaliar, pois decorre da esfera íntima. Enriquecimento do imaginário, enriquecimento da sensibilidade por meio da experiência fictícia, construção de um pensamento, todos esses elementos que participam da transformação identitária estão em ato na leitura. (2013, p. 24)

Como se pode ver, a leitura literária fornece espaço para aflorar a sensibilidade, para manifestar a subjetividade, por meio de uma experiência que é individual. Porém, para que essa experiência se configure de maneira exitosa, o leitor necessita desvendar as escolhas formais que dão vida àquela obra e as

técnicas utilizadas na elaboração do texto, como narrativas de encaixe, alternância do foco narrativo, ilustração, ecos intertextuais, dentre outros.

Nesse sentido, “a literatura infantojuvenil oferece uma mina de obras de qualidade para esse aprendizado da leitura literária” (ROUXEL, 2013, p. 27), devendo ser lida e relida mediante técnicas de leitura conduzidas pelo professor. A partir dessa perspectiva, acredita-se que a leitura literária na escola não deve ser abordada apenas com a ideia de ler por prazer, mas sim que é um conteúdo sobre o qual é necessário refletir, a fim de aperfeiçoar o leitor, pois consoante Maria Amélia Dalvi (2013, p.74), assim como outros conteúdos, a literatura é algo que “necessita ser aprendido-ensinado e, portanto, continuamente pensado, problematizado, polemizado, discutido, avaliado”, haja vista que ao ler só por prazer o leitor acaba por desconsiderar as funções social, cultural e histórica da literatura.

Dalvi (2013) sugere ainda que, no ensino de literatura, o ideal é que haja uma articulação entre o texto literário e outras linguagens, “com textos visuais, com textos musicais, com textos fílmicos ou ainda com textos híbridos, em diferentes e cada vez mais múltiplos suportes, linguagens e circuitos” (2013, p. 78). Isso justifica a proposta desse trabalho de atrelar texto literário e ilustração, pois esse diálogo entre essas diferentes linguagens só tem a promover ganhos para os estudantes em termos de aprendizagem.

A educação literária proposta nesse trabalho caracteriza a literatura como:

Próxima, real, democratizada, efetivamente lida e discutida, visceral, aberta, sujeita à crítica, à invenção, ao diálogo, ao pastiche, à leitura irônica e humorada, à paródia, à contextualização individual e histórica, com manejo de recursos – verbais, visuais, materiais e imateriais –, inserida no mundo da vida e em conjunto com as práticas culturais e comunitárias, sem medo dos julgamentos. (DALVI, 2013, p. 77)

Dessa forma, a literatura funciona como algo provocativo, instigante, que desafia o leitor, tirando-o de seu lugar comum e levando-o a adquirir meios para realizar uma leitura realmente proveitosa, fugindo das abordagens que utilizam o texto para outros fins que não a leitura propriamente dita.

Para concluir a discussão sobre literatura e ensino não se pode ignorar quão grande é o desafio de inserir, na educação básica, de forma mais precisa no ensino fundamental, a literatura infantojuvenil que aborda o protagonismo das personagens negras e/ou as temáticas africanas, pois “o professor já encontrava dificuldade em trabalhar com esta literatura construída do ponto de vista eurocêntrico e agora ele

precisa se voltar para os estudos afro-brasileiros e aprender para ensinar” (CHAGAS, 2009, p. 132). O aprender para ensinar refere-se ao fato de que a maioria dos professores que atuam na educação básica ainda não teve acesso à formação continuada adequada para tratar desse assunto junto aos alunos, o que dificulta ainda mais a inserção dessa literatura no ensino fundamental. Uma educação literária que parte desse viés:

Representa um grande avanço, pois, com isso, se realizará nesse âmbito uma Educação coerente com a formação do povo brasileiro, um povo mestiço que tem sua cultura calcada na diversidade cultural, formada por povos de diferentes países que povoaram este ao longo dos anos. (CHAGAS, 2009, p. 132)

Diante do exposto, far-se-á agora a contextualização da pesquisa, detalhando o passo a passo do aparato metodológico que a estrutura.

4. 2 Contextualização da pesquisa

Essa seção trata do percurso metodológico adotado nessa pesquisa. Assim, detalha-se o método utilizado e explicita-se como se dará a abordagem dos dados. Também são apresentados o local e os sujeitos participantes, ou seja, a escola e os estudantes que farão parte desse estudo.

4. 2. 1 Do tipo da pesquisa

Essa dissertação constitui-se de duas partes: uma teórica, que visa contribuir para a construção de conhecimento científico na área de literatura infantojuvenil e relações étnico-raciais, e outra prática, de caráter interventivo, que consiste na elaboração e vivência de atividades em sala de aula do ensino fundamental, objetivando transformar a realidade ali presente e oferecer novas possibilidades de ensino na área de literatura. Para tanto, o procedimento/método adotado neste trabalho é a pesquisa-ação, que segundo Thiollent:

É um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (1986, p. 14).

Nesse sentido, a pesquisa-ação parte de uma situação concreta, da observação de um fenômeno empírico e, a partir disso, segue duas direções: a busca por teorias que deem conta da interpretação do fenômeno e, num segundo momento, o planejamento das atividades de intervenção de maneira orientada, sistematizada. Essa sistematização liga-se ao caráter transformador que permeia esse tipo de pesquisa, haja vista que só por meio de ações totalmente orientadas o pesquisador será capaz de interpretar os resultados obtidos a cada atividade realizada pelos sujeitos participantes da pesquisa, como atesta Fonseca:

A pesquisa-ação pressupõe uma *participação planejada* do pesquisador na situação problemática a ser investigada. O processo de pesquisa recorre a uma *metodologia sistemática*, no sentido de transformar as realidades observadas, a partir da sua compreensão, conhecimento e compromisso para a ação dos elementos envolvidos na pesquisa. (FONSECA *apud* SILVEIRA e CÓRDOVA, 2009, grifos nossos)

A transformação que se busca atingir só ocorrerá caso haja participação efetiva dos sujeitos nas ações propostas, uma vez que, para configurar uma pesquisa-ação, é necessário que pesquisador e participantes tenham papel ativo em todo o decorrer da pesquisa, pois o que interessa é analisar a dinamicidade do problema em discussão, buscando apreender “decisões, ações, negociações, conflitos e tomadas de consciência que ocorrem entre os agentes durante o processo de transformação da situação” (THIOLLENT, 1986, p. 19). Não é possível captar essas ações somente por meio de questionários e entrevistas (estes podem ser usados como recursos auxiliares), já que “é necessário produzir conhecimentos, adquirir experiência, contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas” (IDEM, p. 22), proporcionando aos sujeitos envolvidos “algo a ‘dizer’ e a ‘fazer’” (IDEM, p. 16) e não agirem como meros informantes ou executores.

Nesse contexto, a abordagem mais adequada é a qualitativa, tendo em vista que quantificar dados relativos à leitura literária não daria conta de apreender as múltiplas significações que envolvem esse tipo de leitura, a qual se distingue das demais pela especificidade de sua linguagem e pela maneira como recria o imaginário, remetendo, ficcionalmente, ao tecido cultural de determinado povo. Logo, o que se busca é analisar “aspectos da realidade que não podem ser quantificados,

centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (SILVEIRA e CÓRDOVA, 2009, p. 32).

A respeito dessa abordagem, Minayo (2001), citado por Silveira e Córdova (2009), assevera que:

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 (2009, p.32).

Com isso, não se quer dizer que a abordagem quantitativa será descartada como um todo, porque em determinados momentos a pesquisa exigirá certo grau de objetividade, carecendo da quantificação de alguns dados, uma vez que é o olhar quantitativo que possibilita “ênfatizar o raciocínio dedutivo, as regras da lógica e os atributos mensuráveis da experiência humana” (SILVEIRA e CÓRDOVA, 2009, p. 33). Prevalece, no entanto, a ênfase na subjetividade como meio para compreender e interpretar as produções dos sujeitos.

Michel Thiollent (1986) corrobora essa visão quando associa o método da pesquisa-ação à abordagem qualitativa:

A compreensão da situação, a seleção dos problemas, a busca de soluções internas, a aprendizagem dos participantes, todas as características qualitativas da pesquisa-ação não fogem ao espírito científico. O qualitativo e o diálogo não são anticientíficos. (1986, p. 23)

De modo geral, na pesquisa-ação, exige-se do pesquisador a constante interação entre a investigação científica e a prática, já que deve ocorrer a aplicação da pesquisa num contexto concreto com o intuito de transformar a realidade circundante. No âmbito educacional, de modo especial, esse tipo de pesquisa tem sido bastante utilizado pelos professores/pesquisadores, inclusive no Profletras, visto que, de acordo com Tripp (2005), a partir de suas pesquisas o profissional pode interferir no processo de ensino com vistas a melhorá-lo.

Outra característica da pesquisa-ação é o fato de que ela não deve ser realizada com a sociedade como um todo, correndo o risco de cair em falsas generalizações. Dessa forma, deve ser realizada com um grupo de pequeno ou médio porte, como ressalta Thiollent (1986), uma vez que o intuito é resolver ou elucidar o problema de uma situação observada a partir de um grupo específico.

Sendo assim, torna-se necessário delimitar os sujeitos e o local onde foi realizada esta pesquisa.

4. 2. 2 Do local e dos sujeitos da pesquisa

A presente pesquisa foi realizada com estudantes de uma escola municipal situada ao município de Lagoa do Ouro, no agreste de Pernambuco, onde a pesquisadora atua como docente de Língua Portuguesa em turmas de 6º e 7º anos. A instituição caracteriza-se como a maior escola de todo o município, funcionando em três turnos e atendendo, exclusivamente, estudantes do ensino fundamental, tanto nas modalidades regulares (1º ao 9º ano) quanto na modalidade Educação de Jovens e Adultos – EJA (3ª e 4ª fases).

Nos anos finais do ensino fundamental, etapa que interessa na presente pesquisa, o público atendido por esta unidade escolar é bastante heterogêneo, uma vez que se constitui de estudantes oriundos das áreas urbana e rural e que concluíram o Ensino Fundamental I em locais bastante diversos, alguns na própria escola onde se realiza a pesquisa, outros em escolas da área rural e, ainda, um grupo que vem de escolas privadas.

Para escolher a turma na qual a pesquisa se realizou, alguns fatores foram levados em conta: lecionando Língua Portuguesa em apenas duas turmas naquele ano (6º anos A e B), a pesquisadora optou pelo 6º A devido ao fato dos estudantes desta sala apresentarem menos distorção idade/série, haja vista que o gênero literário a ser trabalhado é o conto de fadas, gênero que poderia não ser adequado a estudantes de mais idade, como era o caso do 6º B, turma na qual uma parcela significativa já tinha quinze ou mais de quinze anos.

O 6º ano A constituía-se por quarenta e quatro alunos com faixa etária entre 11 e 13 anos e, atualmente, a maior parte de seus alunos encontram-se matriculados no 7º ano A, totalizando apenas trinta e cinco discentes. De modo geral, os estudantes da turma permaneceram praticamente os mesmos do ano anterior, pois dos trinta e cinco apenas três vieram de outras turmas.

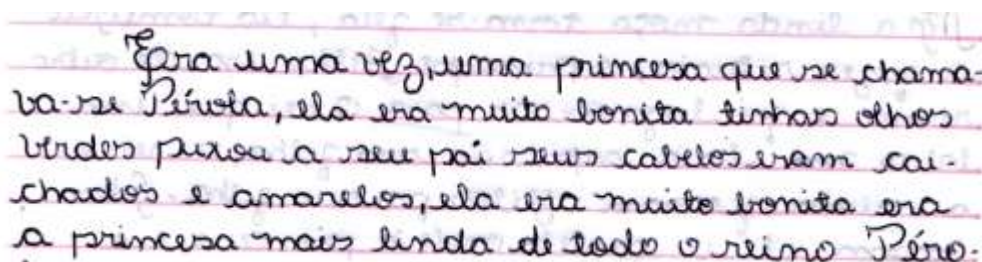
4. 3 Do diagnóstico: no princípio, havia uma princesa branca...

Para que possa agir sob uma realidade a fim de modificá-la, o pesquisador precisa inicialmente de dados que confirmem a existência de um problema, de uma situação a ser investigada. Essa fase inicial na qual são estabelecidos os primeiros contatos com os sujeitos e obtêm-se deles as primeiras informações chama-se *fase exploratória* (THIOLLENT, 1986) e, a partir dela, capta-se o *diagnóstico*, isto é, “informações a partir das quais são estabelecidas as metas de ação” (IDEM, p. 49), ou seja, os modos pelos quais se deve intervir.

Nessas condições, é através do diagnóstico que se delinea a pesquisa; todavia, esse também carece de sistematização. No caso da presente pesquisa, o diagnóstico foi obtido mediante aplicação de três atividades de produção textual (tanto verbais quanto visuais) com os estudantes do 6º ano A da já referida escola. Essas atividades objetivavam investigar o imaginário dos estudantes sobre a imagem da princesa e, num segundo momento, sobre o continente africano, por considerar, hipoteticamente, que a primeira imagem está relacionada à segunda.

A primeira atividade consistiu na produção de um texto do gênero conto de fadas, tendo em vista que naquele período estava sendo desenvolvido um trabalho com esse gênero, o qual se fazia presente no currículo daquela série como conteúdo obrigatório. Essas produções chamaram a atenção da pesquisadora porque todos os estudantes que criaram narrativas cujas protagonistas eram princesas, ao descrevê-las (aqueles alunos que conseguiram desenvolver a sequência descritiva conforme o esperado) deixaram explícito um padrão de beleza que segue os moldes eurocêntricos, não representando nenhuma das princesas como negras, como se pode verificar nas seguintes produções:

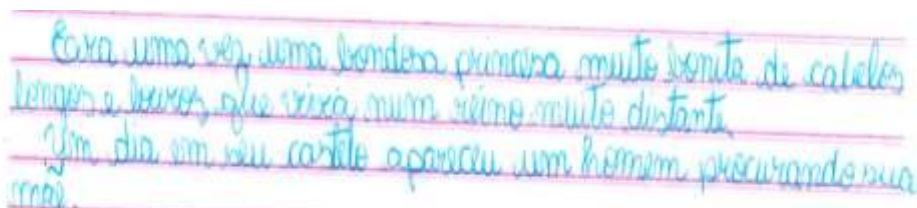
FIGURA 01 – Produção do estudante MJTP



Para uma vez, uma princesa que se chama-
va-se Pérola, ela era muito bonita tinha olhos
verdes puros a seu pai seus cabelos eram cai-
chados e amarelos, ela era muito bonita era
a princesa mais linda de todo o reino Péro.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

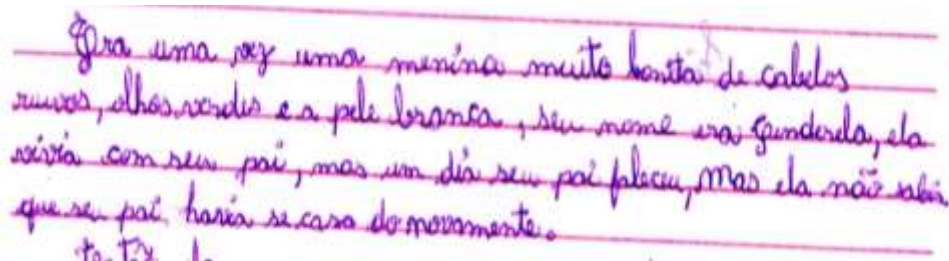
FIGURA 02 – Produção do estudante MCSL



Era uma vez uma bondosa princesa muito bonita de cabelos
longos e loiros, que vivia num reino muito distante.
Um dia em seu castelo apareceu um homem procurando sua
mãe.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

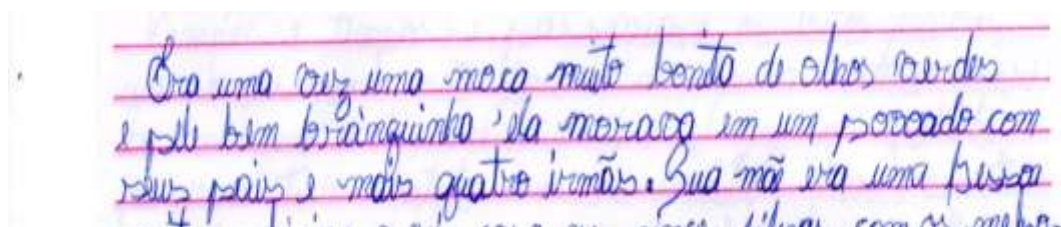
FIGURA 03 – Produção do estudante KMGM



Era uma vez uma menina muito bonita de cabelos
ruivos, olhos verdes e a pele branca, seu nome era Gonderela, ela
vivía com seu pai, mas um dia seu pai faleceu, mas ela não sabia
que seu pai havia se casado novamente.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

FIGURA 04 – Produção do estudante LSM



Era uma vez uma moça muito bonita de olhos verdes
e pele bem branquinha, ela morava em um povoado com
seus pais e mais quatro irmãos. Sua mãe era uma pessoa

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

É perceptível que, nas quatro produções, as descrições das princesas são elaboradas com base em um padrão de beleza pré-concebido, que permeia o imaginário dos estudantes. Nesse caso, o “ser bonita” é ter “olhos verdes”, característica presente em três dos quatro textos; ter “cabelos cacheados e amarelos”, “cabelos longos e *loiros*” e “cabelos ruivos”, ou seja, tipos de cabelo que se afastam do cabelo crespo, que é o tipo capilar mais comum entre as pessoas negras. No que concerne à cor de pele das princesas, nos dois textos em que esse aspecto é citado explicitamente, tem-se as expressões “pele branca” e “pele bem

branquinha”, o que mostra que para ser princesa, no imaginário desses estudantes, é necessário ter a pele branca, fazer parte de um grupo que possui características físicas ligadas ao biotipo europeu. Nos textos 1 e 2, a cor da pele não é mencionada, no entanto, os outros traços físicos citados sugerem também a branquitude da princesa, pois culturalmente não se associa cabelo liso ou olhos claros a pessoas de pele negra.

A segunda atividade proposta foi a produção de um desenho que representasse a princesa do conto *A princesa e a jia*⁸, narrativa que havia sido trabalhado em sala e cuja protagonista – uma princesa – não era descrita fisicamente, possibilitando que os estudantes lançassem mão de sua criatividade. Nesses desenhos, todas as imagens produzidas reforçaram a imagem de princesa descrita por Sousa (2009) e Rocha (2009), uma vez que elas foram elaboradas com base nas mesmas características físicas presentes nas produções verbais mostradas anteriormente. São reproduzidos abaixo os desenhos produzidos pelos mesmos estudantes responsáveis pelas produções verbais.

FIGURA 05 – Produção do estudante MJTP



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

FIGURA 06 – Produção do estudante MCSL

⁸ Conto extraído de CASCUDO, Luís da Câmara. *Contos tradicionais do Brasil*. São Paulo: Global Editora, 2014.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

FIGURA 07 – Produção do estudante KMGM



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

FIGURA 08 – Produção do estudante LSM



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Nos quatro desenhos há algo em comum logo à primeira vista: todas as princesas são brancas. Outro elemento para o qual convém atentar é a presença da coroa, acessório que pertence à cultura europeia e não estaria presente na imagem

de uma princesa africana, sendo substituída pelo turbante. O cabelo também é algo que chama a atenção devido ao fato de que, com exceção da figura 06, todos os outros desenhos mostram princesas com cabelos loiros, ainda que cacheados, como na figura 07. Ainda nessa mesma figura, o estudante pinta a pele da princesa com um tom bege, a fim de dar-lhe um tom de pele rosado, fazendo lembrar a típica expressão “lápiz cor de pele”, que contribui implicitamente para a exclusão das pessoas negras.

As seguintes produções também merecem atenção:

FIGURA 09 – Produção do estudante MJTP



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

FIGURA 10 – Produção do estudante MCSL



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

FIGURA 11– Produção do estudante KMGM



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

FIGURA 12 – Produção do estudante LSM



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

As produções acima foram fruto da terceira e última produção utilizada como diagnóstico para a realização desse trabalho, a proposta de produzir um desenho a partir do seguinte comando: *Quais são as primeiras imagens que lhe vem à mente quando você escuta a palavra África?* Esse comando se justifica pelo fato de que, nesta pesquisa, parte-se da hipótese de que as imagens que se tem acerca do continente africano contribuem para que o imaginário não conceba a imagem de uma princesa negra, pois as imagens sobre África normalmente são negativas ou reducionistas, segundo Oliva (2009).

Por meio da análise dos desenhos, é notável o quanto a África é vista de modo exótico, estereotipado, evidenciando que o imaginário dos estudantes é refém de poucas imagens, as quais, por sua vez, são voltadas à ideia de continente

selvagem, povoado apenas por animais, como se pode ver nas figuras acima: girafas, zebras, elefantes, cobras, entre outros.

A única produção que apresenta seres humanos revela que o imaginário sobre os africanos possui apenas imagens de pessoas que sofrem, passam fome e, como explicita a figura 12, passam sede e se veem obrigados a buscar água no poço utilizando potes de caráter rústico. A isso, soma-se o comentário feito pelo estudante: “Bom, eu nunca quis ou até mesmo *mim* interessei pela *africa*, mas acho que lá é calor e como eu vejo o povo falando que lá as pessoas *sofre* muito resolvi *desenha* o povo sofrendo com a falta d’água”; esse comentário explicita essa visão reducionista a respeito de África, porque o problema não é o estudante pensar que nesse local há pessoas passando necessidade ou há riqueza no tocante à fauna, o problema é ele reduzir todo um continente a essas poucas imagens.

Portanto, se o imaginário que se tem sobre África são imagens que contribuem para corroborar a ideia de um paraíso selvagem, o estudante não encontra representações que lhe permita relacionar esse ambiente à figura da princesa ou admitir que essas pessoas que vivem em estado de extrema pobreza podem ocupar tal posição social.

Cabe salientar que essas produções deram origem à problemática dessa pesquisa por permitirem o levantamento da hipótese de que o imaginário dos estudantes apresenta traços de colonialidades e imagens eurocentradas, não possuindo imagens que associem a figura da princesa à negritude, à africanidade.

4. 4 Da seleção do *corpus* e das categorias de análise

Esta seção apresenta o corpus da pesquisa, elucidando todos os critérios utilizados para sua delimitação. Este corpus é composto por duas partes: as obras literárias cujas análises serão transpostas didaticamente durante o processo de intervenção em sala de aula do ensino fundamental e as produções dos estudantes, as quais serão obtidas mediante essa intervenção. Neste tópico, expõem-se ainda os critérios para delimitação da amostragem do corpus para análise, no caso das produções dos alunos.

4. 4. 1 Da seleção do *corpus* literário: contos que apresentam princesas negras

O primeiro critério aplicado para a seleção do *corpus* literário — isto é, os textos literários utilizados para análise e intervenção — foi a priorização de narrativas que trouxessem como protagonista uma princesa negra, o que já possibilitou um descarte de outras obras que traziam personagens femininas e negras, mas que não eram apresentadas nessa posição. O segundo critério é que as princesas trazidas nesses contos tivessem uma figuração positiva, afastando-se de construções estereotipadas que mais reforcem que combatem preconceitos com relação à África e à negritude.

Outro ponto considerado é que todos os livros⁹ fossem ilustrados, haja vista que a análise literária das obras versa tanto sobre o texto verbal quanto sobre o visual, pois se entende que esses dois elementos interagem na construção de sentidos (LINDEN, 2011), funcionando como argumentos culturais (LIMA, 2005).

O quarto e último ponto considerado relevante no momento da escolha foi que todas as narrativas deveriam discutir/abordar alguma temática africana/afro-brasileira, bem como questões relacionadas ao racismo, tais como a valorização do padrão estético negro, a ancestralidade, a tradição oral, o próprio racismo, ou seja, tópicos que possam servir como elementos de problematização a fim de fomentar discussões que contribuam para a construção de uma educação que fortaleça o respeito às diferenças, sejam elas de cor, religião ou culturais.

Cabe aqui também uma justificativa acerca do gênero conto em detrimento de outros gêneros. Nesse quesito, três aspectos foram levados em conta. À primeira vista, foi durante o trabalho com o gênero em questão que se definiu a temática desse trabalho, por isso acha-se por bem dar continuidade às atividades partindo de um gênero com o qual os estudantes já estão um pouco familiarizados.

A opção pelo conto se deu também graças à sua brevidade narrativa, sua economia de estilo e sua temática resumida (GOTLIB, 2006), fatores que o transformam no texto literário ideal para ser lido em sala de aula, já que sua brevidade se adequa ao pouco tempo de que dispõe o professor. Além disso, como a imagem da princesa é a figura central nesse estudo, o conto é, por natureza, o gênero literário narrativo em que essa personagem é figura garantida, já que ela representa uma das esferas de ação¹⁰ desse tipo de narrativa, sendo uma das personagens básicas na constituição do enredo (PROPP, 2001). Cabe salientar que

⁹ O trabalho foi desenvolvido com a obra em sua integralidade, com o livro propriamente dito.

¹⁰ Ver PROPP, Vladimir. - *Morfologia do conto maravilhoso* - nas referências.

falamos especificamente do conto de fadas, o qual se caracteriza por apresentar um enredo ligado a uma problemática espiritual/ética/existencial, ou seja, a questões interiores do indivíduo (COELHO, 2003).

As narrativas selecionadas são as seguintes: *Pretinha de Neve e os Sete Gigantes* (2013), de Rubem Filho; *Uma história mais ou menos parecida* (2013), de Márcia Paschoallin; *A princesa e a ervilha* (2016), de Rachel Isadora; e *Diarabi e Mansa* (2016), de Souleymane Mbodj. Três dessas quatro narrativas são, em algum nível, paródias de contos de fadas tradicionais, europeus, uma vez que revisitam esses clássicos a fim de dar-lhes uma nova roupagem, transportando-os para ambientes africanos, ainda que conservem bastantes traços da narrativa original. Já a última narrativa, de autoria africana, foge totalmente aos moldes europeus de histórias de princesas, apresentando uma história originalmente africana.

Delimitada a primeira parte do *corpus*, lista-se agora as categorias teóricas que foram utilizadas durante a análise, com o intuito de compreender como se dá a elaboração da personagem princesa nas já citadas narrativas. As categorias são as seguintes:

- Imaginário (inconsciente coletivo, arquétipo e símbolo);
- Imaginário do Brasil a respeito de África;
- Imaginário e figuração da princesa;
- Figuração dos personagens negros na literatura infantojuvenil;
- Aspectos textuais e imagéticos do livro ilustrado;
- Intertextualidade e paródia;
- Figura e figuração;
- Caracterização da personagem (parâmetros descritivos);

Busca-se, a partir da interação desses lugares teóricos, explicitar a imagem de princesa presente nos contos que constituem o *corpus* e o modo como essa imagem relaciona-se a uma conjuntura sociocultural bastante ampla que, por sua vez, alimenta o imaginário.

4. 4. 2 Da seleção do *corpus* da intervenção: as produções dos estudantes

Como já citado neste trabalho, a turma escolhida para a aplicação das atividades de intervenção possui trinta e cinco alunos. Todavia, para fins de análise de dados, esse acaba por representar um grupo grande, apontando para a necessidade de delimitar ainda mais esse número, o que se faz por meio de constituição de amostragem. Para isso, existem variadas formas de obtenção, cada qual se adequando à especificidade de cada pesquisa, daquilo que se pretende verificar. Para Thiollent (1986):

Na prática da pesquisa social, a representatividade dos grupos investigados se dá por critérios quantitativos (amostragem estaticamente controlada) e por critérios qualitativos (interpretativa ou argumentativamente controlados). Mesmo em pesquisa convencional, ao planejarem amostras de pessoas a serem entrevistadas com alguma profundidade, os pesquisadores costumam recorrer às chamadas "amostras intencionais". *Trata-se de um pequeno número de pessoas que são escolhidas intencionalmente em função da relevância que elas apresentam em relação a um determinado assunto.* Este princípio é sistematicamente aplicado no caso da pesquisa-ação. *Pessoas ou grupos são escolhidos em função de sua representatividade social dentro da situação considerada.* (1986, p. 62, grifos nossos).

Partindo desses pressupostos, essa amostragem pode ser feita a partir de critérios qualitativos e possuir caráter intencional, selecionando os sujeitos com base na relevância que eles apresentam no contexto da situação dada. Assim sendo, adotou-se esse princípio da intencionalidade tal qual sugerido por Thiollent (1986), haja vista que a escolha das produções tomadas como *corpus* se deu tendo como base, inicialmente, a relevância dos registros feitos pelos estudantes durante as atividades realizadas, considerando a temática explorada. Por outro lado, foi necessário que os estudantes selecionados para comporem a amostragem tivessem apresentado assiduidade com relação às produções, tendo pelo menos 80% de participação em todas as atividades propostas.

Outro elemento levado em conta foi se o estudante fazia parte da turma na qual foi obtido o diagnóstico, uma vez que é a partir dessa produção inicial que se torna possível analisar sua evolução no decorrer da intervenção. Nesse contexto, optou-se por uma amostra correspondente a 30% do número total de alunos que constituíam o 7º ano A e participaram da fase exploratória, no início de 2018. Isso corresponde a dez alunos em um total de trinta e dois, haja vista que não foram considerados os três estudantes que vieram de outras turmas.

4. 5 Da proposta de intervenção

O momento da intervenção é, sem dúvida, o mais complexo, pois intervir significa criar formas de levar até os estudantes tudo que foi lido, discutido, questionado e produzido a partir de uma perspectiva muito teórica e pouco prática. Em outras palavras, a intervenção é o momento de estabelecer um elo entre o saber que está sendo discutido na academia e a escola de educação básica. Nessa linha, Leila Perrone-Moisés (2006) chama atenção para a dificuldade existente em se estabelecer um diálogo que envolva tanto os professores universitários quanto os da educação básica, tendo em vista que ambos possuem o mesmo objetivo: “a formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico” (ROUXEL, 2013, p. 20).

As estratégias didático-metodológicas utilizadas na intervenção foram elaboradas a partir das análises dos quatro contos que integram o *corpus* desse trabalho e, portanto, norteadas pelas mesmas teorias que embasaram toda a pesquisa teórica, ou seja, as discussões sobre imaginário e suas relações com inconsciente coletivo, arquétipo e símbolo, África, racismo, ilustração e intertextualidade, como também os pressupostos teóricos acerca da constituição da personagem e, mais especificamente, da personagem negra com foco na figura da princesa.

Durante o processo de elaboração desse material, tornou-se evidente a dificuldade em transpor os resultados das análises dessas narrativas para o contexto escolar, para que fossem transformadas em aulas de leitura literária. Ficou clara, nesse momento, a ausência de fórmulas prontas e modelos acabados para se trabalhar com a literatura no ensino fundamental, pois, como afirma Maria Amélia Dalvi, “nenhuma proposta, por mais bem intencionada que seja, está livre ou isenta de inadequações, impropriedades, conflitos internos ou externos” (2013, p. 93). Esse risco aumenta quando se pensa nas ligações existentes entre a literatura e as relações étnico-raciais, campo que, se não pensado cuidadosamente, tende a reforçar ao invés de desconstruir estereótipos.

Diante do exposto, é necessário compreender que esse trabalho não tem a pretensão de preencher totalmente essa lacuna, mas de apontar possibilidades no que concerne à abordagem de textos literários que discutem as questões africanas/afro-brasileiras na prática da sala de aula, já que muito ouve-se falar na obrigatoriedade da inserção das culturas africanas nas discussões da escola básica,

mas poucos são os exemplos efetivos de como fazer isso. Sendo assim, a proposta de intervenção apresentada aqui consiste em uma tentativa de trabalho significativo com a leitura literária, pensando a literatura como construção estética e espaço de materialização do imaginário, bem como adotando uma perspectiva antirracista.

De modo geral, a intervenção foi organizada em quatro sequências de atividades e a metodologia adotada como base para a estruturação das mesmas foi a sequência básica de Rildo Cosson (2018), a qual é indicada para a leitura de obras curtas, característica que a torna adequada à abordagem das narrativas em questão. Todavia, em alguns momentos, foi necessário realizar algumas adaptações no modelo sugerido pelo autor a fim de contemplar as particularidades de cada conto de maneira mais eficaz.

Ainda que não tenha sido seguida à risca, a sequência básica foi um elemento importante na elaboração da intervenção. Por esse motivo, torna-se pertinente abrir um espaço para apresentá-la e destacar os pontos positivos que a constituem e justificam sua aplicação nesse trabalho. Segundo Cosson (2018), a sequência básica possui quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação.

A primeira etapa, a motivação, consiste numa espécie de preparação que antecede o primeiro contato entre leitor e obra e apresenta-se como “a construção de uma situação em que os alunos devem responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema” (COSSON, 2018, p. 55), seja por meio da escrita ou da oralidade. Esse momento é considerado importante porque insere, de alguma forma, o leitor no universo da obra, promovendo a produção das primeiras hipóteses sobre o texto. No presente trabalho, a etapa da motivação esteve sempre vinculada ao título das narrativas, fazendo-se presente na apresentação dos quatro contos, sendo que com cada uma deles foi aplicada uma dinâmica inicial diferente, mas sempre exigindo uma produção oral ou escrita.

Já a introdução é o momento da “apresentação do autor e da obra” (COSSON, 2018, p. 57) e normalmente organiza-se a partir do fornecimento de “informações básicas sobre o autor e, se possível, ligadas àquele texto” (IDEM, p. 60). No presente trabalho, essa etapa consistiu, quase sempre, na leitura da capa do livro, consistindo num momento de mais provocações e poucas respostas. Além disso, nem sempre foram fornecidas informações sobre o autor, a não ser quando esse aspecto figurava como algo importante para atingir os objetivos propostos.

A leitura consiste no contato do leitor com a obra propriamente dita, podendo ser realizada em casa, na sala de aula, na biblioteca, enfim, em espaços e momentos diversos, a depender de cada situação específica. Algo sugerido por Rildo Cosson e que foi adotado durante o processo de leitura são os intervalos, os quais consistem em pausas na leitura para que o professor acompanhe mais de perto como está indo a leitura de cada estudante ou para estabelecer diálogos com outras produções/linguagens; em resumo, são atividades específicas que podem ser de natureza variada. Segundo o autor, um exemplo de intervalo “é a leitura de outros textos menores que tenham alguma ligação com o texto maior, funcionando como uma focalização sobre o tema da leitura e permitindo que se tenham aproximações breves entre o que já foi lido e o novo texto” (COSSON, 2018, p. 63).

O processo de leitura de cada texto ocorreu de forma variada, pois houve leitura realizada individualmente, em dupla e até em grupo, tanto em casa como na sala de aula. Todos os contos foram lidos com intervalos, sendo pausados por atividades diversas: pesquisas extraclases, leitura de resumos de outras narrativas, de textos não literários e, ainda, produção de painéis temáticos.

A interpretação é a parte mais complexa da sequência e, na visão de Cosson, é o “encontro do leitor com a obra” (2018, p. 65). Nessa etapa, o leitor atribui sentido à obra, primeiro de forma individual e depois externalizando seu ponto de vista, isto é, socializando sua construção de sentido com o grupo.

Na sequência básica, as quatro etapas aparecem numa ordem de acordo com a qual a interpretação é a última etapa. Todavia, entende-se que desde o primeiro contato com a obra – título, capa – o estudante já interpreta, pois é levado a construir hipóteses e, em seguida, confirmá-las ou refutá-las. Além disso, ainda durante a leitura, há pausas para socialização dos registros, comentários, questionamentos e novas provocações. Portanto, a interpretação não se constrói apenas no final, mas durante todo o processo, desde a motivação.

Com base nos pressupostos aqui explicitados, produziu-se o material a ser utilizado na intervenção, dando origem a um produto final bastante diverso, que não se encaixa em modelos, mas que tenta contemplar toda a riqueza presente nas obras que se propõe a didatizar. Tentou-se, ao máximo, atrelar todos os conceitos teóricos abordados anteriormente nesta dissertação, explorando em cada obra os elementos primordiais dentro da perspectiva adotada aqui. Procurou-se também levar em conta as especificidades de cada narrativa, extraíndo delas apenas o que

cada uma oferecia em termos estéticos e de conteúdo, o que justifica o fato de nem todas as categorias teóricas serem aplicáveis a todos os contos, mas serem contempladas em uma narrativa e em outra não.

Nesse contexto, cabe citar a releitura das teses para o ensino do texto literário de Vítor Manuel Aguiar e Silva, feita por Maria Amélia Dalvi (2013), na qual ela afirma que:

Os textos literários, pelo modo como utilizam, reinventam e potenciam, sob todos os pontos de vista, as línguas, as memórias, as experiências ou vivências sócio-histórico-culturais, os povos e as comunidades, cooperam na constituição de identidades (não unitárias, não individualistas, estanques ou essencialistas), subjetivas ou coletivas, permitindo a leitura de tempos e espaços, de forças e formas, de tramas, trapaças, tropeços e truques da vida, sendo, portanto, meio e fim de nosso processo infindável de humanização, de abertura a si e ao outro, ao perto e ao longe, de conhecimento e reconhecimento: os textos literários têm sido também o lugar de diálogo criativo com outros textos de outros povos, de outras terras, de outras culturas e com outras pessoas tão distantes – e tão próximas – de nós. As identidades (locais, nacionais, morais, culturais, políticas, sociais, históricas, individuais, comunitárias, escolares, estéticas etc.) não são ilhas ou prisões, ela se sofisticam na diferença, terminando por – ao vencer suas tendências míopes – questionar e abalar (e assim, talvez, enriquecer), num processo altamente salutar, a si mesmas (2013, p. 80-1)

Cada texto reinventa o mundo de forma diferente, e o que realmente importa é que ele promova essa ampliação do olhar, esse contato com o outro, com seu modo de ver e sentir, garantindo a troca cultural e, sobretudo, o respeito. As quatro narrativas selecionadas para esse trabalho promovem, em diferentes graus e abordagens, esse “olhar o outro”, esse momento de contemplação e aceitação da diferença.

Em *Pretinha de Neve e os Sete Gigantes* (2013), dá-se um destaque para a construção intertextual da obra, para seu caráter paródico e, portanto, para o confronto entre imaginários no que concerne à figura da princesa, explorando a presença de personagens negras na realeza, além de explorar bastante a ilustração como elemento decisivo para a presença positiva do negro na obra.

Uma história mais ou menos parecida (2013) possibilita uma discussão mais explícita sobre o racismo, os papéis inferiores culturalmente atribuídos às personagens negras na literatura ao longo do tempo, os padrões eurocêntrico e negro de beleza, a forte presença da intertextualidade e a figuração e caracterização das personagens – este último traço explorado nos quatro contos.

Em *A princesa e a ervilha* (2016), a ilustração adquire status de elemento central e passa a ser a responsável pela inserção do leitor num contexto africano: ambientação africana, diversidade étnica e cultural. Além disso, há espaço para discutir a intertextualidade e a diversidade linguística africana. A última narrativa, *Diarabi e Mansa* (2016), promove uma imersão na cultura africana: cabelos, vestes, religião, tradição oral, línguas e ancestralidade, o que possibilita um contato maior com um novo imaginário.

Cada atividade proposta é seguida de um objetivo específico, com o intuito de não correr o risco de realizar um trabalho superficial ou que destoe da proposta dessa pesquisa; então, cada objetivo vincula-se, em algum aspecto, às teorias apresentadas nos dois primeiros capítulos desse trabalho. De modo geral, esse é um trabalho de leitura, mas uma leitura direcionada, pensada e planejada, uma vez que sabe exatamente os objetivos que deseja atingir.

Nos capítulos seguintes, são apresentadas as análises dos contos e as sequências de atividades produzidas para a intervenção, as quais são minuciosamente detalhadas. Além disso, também é descrito o processo de aplicação das mesmas, seguido das análises dos resultados obtidos.

5 REPRESENTAÇÕES DA PRINCESA NEGRA NA LITERATURA INFANTOJUVENIL

Você saberia dizer quais princesas negras brasileiras ou africanas você conheceu? Com quantas brincou ou, até mesmo, quantas sonhou ser um dia? Quantas histórias de heroínas negras você ouviu ou contou em sala de aula, em casa ou em rodas de bate-papo?

Andreia Lisboa de Sousa

Ao longo desse trabalho, foi desenvolvida a discussão do aporte teórico que embasa esse trabalho e também foram apresentados os procedimentos metodológicos selecionados tanto para a pesquisa teórica quanto para a proposta de intervenção. A partir do presente capítulo, serão apresentadas as análises dos quatro contos que constituem o corpus literário dessa dissertação.

As análises aparecem na seguinte ordem: *Pretinha de Neve e os Sete Gigantes* (2013), *Uma história mais ou menos parecida* (2013), *A princesa e a ervilha* (2016) e *Diarabi e Mansa* (2016). Cabe ressaltar que se optou por esta sequência porque, na ordem em que aparecem, as narrativas vão intensificando as discussões sobre temáticas africanas/afro-brasileiras, sendo esta a mesma ordem em que elas serão trabalhadas com os alunos durante a proposta de intervenção.

5. 1 Análise de *Pretinha de Neve e os Sete Gigantes*

O conto *Pretinha de Neve e os Sete Gigantes* (2013) apresenta uma proposta de ruptura com o imaginário ocidental acerca da imagem da princesa, uma vez que longe de apresentar essa personagem por meio de uma imagem que corresponde a sua representação na cultura europeia, traz uma princesa negra, que foge aos traços tradicionais internalizados para esse arquétipo no inconsciente coletivo brasileiro.

A inversão de imaginário sugerida por esta narrativa já é perceptível em seu título, pois é evidente que ele foi criado a partir de outro título bem conhecido, *Branca de Neve e os Sete Anões*. Nesse caso, ocorre a substituição dos elementos principais que o constituem por outros que sugerem esse novo imaginário: o termo *Branca* é substituído por *Pretinha*, apontando para a mudança de protagonista; já o

termo *anões* é substituído por *gigantes*, consolidando a inversão de papéis ocorrida nesta adaptação.

O título, que segundo Linden (2011) se relaciona com a imagem da capa, dando origem a um vínculo texto-imagem, já fornece ao leitor pistas acerca da proposta da narrativa, pois a partir dele já é possível perceber que a princesa branca foi substituída por uma princesa negra, como se pode ver na imagem da capa:

FIGURA 13 – Capa do livro *Pretinha de Neve e os Sete Gigantes*



Fonte: PNSG, 2013

O fato de a garota da imagem não aparecer por completo, se encontrando amparada pela porta, sugere uma espécie de licença para romper com os estereótipos vigentes na sociedade, como se estivesse perguntando: “Pode uma princesa ser negra?”, interpretação que se justifica pelo fato de que os estereótipos criados em torno da pessoa negra tem sobrevivido ao longo do tempo, uma vez que “no Brasil [...] o preconceito contra o negro tem sido e ainda é um dos mais arraigados em nossa experiência histórica em virtude de séculos de escravidão” (BROOKSHAW, 1983, p. 12).

Além da substituição de nomes no título, outro aspecto que permite associar a menina da capa à ideia de princesa é a semelhança entre sua vestimenta e a famosa roupa da personagem Branca de Neve nas imagens veiculadas pela Disney¹¹, como se pode ver:

¹¹ De acordo com Martins e Reis (2015), a Disney, por meio de seus desenhos animados, tem conseguido estabelecer relações de poder em torno de políticas e ideologias, influenciando tanto a

FIGURA 14 – Cartaz publicitário do filme *Branca de Neve e os Sete Anões*, 1937

Fonte: Site da Disney Fandom¹²

Assim sendo, é esse elemento de sua indumentária que insinua o lugar social ocupado por ela na narrativa, evidenciando que a capa “não tira o impacto do efeito, e sim reforça a inquietação gerada pelo título” (LINDEN, 2011, p. 57), pois ambos os elementos contribuem para que o leitor relacione a personagem a uma princesa, promovendo uma espécie de transgressão no que tange ao imaginário ocidental sobre a princesa. Na capa, é possível aplicar também o conceito de matéria descrita, elencado por Vieira (2014), por meio do qual dar para notar que, além da vestimenta, a figura que aparece pode ser abordada mediante suas características físicas: cabelos negros, crespos e curtíssimos bem como a pele negra, elementos que embora não delimitem de maneira estanque a noção de pertencimento étnico-racial - uma vez que esse conceito liga-se a construções culturais, conforme atestam Kaercher e Dalla Zen (2012) - configuram-se como traços que, num primeiro momento, sinalizam essa pertença.

educação quanto o comércio de produtos relativos aos seus personagens. Assim, a propagação da imagem da princesa Branca de Neve como uma princesa branca, ocidental e europeia imortalizou-se no imaginário infantojuvenil. In: MARTINS, Maria Angélica; REIS, Gláucia M. **Os contos de fada e sua contextualização:** os clássicos e a indústria cultural. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/CadernosdoAplicacao/article/view/43945/38175>> Acesso em 23 de Agosto de 2019.

¹² <[https://dublagempedia.fandom.com/pt-br/wiki/Branca_de_Neve_e_os_Set_e_An%C3%B5es_\(1937\)](https://dublagempedia.fandom.com/pt-br/wiki/Branca_de_Neve_e_os_Set_e_An%C3%B5es_(1937))> Acesso em 25 de Agosto de 2019.

No que concerne ao enredo da narrativa, é importante salientar que não se trata de uma obra que explicita a discussão étnico-racial, mas que busca “reverter a histórica invisibilidade da etnia negra na composição das personagens centrais dos livros” (KAERCHER; DALLA ZEN, 2012, p. 186), povoando toda a história de personagens negras a fim de dar-lhes visibilidade, espaço para uma representação positiva. Pretinha de Neve é uma menina que vive na África com a mãe e o padrasto, o rei. Ela vive diversas aventuras, as quais giram em torno de suprir a solidão que sente por não ter com quem brincar. Trata-se de um enredo simples e, em certa medida, engraçado, além de apresentar tessitura bastante palimpséstica, uma vez que incorpora elementos de várias narrativas europeias além de basear-se, sobretudo, em *Branca de Neve e os Sete Anões*.

Nesse ato de fingir, o que se vê é uma narrativa europeia ganhando ares africanos, pois no momento da seleção dos elementos disponíveis nos campos de referência optou-se por selecionar personagens negras, deixando ausentes as personagens brancas, já que a “seleção é governada apenas por uma escolha feita pelo autor nos sistemas contextuais” (ISER, 1996, p. 17). Nesse caso, o fictício foi elaborado a partir de um campo de referência que leva em conta a diversidade étnico-racial, que valoriza a pessoa negra.

No primeiro parágrafo do conto, em tom didático, típico da literatura infantojuvenil, o narrador situa o leitor acerca da ambientação narrativa: “Vocês sabiam que na África também cai neve? Isso acontece no monte Kilimanjaro, que fica no coração do continente. Ele é muito, muito alto, e lá em cima sempre faz frio” (FILHO, 2013, p.5). Diferente da maioria dos contos de fadas, em que a localização do ambiente é dada de forma imprecisa, indefinida, essa narrativa é geograficamente situada em um lugar específico, o qual não se localiza no continente europeu, mas em África, uma vez que a história é vivenciada no monte Kilimanjaro, o pico mais alto do território africano.

Nesse sentido, torna-se possível uma ampliação das imagens que constituem o imaginário sobre África, já que é apresentada uma nova versão desse continente a partir do Monte Kilimanjaro, indo de encontro ao que afirma Oliva (2009) sobre as imagens sobre África, a qual é vista como puramente desértica e extremamente quente, sempre vinculada à ideia de exotismo ou escravidão.

Nesse contexto, a figura da princesa aparece pela primeira vez interligada a um cenário africano, afastando a imagem da pessoa negra dos estereótipos

inferiorizantes que normalmente são atribuídos a ela, ou seja, tentando reverter um quadro no qual “a ascendência africana estava invisível ou desqualificada, sem pudor, para os jovens” (LIMA, 2018, p. 34). Assim, a imagem da princesa negra começa a funcionar como uma representação simbólica na qual o arquétipo da princesa materializa-se, pautando-se agora numa concepção de princesa advinda de outro imaginário e promovendo um afastamento das representações em que “a figura da heroína ainda é permeada por aquela imagem ocidentalizada, sub-representando as guerreiras negras, sejam elas históricas, reais, fictícias e/ou mitológicas” (SOUSA, 2009, p. 59).

Nesse mesmo trecho já tem início a figuração da personagem Pretinha, pois ao definir a ambientação da história, o narrador define também uma característica da personagem: ela é africana. Sendo assim, seu nome não é Pretinha *de Neve* por ter a pele branca como a neve, assim como a heroína do conto dos Irmãos Grimm, mas sim porque ela vive num local onde há muita neve. Nesse sentido, a expressão *de Neve* estabelece uma ideia de pertencimento, de ser daquele lugar, não apresentando nenhuma relação com a cor da pele da personagem.

Em termos de diagramação, a imagem que ilustra esse fragmento verbal estabelece com ele uma relação de associação na perspectiva de Linden (2011), uma vez que texto e imagem coexistem numa mesma página, nesse caso, numa página dupla. Além disso, imagens e palavras mantêm uma relação de colaboração, uma vez que a imagem complementa o que está escrito, fornecendo outros elementos que são úteis à interpretação. Vejamos:

FIGURA 15 – Castelo onde vive Pretinha de Neve



Fonte: PNSG, p. 4-5

A presença do castelo na ilustração reforça a chance de existência de uma princesa na África, pois ainda que o castelo da história apresente-se baseado em moldes europeus, devido ao caráter paródico da narrativa, por si só a presença desse tipo de moradia já sugere a possibilidade de uma realeza africana, associando a hegemonia às personagens negras que ali vivem.

Após essa primeira página, há uma ausência da página dupla e, sendo assim, texto e imagem passam a aparecer alternadamente, caracterizando o que Linden (2011) denomina de dissociação, ou seja, uma página de texto, outra de imagem. Esse aspecto chama atenção para o fato de que o enredo verbal funciona perfeitamente sem a sequência de imagens, no entanto, são as ilustrações que promovem a discussão acerca da representatividade negra positiva, haja vista que em nenhum momento o texto verbal faz menção a isso. Nota-se, então, a importância da representação verbo-icônica citada por Wunemburguer (2007), pois analisar apenas a parte escrita não daria conta de mostrar que o conto em questão subverte os “enredos racialistas, comumente extensões das representações das populações colonizadas” (LIMA, 2018, p.102).

A descrição verbal da personagem Pretinha de Neve é realizada logo no início da narrativa, configurando um *retrato*, uma vez que a instância narrativa caracteriza-se pela voz e focalização do narrador: “O rei não gostava muito de sua enteada, que tinha crescido e era uma menininha muito espolleta, chamada Pretinha. Ela tinha mania de fazer uma pergunta atrás da outra, e ele não tinha a menor paciência para responder” (FILHO, 2013, p. 6). Nesse fragmento, a *matéria descrita* é de caráter psicológico, pois é perceptível que Pretinha era uma menina curiosa, agitada e sapeca. Todavia, nenhum traço físico é contemplado nessa caracterização, evidenciando que, no que diz respeito à pormenorização, tem-se uma esquematização, que é uma descrição pouco detalhada, vaga. Os traços físicos ficam, pois, a critério de uma leitura da ilustração. É aí que ocorre o que Carlos Reis (2018) chama de *refiguração icônica*, ou seja, a personagem construída linguisticamente passa a ser uma imagem, um elemento visual, ampliando o imaginário contido no texto verbal.

Nesse processo de refiguração icônica, ocorre um preenchimento de vazios, isto é, o ilustrador preenche imagetivamente as lacunas deixadas pelo texto verbal, o que acaba dando margem para que ocorra a *transnarratividade*. Dessa forma, o

contexto sociocultural - que é externo ao texto - interfere na elaboração das ilustrações, uma vez que as imagens buscam dar conta de uma demanda social: a representatividade da pessoa negra em posições favoráveis, positivas, nesse caso, na condição de realeza. Assim, as características físicas que não são contempladas no texto, são contempladas na imagem:

FIGURA 16 – Pretinha de Neve, sua mãe e seu padrasto



Fonte: PNSG, p. 7

Na figura 16, as imagens do rei, da rainha e da princesa fogem do lugar-comum, pois apresentam traços que pertencem a outra cultura, outro povo diferente do europeu. As personagens são negras e suas indumentárias são características da África, divergindo das vestimentas europeias – com exceção de Pretinha, cujo traje marca a alusão à princesa Branca de Neve. A rainha e o rei usam cores vivas, típicas das culturas africanas; além disso, aquela tem na cabeça um turbante em substituição à coroa, a qual só é usada pelo rei e remete às máscaras africanas, pois se apresenta ornamentada por penas de animais. Já a princesa, apesar da roupa europeizada, usa miçangas nos cabelos, típico acessório africano.

Por se afastar do previsível dentro do imaginário coletivo eurocêntrico, uma vez que nesse imaginário a realeza é constituída por pessoas brancas, nesse conto é notável o caráter *ortodóxico* das personagens no que se refere à aparência física, porque elas não se enquadram nos modelos pré-estabelecidos a partir do imaginário

ocidental, tendo em vista que este se pauta no princípio de que os lugares hegemônicos são reservados às pessoas brancas, ao passo que às pessoas negras cabe lidar com figurações vinculadas ao simbolismo negativo da cor e do preconceito racial, como afirma Brookshaw (1983).

Pretinha, por meio de seu processo de figuração, mostra-se muito curiosa, o que se pode ver em sua conversa com o padrasto:

- Padrasto, por que aqui em cima tem neve e embaixo não? Aqui faz tanto frio.
 - E o rei respondia, com voz de trovão:
 - Não sei, vá perguntar a sua mãe.
 - Ah, padrasto, ela está sempre ocupada fazendo doces para o senhor.
- (FILHO, 2013, p. 6)

Todavia, as pessoas que vivem a sua volta não lhe dão muita atenção, fazendo com que a garota sinta-se solitária, algo que fica evidente no trecho seguinte: “[...] Pretinha não era uma menina feliz. Não tinha com quem brincar, nunca havia saído de casa e se sentia sozinha” (FILHO, 2013, p. 9). A solidão é o sentimento mais presente na vida dessa personagem, tanto que ela chega a conversar com o tacho de cobre da cozinha, a quem pergunta: “–Tacho de cobre, tacho de cobre, existe alguma menina mais solitária do que eu? Minha mãe está sempre ocupada e nunca me dá atenção. E o meu padrasto é muito chato” (IDEM, p. 9). Esse trecho remete à fala da madrasta do conto *Branca de Neve*, quando esta questiona o espelho do castelo acerca de sua beleza, a fim de ter certeza de que é a mulher mais bela do reino.

Nessa perspectiva, enquanto Pretinha questiona acerca de sua solidão, da falta de atenção por parte dos adultos, a madrasta interpela o espelho com medo de que haja uma mulher que supere sua beleza. Assim, é o diálogo com um objeto inanimado personificado - nas duas narrativas - o responsável pelo afastamento das duas princesas de seus lares, tendo em vista que devido à solidão, Pretinha fugirá do castelo, e Branca, devido à inveja de sua madrasta, acaba também por se afastar de casa, só que à força. Nesse contexto, podemos perceber que o tema central do conto *Branca de Neve e os Sete Anões* é alterado, pois a inveja dá lugar à solidão.

FIGURA 17 – Pretinha conversando com o tacho de cobre



Fonte: PNSG, p. 8

FIGURA 18 – Madrasta da Branca de Neve conversando com o espelho



Fonte: Site Eu gordinha wordpress¹³

¹³ <<https://eugordinha.wordpress.com/2012/02/24/sua-cara-e-bonita/madrasta-branca-de-neve-e-espelho/>> Acesso em 25 de Agosto de 2019.

A figura 17 corresponde à ilustração do momento em que a princesa e o tacho estão conversando. Nela há um cruzamento de imaginários distintos, pois reconhecemos elementos do conto europeu ao mesmo tempo em que a personagem que protagoniza a imagem é diferente daquelas que tradicionalmente materializam o arquétipo de princesa. A maneira como Pretinha olha e dialoga com o tacho se assemelha à imagem da madrastra conversando com o espelho, à medida que há também uma diferença no modo como a pequena princesa age: com a fisionomia triste, ela busca seu reflexo no tacho, tentando estabelecer uma tentativa de encontro consigo mesma, uma tentativa de descobrir uma forma de tornar-se mais feliz. Em seguida, Pretinha de Neve decide fugir do castelo e descer do monte:

Juntou alguns doces na mochila, para o caso de sentir fome no caminho, colocou um capuz vermelho (emprestado de outra história) e foi conferir a situação. [...] Então, pé ante pé, ela saiu do castelo e começou a descer o monte, curiosamente para saber o que há fora do castelo. Andou, andou, andou e viu muitas coisas diferentes: árvores enormes, bichos diferentes, rios, flores, pássaros. Estava encantada com o que via. E como fazia calor! Isso a deixou contente, mas teve que tirar o capuz vermelho. Mas também na África nem existe lobo. Só que ela não sabia disso. (FILHO, 2013, p. 10)

Nesse excerto, Rubem Filho se apropria de elementos de vários outros contos tradicionais da cultura europeia para compor ações de sua personagem, não se limitando somente ao conto de *Branca de Neve e os Sete Anões*, com o qual estabelece um diálogo mais explícito. Dessa forma, o leitor é remetido às histórias de *Chapeuzinho Vermelho* e *Alice no País das Maravilhas*, ora de forma mais direta, ora de forma indireta. Quando o narrador diz que Pretinha de Neve “juntou alguns doces na mochila, para o caso de sentir fome no caminho” e “colocou um capuz vermelho”, de imediato recupera-se o trecho em que Chapeuzinho coloca doces numa cesta para levar para sua avó, momento a partir do qual ela passa a correr perigo, situação semelhante à de Pretinha, a qual saiu do castelo sem permissão, ficando exposta a todos os perigos. Observa-se, assim, um forte predomínio da intertextualidade, confirmando que “a literatura se escreve com a lembrança daquilo que é, daquilo que foi. Ela a exprime, movimentando sua memória e a inscrevendo nos textos por meio de um certo número de procedimentos de retomadas, de lembranças e de re-escrituras” (SAMOYAUULT, 2008, p. 47).

Já a curiosidade que caracteriza Pretinha faz lembrar Alice, personagem do clássico escritor britânico Lewis Carroll, que tomada por sua curiosidade acaba

vivendo várias aventuras no País das Maravilhas. A princesa africana demonstra essa mesma característica quando “começou a descer o monte, curiosamente para saber o que há fora do castelo”. O cenário encontrado por Pretinha longe do Monte Kilimanjaro serve como uma forma de demonstrar a diversidade presente em África, construindo um cenário totalmente diferente do anterior, o qual era chuvoso e frio.

A princesa, figurativamente, acaba sendo caracterizada como corajosa e determinada, buscando seu lugar no mundo, pois ela retira o capuz e lança-se à descoberta do novo. No que se refere ao parâmetro da valoração, essa caracterização é considerada como apreciativa, haja vista que a personagem é elaborada a partir de traços positivos. Assim, essa figura vai de encontro às representações comumente dadas às personagens negras, que segundo Maria Anória de J. Oliveira (2007) são postas, na maioria das vezes, sob a condição de antagonistas. Ou seja, o que ocorre é a reversão de um estereótipo já cristalizado no discurso literário devido ao imaginário alimentado por imagens negativas sobre o negro.

FIGURA 19 – Pretinha de Neve em sua fuga do castelo



Fonte: PNSG, p. 11

A figura 19 ilustra o trecho anteriormente citado da narrativa e ajuda a compor o contraste entre a ambientação aí descrita e o monte Kilimanjaro, onde tem início a história. O espaço onde a princesa se encontra agora também se situa em

África, todavia consiste numa paisagem bem diferente da anterior. Outro ponto que merece atenção é a imagem da zebra, típico animal da fauna africana, que pode ser associado ao trecho “na África nem existe lobo”, reforçando a presença de elementos africanos em detrimento dos europeus.

Tal qual na história de Branca de Neve, Pretinha também encontra uma casa, mas diferente da casa da história dos irmãos Grimm, em que era tudo muito pequeno, no conto de Rubem Filho, a princesa africana:

Viu-se diante de uma cabana enorme! Era tão grande que nem dava para alcançar a janela e ver o que tinha lá dentro. A menina então empurrou a porta e percebeu que a cabana estava vazia. Foi entrando, devagarinho, impressionada com o tamanho das coisas: as camas, a mesa, as cadeiras, e tudo com sete lugares. Ela se sentiu como a menina daquela outra história, que tomou um líquido misterioso de uma garrafinha e encolheu. (FILHO, 2013, p. 10)

Pode-se notar, então, que a casa pequena presente na história de Branca de Neve passa a ser uma cabana enorme no conto de Rubem Filho. O mesmo acontece com todos os móveis, fazendo com que a princesa se sinta como *Alice*, personagem inglesa que tomou um líquido desconhecido e acabou encolhendo. Esse é um indício que leva aos donos da cabana, os sete gigantes mencionados no título.

Essas figuras recebem os mesmos nomes dos anões do conto dos irmãos Grimm (Mestre, Dunga, Soneca, Atchim, Feliz, Zangado e Dengoso), recurso que funciona como uma referência explícita ao conto europeu. A presença dessas personagens remete-nos a outro conto tradicional da cultura ocidental, *Cachinhos dourados e os Três Ursos*, haja vista que o diálogo entre eles reconstrói o cenário em que os ursos retornam ao seu lar e encontram as coisas reviradas:

— Ei, alguém comeu do nosso mingau. Tem um prato aqui sem lavar.
 — E a minha cama também está desarrumada!
 — Alguém andou por aqui e fez bagunça!
 — Isto está parecendo outra história...
 — Seja quem for, é muito mal-educado. Comeu o mingau e nem lavou a louça! (FILHO, 2013, p. 12)

Essas falas dos gigantes também fazem recordar a reação dos anões de *Branca de Neve* ao voltarem da mina e perceberem a presença de uma pessoa estranha. Dessa forma, pode-se afirmar que o conto *Pretinha de Neve e os Sete*

Gigantes absorve e transforma outros textos, revelando-se como uma narrativa intertextual.

FIGURA 20 – Os Sete Gigantes cuidam de Pretinha



Fonte: PNSG, p. 13

O fato de serem apresentados como gigantes, por si só, já atribui às personagens negras certa imponência, já as reveste de grandiosidade, agregando valores positivos ao imaginário sobre os negros. Assim como os anões – figuras brancas – ajudam Branca de Neve, apresentando-se como seres bons e generosos, os gigantes negros também são inseridos nessa posição de seres que fazem o bem, que ajudam, afastando da personagem negra traços psicológicos que colaboram para a construção de uma valoração depreciativa. Esse aspecto colabora para que o leitor identifique-se com essas personagens, pois o leitor em formação desenvolve “o processo de identificação e rejeição com as características dominantes dos personagens” (KHÉDE apud OLIVEIRA, 2007, p. 3).

Com o passar dos dias, Pretinha adapta-se à vida com os gigantes, como se pode ver:

Ela gostava de passear pela floresta montada ora no ombro de um, ora no de outro. Também se divertia muito brincando com eles de esconde-esconde e, claro, era sempre a última a ser encontrada. Logo se acostumou com a cabana, com o calor, com as árvores e os bichos, e tudo o mais que lá no alto da montanha não existia. (FILHO, 2013, p. 14)

Ela agora se mostra uma menina feliz, satisfeita com a liberdade para brincar. Contudo, no castelo, sua mãe sentia muitas saudades dela: “– Tacho de cobre, tacho de cobre, existe uma mãe mais preocupada do que eu?” (FILHO, 2013, p.14). Nessa fala da rainha, é notória, mais uma vez, a retomada da fala da

madrasta em sua conversa com o espelho, confirmando o caráter paródico da obra, isto é, a retomada de um texto com “a função de problematizar, inverter e questionar até mesmo o modelo literário sobre o qual se estabelece” (ALAVARCE, 2009, p. 59).

Devido a essa saudade que a mãe de Pretinha sentia da menina, o rei acaba indo até a cabana dos gigantes, com o intuito de trazer a garota de volta para o castelo. Observando a caracterização dessa personagem, o leitor é remetido a outra passagem do conto *Branca de Neve e os Sete Anões*, pois em determinado momento da história a madrasta de Branca também se disfarça para ir à floresta tentar se reaproximar de sua enteada.

FIGURA 21 – O rei fantasiado de mendigo



Fonte: PNSG, p. 16

Nesta cena, a fisionomia do rei traz um ar de preocupação que se explica pelo fato de que, enquanto caminhava pela floresta, o padrasto deu-se conta dos motivos que fizeram Pretinha fugir do castelo, provocando uma surpresa para o leitor, pois nesse momento as figuras padrasto e madrasta dos dois contos são delineadas de forma bem distintas, uma vez que passam a assumir posturas diferentes. Isso ocorre porque a madrasta de Branca de Neve, em nenhum momento, se redime de suas maldades, ao passo que o padrasto de Pretinha, mesmo sendo “convencido e mandão”, sente falta da menina, quer tê-la de volta. Essa passagem da narrativa desconstrói o estereótipo atribuído às personagens negras ao longo da literatura brasileira infantojuvenil, segundo a qual “a negritude era associada ao mal e os que faziam mal eram negros” (BROOKSHAW, 1983, p. 13), pois o rei acaba sendo caracterizado como um ser bom. Esse aspecto torna-se

evidente na seguinte passagem da narrativa, que versa sobre o momento em que o rei sai do castelo e vai à floresta:

Desceu a montanha. Na verdade, ele estava até achando bom passear um pouco. Há quanto tempo não deixava o seu castelo! Respirou o ar fresco, curtindo aquele calorzinho, que acabou por aquecer o seu coração. Percebeu que Pretinha só tinha fugido do castelo porque não se sentia feliz. Afinal, ele era convencido e mandão, a mãe dela estava sempre ocupada e o castelo era mesmo frio à beça. Prometeu a si mesmo que, quando a família estivesse reunida de novo, ele seria um rei diferente, mais atencioso e legal (FILHO, 2013, p. 17).

Além de atencioso e legal, a personagem também é caracterizada como empática, pois acaba colocando-se no lugar de Pretinha e tenta compreendê-la. Outro detalhe que revela sua benevolência é que mesmo levando um alimento encantado para Pretinha – como fez a madrasta de Branca de Neve – seu propósito era distinto. Enquanto a madrasta entrega à princesa europeia uma maçã envenenada, com o intuito de matá-la, ele queria apenas fazer com que a princesa africana dormisse para poder levá-la de volta ao castelo, para isso lhe oferece um doce.

FIGURA 22 – O rei encontra Pretinha na cabana dos gigantes



Fonte: PNSG, p. 18

Nesta passagem da narrativa, ocorre uma inversão de papéis no que diz respeito aos lugares destinados a personagens brancos e negros, pois a madrasta, que é branca, é lembrada como má, ao passo que o rei, que é negro, é bom. Isso é positivo na medida em que oferece ao leitor em formação uma gama variada de representações tanto de brancos quanto de negros, levando a criança ou o jovem a

confrontar as representações, a refletir sobre elas e, o mais importante, a romper com as imagens limitadoras acerca da personagem negra. Após esse reencontro da princesa com o rei, os dois fazem as pazes e, em comum acordo com os gigantes, decidem morar na floresta, ao lado dos gigantes:

FIGURA 23 – Todos almoçam juntos para comemorar o novo castelo e a união de Pretinha e sua família



Fonte: PNSG, p. 22

Assim, para terminar a história, os gigantes construíram um bonito castelo para a família real, maior e mais aconchegante. Os novos ares ensolarados fizeram muito bem ao rei, que deixou de ser convencido e mandão [...]. A mãe de Pretinha passou a ser mais atenciosa e a brincar e rir com a filha [...]. Pretinha, por sua vez, se tornou uma menina muito carinhosa com os pais, e viu quanto isso é importante (FILHO, 2013, p. 23).

Tanto na figura 23 quanto no fragmento acima, percebe-se que, longe de um final triste, ligado à miséria, a princesa negra tem o direito à felicidade, a viver em um lugar bonito e ao lado de uma família que a ama. Esse quadro é totalmente diferente da trajetória da maioria das personagens negras que povoam a literatura infantojuvenil, pois estas, na maioria das vezes, não têm um final feliz.

5. 2 Análise de *Uma história mais ou menos parecida*

Assim como *Pretinha de Neve e os Sete Gigantes* (2013), o conto *Uma história mais ou menos parecida* (2013), de autoria da escritora mineira Márcia

Paschoallin, consiste numa adaptação do clássico europeu *Branca de Neve e os Sete anões*. Nessa narrativa ocorre uma releitura crítica no que diz respeito às relações étnico-raciais e ao padrão de beleza instituído pelo imaginário europeu, uma vez que ela discute abertamente imagens que vêm sendo associadas ao negro culturalmente, ao passo que cria estratégias para enaltecer a beleza negra.

A protagonista da narrativa é Pérola Negra, uma princesa negra que vive sozinha com seu pai até este se casar novamente e trazer sua esposa para morar com eles no castelo. Mesmo mantendo um enredo tradicional - que resgata traços típicos dos contos de fadas: a antipatia da madrasta pela enteada, a presença da figura masculina como salvadora, a fragilidade da figura feminina - esta narrativa torna-se peculiar por apresentar fortes traços humorísticos, linguagem bastante informal e também elementos das sociedades modernas inseridos em meio às ações das personagens (redes sociais, vigilância sanitária, esteticista), o que confere à história uma roupagem atual.

No título dessa obra já há indícios acerca da construção do enredo, pois o modo como o nome do livro aparece na capa dá a impressão de que as palavras foram recortadas de contextos diferentes e, em seguida, agrupadas de modo intencional para dar a ideia de que ocorreu uma “montagem” a partir de elementos já existentes, reforçando a relação da literatura “consigo mesma, com sua história, a história de suas produções, a longa caminhada de suas origens” (SAMOYAULT, 2008, p. 9). Nesse caso, o título colabora para que o leitor antecipe o conteúdo da narrativa, funcionando como uma “chave interpretativa” (LINDEN, 2011) que lhe ajuda a inferir a relação desse texto com outros textos, solicitando a recuperação de outras obras literárias presentes em seu imaginário.

FIGURA 24 – Capa do livro *Uma história mais ou menos parecida*



Fonte: UHMMP, 2013

Se o título denuncia a intertextualidade, a ilustração presente na capa rompe com a imagem arquetípica pré-concebida acerca da princesa, visto que a menina que aparece na ilustração consiste numa imagem simbólica que representa outro padrão de beleza, evidenciando o belo na concepção de outra cultura, uma vez que possui como traços físicos a pele negra e os cabelos crespos, elementos corporais tradicionalmente desvalorizados pelo imaginário ocidental, mas que “podem ser considerados expressões e suportes simbólicos da identidade negra no Brasil”, pois juntos “possibilitam a construção social, cultural, política e ideológica de uma expressão criada no seio da comunidade negra: a beleza negra” (GOMES, 2012a, p. 2-3).

Essa imagem, por apresentar um imaginário distinto do esperado, já causa certo impacto no leitor, fazendo com que suas expectativas com relação à obra sejam ampliadas. Na contracapa, vê-se a imagem de um espelho e de uma cesta de doces, elementos que corroboram ainda mais o diálogo desse conto com outras narrativas infantojuvenis que trazem princesas: o espelho lembra Branca de Neve e a cesta com doces, Chapeuzinho Vermelho¹⁴.

Ao adentrar o livro, é possível perceber o predomínio da página dupla, pois imagens e palavras são dispostas de modo associativo, ou seja, sem respeitar a delimitação entre as páginas, provocando uma coexistência entre imagem e texto verbal, o que promove uma maior interação entre esses elementos, atestando que “a possibilidade que os criadores têm de se expressarem nela faz da página dupla um campo fundamental e privilegiado de registro” (LINDEN, 2011, p. 65).

Já no primeiro parágrafo do conto, através de uma linguagem coloquial que visa aproximar texto e leitor, as inferências realizadas a partir do título tornam-se passíveis de confirmação devido à alusão a outras histórias, conforme nota-se no seguinte trecho: “Qualquer semelhança com alguma história que você já tenha lido é mera coincidência (Será?).” (PASCHOALLIN, 2013, p. 6). Nesse fragmento, o próprio narrador admite o caráter intertextual da narrativa, haja vista que sua fala prepara o leitor para este encontro com elementos de outros textos, recurso bastante comum nos contos de fadas modernos, permitindo-lhe “ver na literatura apenas um espelho da literatura, no qual ela se reflete sem cessar” (SAMOYAUULT, 2008, p. 72).

¹⁴ O diálogo se estabelece porque a madrasta de Branca de Neve dialoga com um espelho e Chapeuzinho leva alguns doces para sua avó.

O reino onde se ambienta a história chama-se “Tudigual”, estratégia utilizada pela autora para sugerir que a ambientação dessa história se assemelha aos cenários dos contos de fadas já presentes no imaginário do leitor. Enquanto o cenário pouco se altera, as personagens, por sua vez, adquirem traços bastante originais se comparadas a outras já conhecidas, tornando-se as responsáveis pelo tom humorístico e crítico da obra. Vejamos:

– Enfim... Desencalhei! – sussurrou.

Essa foi a exclamação da nova esposa do Rei, ao entrar pela primeira vez no luxuoso palácio, no distante reino de Tudigual.

Sua Alteza, o Rei Leão da Mata IV, andava muito jururu após a morte da Rainha. Era de dar dó. Decidiu, então, casar-se novamente. Procura daqui... Procura de lá... E como diz o ditado: “quem procura, acha!” Algum tempo depois conheceu uma bela mulher pela internet, em um site de relacionamentos. (PASCHOALLIN, 2013, p. 6)

É possível observar que o conto de Paschoallin mescla o casamento real, elemento de contos clássicos, com um contexto moderno, o século XXI, marcado pela presença das redes sociais, provocando humor devido à junção inusitada dos elementos, uma vez que surge um casal real que se conheceu através da internet, atrelado a uma linguagem constituída por termos e ditados populares. Esse caráter humorístico é observado por Diana e Mário Corso (2010, p. 31), os quais afirmam que “o humor veio para ficar nas histórias infantis contemporâneas. São raras as que dispensam esse tom”.

Pérola Negra é introduzida na história quando Malva, a nova rainha, chega ao castelo e a menina dá-lhe as boas-vindas, como se vê na imagem seguinte:

FIGURA 25 – Pérola Negra recebe a rainha



Fonte: UHMMP, p. 10-11

Nessa imagem, a figuração de Pérola começa a ser elaborada, dando indícios do modo de ser da personagem, haja vista que as flores que rodeiam a sua fala sinalizam a gentileza com a qual suas palavras foram proferidas, bem como a fisionomia da menina sugerem suavidade, educação. É interessante observar que esses aspectos não são descritos no texto verbal, sendo percebidos apenas a partir da leitura de imagem, o que ratifica a afirmação de Maurice Sendak: “não se deve jamais ilustrar o que está escrito. Deve-se deixar espaço no texto para que a ilustração cumpra a sua função” (1984, p. 2).

Em seguida, o narrador faz o retrato da personagem, a qual, tomada pelo viés de Vieira (2014), é descrita de forma esquematizada – com uma quantidade relativa de traços, mas sem esgotar sua descrição – e com ênfase em suas características físicas, o que ocorre de modo valorativo e bastante poético: “Aproximou-se do casal uma menina de pele negra e aveludada, cabelos cheios de biotes, lábios cor de chocolate, olhos que lembravam duas jabuticabas, dentes muito brancos, que mais pareciam um colar de marfim e que deixava à mostra num sorriso gostoso” (PASCHOALLIN, 2013, p. 10). Esse excerto evidencia muito bem a maneira como a menina negra é abordada nessa obra, ou seja, a valoração extremamente positiva por meio da qual são tratados sua cor, cabelo, lábios, olhos e dentes. Isso decorre da aproximação entre suas características e alguns elementos positivos, o que propicia um contexto favorável à promoção da valorização da beleza negra: sua pele é macia como o veludo, um tecido típico da realeza; seus cabelos não são lisos, eles têm biotes e, por isso, são bonitos; a cor de seus lábios aproxima-se do chocolate, alimento considerado muito apetitoso; seus olhos são comparados a uma fruta redonda, negra e muito doce, a jabuticaba; seus dentes são valiosos como um colar de marfim, uma pedra que é extraída dos dentes do elefante – animal africano – e possui significação religiosa, além de ser considerado um símbolo de nobreza.

Essa descrição da personagem antes de esclarecer para o leitor qual papel ela ocupa na narrativa possui um propósito: instigá-lo a descobrir quem é esse ser antropomórfico e fictício e qual é o seu lugar social, uma vez que a rainha trata-lhe mal, referindo-se a ela como uma empregada do castelo:

– Essa, não! Como se atreve a falar com a rainha serviçal? Fique sabendo que sua atitude é imperdoável. Não tem mais o que fazer, além de bisbilhotar a vida real? Pois eu lhe digo o que fazer. Pode começar tirando a

poeira dos cem aposentos do castelo, que por sinal, vejo que está todo empoeirado. Depois eu ordeno que lave os meus trezentos e sessenta e cinco vestidos. Mas nada de máquina de lavar roupas ou tanquinho, ouviu? (PASCHOALLIN, 2013, p. 11).

Ao deparar-se com uma menina negra, a rainha não pensou que ela fosse a princesa, pois suas características físicas não são condizentes com as características físicas que se materializam na imagem da princesa numa perspectiva europeia. Em resumo, a princesa apresentada nessa narrativa não condiz com o arquétipo de princesa predominante no imaginário coletivo, pois não é “uma heroína ocidentalizada”, para usar a nomenclatura utilizada por Sousa (2009).

FIGURA 26 – A rainha falando com Pérola Negra



Fonte: UHMMP, p. 10-11

Na figura 27, é notável a agressividade com que Malva se dirige a Pérola Negra, bem como é possível perceber o reforço dado à linguagem informal e popular do conto, uma vez que os elementos que saem da boca da rainha aludem ao ditado popular “soltar cobras e lagartos”, cujo significado é justamente falar mal de alguém, ou falar de maneira alterada.

A menina, longe de retribuir a rainha com o mesmo tratamento, comporta-se de maneira oposta: “A tal serviçal aproximou-se da nova Rainha e abraçou-a até onde seus braços alcançaram” (PASCHOALLIN, 2013, p. 12), revelando um traço psicológico que contribui para a elaboração de seu processo de figuração, isto é, seu processo de criação, na perspectiva de Reis (2018). Nessa ação da personagem, é possível caracterizar a princesa como um ser carinhoso e benevolente, que retribui o mal com o bem. Esse aspecto permite afirmar que Pérola Negra, enquanto figura, funciona como a materialização simbólica do arquétipo da

princesa, pois possui um aspecto que se liga diretamente à ideia de princesa: a bondade, como atesta Sousa (2009).

A própria ilustração desse trecho já sugere que a menina é a princesa, porque a roupa usada por ela consiste no clássico vestido usado por Branca de Neve no filme da Disney¹⁵. O leitor que reconhece a roupa infere com mais rapidez que ela é a filha do rei, não uma serviçal. Logo, a caracterização aqui é muito importante, já que a indumentária da personagem - feita visualmente, nesse caso - define seu lugar social, conforme prevê Vieira (2014).

FIGURA 27 – Pérola Negra abraçando a Rainha



Fonte: UHMMP, p. 13

Logo depois que Pérola abraça Malva, esta reage com aspereza e:

Nisto, a garota manifestou-se com delicadeza:

– Seja bem-vinda, Madrasta! Eu sou a princesa Pérola, filha do Rei Leão da Mata IV, sua enteada.

– Madrasta? Fi... filha do Rei? Pérola? Enteada? M...Mas você é... negra?! Como você explica isto, “Buzunzinho”? (PASCHOALLIN, 2013, p. 14).

Esse fragmento ilustra a surpresa da rainha ao descobrir quem é, de fato, a garota destratada por ela. Essa personagem fica tão abalada com o fato de a princesa ser negra que sua fala acaba entrecortando-se, o que é perceptível por

¹⁵ A imagem da personagem Branca de Neve usando esse vestido já apareceu neste trabalho, na análise do conto *Pretinha de Neve e os Sete Gigantes*.

meio da expressividade da pontuação, a qual está a serviço de demonstrar o desconcerto produzido por uma situação tão inesperada.

Nesse ponto, entra em cena a transnarratividade, fazendo com que a narrativa extrapole seus limites literários e careça dialogar com fatores externos ao texto. Sendo assim, para explicar tamanha surpresa da madrasta, faz-se necessário recuperar as imagens reducionistas produzidas em torno do negro no Brasil – escravo, primitivo, preguiçoso, selvagem e atrasado, como observa Oliva (2009) – e compará-las àquelas atribuídas a uma princesa – beleza, nobreza, benevolência – para perceber quão grande é o conflito gerado pela imagem de Pérola Negra.

O conflito instaurado na narrativa devido à negritude da princesa é fruto do imaginário eurocêntrico e racista que permeia o inconsciente coletivo brasileiro no que diz respeito à África e aos negros. Esse imaginário materializa-se – ainda que implicitamente – na imagem branqueada da princesa, cujos traços fenotípicos são europeus e cuja imagem propagou-se desenfreadamente graças à hegemonia cultural da Europa, firmando-se como o modelo de beleza a ser seguido.

Diante da situação embaraçosa, o rei explica para sua esposa por que a princesa é negra: “Quando a falecida rainha estava grávida, desejou ter uma filha de pele negra como a mais rara das pérolas, cabelos escuros como a noite e lábios cor de chocolate. Ela sempre dizia: ‘Seu nome será Pérola Negra’.” (PASCHOALLIN, 2013, p. 17). Nesse fragmento, nota-se o diálogo estabelecido com a narrativa dos Irmãos Grimm, *Branca de Neve e os Sete Anões*, uma vez que há uma alusão ao trecho em que a rainha, mãe da Branca de Neve, pede uma filha que tenha a pele branca como a neve, cabelos escuros como o ébano e lábios vermelhos como o sangue; todas essas características desejadas pela rainha correspondem a um ideal de beleza que, por sua vez, é invertido nos desejos da rainha, mãe de Pérola Negra: longe de uma filha de pele branca, ela deseja uma menina de pele negra, tão valiosa quanto uma pérola negra, pedra preciosa que dá nome à princesa da narrativa.

Na figuração da princesa, um elemento que merece destaque é o fato de que ela é caracterizada como uma menina que lê e cujos livros resgatam a história de heróis negros, como se vê no trecho abaixo:

- [...] Papai, já posso ir para o jardim? Estou doidinha para ler o livro que você me trouxe de sua viagem ao reino de nome Brasil.
- Claro, minha filha! Mas... Qual é mesmo o livro? Ando meio esquecido.

– O livro de biografias de *personagens importantes da história, como Chico Rei, José do Patrocínio, Chica da Silva, Antônio Francisco Lisboa, o Aleijadinho, Luíza Mahin, Aquilino, Machado de Assis* e muitos outros. (PASCHOALLIN, 2013, p. 17, grifos nossos)

Nessa passagem da narrativa, há menção a algumas personalidades negras que exerceram papéis de extrema importância na história política e cultural do Brasil. Algumas delas, como Machado de Assis, não tinham sua negritude reconhecida, tendo em vista que o negro que se destacava em algum aspecto era tratado como “negro com alma branca” (BROOKSHAW, 1983, p. 10), ou seja, acabava passando por um processo de branqueamento. Dessa forma, ao serem lembradas pela princesa do conto como “personagens importantes da história”, essas pessoas acabam por ter sua negritude valorizada e associada à figura do(a) herói(na), abrindo espaço para que seja possível pensar o negro além da escravidão, como sugere Heloísa Pires Lima (2018). Nesse contexto, a curiosidade do leitor acaba sendo instigada, uma vez que, se são mencionadas, é porque fizeram algo importante pelo qual merecem ser lembradas nos livros, o que abre a possibilidade de uma busca de informações a seu respeito.

Esse diálogo da obra com outro campo teórico – a História – corrobora a visão de Carlos Reis (2018) acerca da complexidade do texto literário e da personagem, quando ele afirma que esta última deve ser analisada mediante um olhar múltiplo, rico em perspectivas advindas das várias áreas do conhecimento, pois a teoria literária, por si só, não é capaz de dar conta da riqueza dos seres ficcionais em sua completude. No caso da personagem de Paschoallin, ao citar personalidades negras, ela valoriza a negritude, autovalorizando-se também, mostrando a visão positiva que tem a respeito das pessoas negras, traço que contribui para a constituição de sua figuração, a qual torna possível a ampliação do imaginário no que concerne às imagens relacionadas às pessoas negras.

À medida que o tempo foi passando, “Pérola Negra foi crescendo e a cada dia tornava-se mais e mais bonita” (PASCHOALLIN, 2013, p. 18), assim como Branca de Neve também passou por isso no conto de Jacob e Wilhelm Grimm. Simultaneamente, Malva:

Todos os dias, ao acordar, [...] usava onze cremes faciais e mais trinta corporais [...]. Depois ligava a *webcam* do notebook e perguntava ao seu esteticista:

– Conselheiro, Conselheiro meu, há no mundo mulher mais bela do que eu? Perguntava por perguntar, pois sabia de cor e salteado a resposta:
 – És a mais bela de todas as mulheres, Malvinha! – respondia ele, bajulando a fiel cliente. (PASCHOALLIN, 2013, p. 21)

A conversa da rainha com o esteticista, ao mesmo tempo em que intertextualiza com o diálogo entre a madrasta da Branca de Neve com o espelho, ilustra a extrema vaidade que domina a personalidade da rainha, para quem as redes sociais funcionam como um espelho, tendo em vista que é por meio dela que Malva questiona o tamanho de sua beleza.

Como previsível nos contos de fadas, a madrasta e a princesa não se dão muito bem, antipatia que se intensifica quando o esteticista afirma que “Pérola Negra é agora a mais bela de todas as mulheres” (PASCHOALLIN, 2013, p. 24). Nesse trecho é possível perceber que a beleza negra é exaltada, pois a princesa negra é considerada mais bela que a rainha, que é branca. A partir disso, esta tenta passar por uma transformação corpóreo-capilar a fim de adquirir as características físicas da princesa, invertendo o que normalmente ocorre: mulheres negras são estimuladas a passarem por processos de transição a fim de se aproximarem do padrão branco, já que corpo e cabelo são os elementos “de classificação racial para apontar quem é negro e quem é branco em nossa sociedade” (GOMES, 2012a, p. 3). Dessa forma, essas categorias tornam-se alvo de constante preconceito e racismo, pois o Brasil é um “país que, apesar da miscigenação racial e cultural, ainda se apoia em um imaginário que prima por um ideal de beleza europeu e branco” (IDEM, p. 6).

Nos dias e meses que se seguiram, Malva da Mata dobrou o uso de cremes para tentar ficar mais bonita que Pérola Negra. Às escondidas, passava horas na laje do palácio tomando sol para ficar com a pele bronzeada. [...] Vivia com os cabelos presos com rolinhos para que ficassem encaracolados como os de Pérola Negra, mas não dava certo. Isto sem falar no batom mágico que ela tentou inventar para engrossar os lábios. Parou até de usar o creme que afinava o nariz. (PASCHOALLIN, 2013, p. 27)

Nessa citação da narrativa, a personagem negra é vista como a materialização da perfeição e da beleza, passando a ser o alvo da inveja da rainha, invertendo o que ocorre na história de Branca de Neve, na qual esta – com sua branquitude – causa inveja na madrasta. Constrói-se, assim, uma representação positiva da pessoa negra mediante a listagem das várias ações realizadas pela

rainha para atingir o ideal negro de beleza. Tendo em vista que corpo, cabelo e traços faciais são os elementos que constituem a beleza da princesa Pérola Negra, são justamente eles que Malva tenta alcançar.

Cabe ressaltar que, ao longo da história, foi normal ocorrer o processo inverso, isto é, o branqueamento do indivíduo negro, a negação de suas características, fato bastante notável na mídia e no cinema quando se trata de pessoas negras. Um bom exemplo disso é o branqueamento da rainha Cleópatra, no filme homônimo, que foi “imortalizada nas telas do cinema por Elizabeth Taylor” (ROCHA, 2009), uma atriz branca e europeia.

FIGURA 28 – A Rainha passando pela transformação corpóreo-capilar



Fonte: UHMMP, p. 26

Devido ao falecimento do rei, a madrasta dispensa à Pérola o mesmo destino de Cinderela¹⁶, fazendo da menina uma serviçal. No entanto, essa posição social não lhe é atribuída decorrente da sua cor de pele, relegando-lhe à inferioridade, mas simplesmente repete o clássico enredo de princesas exploradas pela madrasta má, como Cinderela, que era branca, considerada linda, e também sofreu. Logo, não se trata de uma representação negativa da pessoa negra, mas da pessoa negra ser castigada por seu excesso de beleza, assim como acontece com as princesas brancas. Além disso, mesmo na condição de serviçal, a descrição que se faz dela é positiva: “enquanto trabalhava, lalaralava lindas canções. Sua voz era

¹⁶ Cinderela ou Gata Borralheira é uma das mais famosas princesas dos contos de fadas recolhidos pelos Irmãos Grimm. Após a morte de seu pai, ela é maltratada por sua madrasta, sendo obrigada a cuidar da limpeza de todo o castelo.

maravilhosa! Também era muito educada e meiga. Tudo isto despertava grande inveja.” (PASCHOALLIN, 2013, p. 28). Esse trecho corrobora o caráter paródico da narrativa e elucida que a personagem vai sendo caracterizada mediante uma disseminação (VIEIRA, 2014), porque os traços descritivos que a compõem vão aparecendo em momentos distintos e, aos poucos, vai se tornando possível perceber a totalidade desse ser antropomórfico.

Malva da Mata não consegue obter beleza igual à de Pérola Negra, muito menos destruir a beleza da menina, por isso resolve fazer uma grande transformação na garota: “– Eu ordeno que os cabelos crespos da princesa sejam alisados para sempre. Quero que fiquem escorridos como os meus para o resto de sua vida. [...] Faça o serviço e traga-me dentro dessa caixinha um pedaço do cabelo liso” (PASCHOALLIN, 2013, p. 31). Diferente do coração de Branca de Neve que o caçador deveria entregar a sua madrasta, nessa narrativa o que deve ser entregue é uma mecha do cabelo liso, mostrando que a princesa foi castigada. Já que Wunemburger (2007) afirma que existem imaginários, no plural, pode-se dizer que, nessa passagem do conto, há a apresentação de um novo imaginário: um conjunto de imagens de acordo com as quais possuir os cabelos crespos é sinônimo de beleza, é algo positivo; perdê-los, por sua vez, significa abrir mão do belo.

Quando foi comunicada de que deveria ir ao cabelereiro, Pérola Negra afirmou: “vou fazer trancinhas com miçangas dependuradas nas pontas, o que você acha? Vi o penteado em uma foto da minha mãe, no álbum real” (PASCHOALLIN, 2013, p. 32). Esse é um penteado tipicamente africano e que, longe de possuir apenas um valor estético, possui também uma significação cultural. Usá-lo, então, sugere uma tentativa de resgate e revalorização de traços culturais africanos tradicionais.

O plano da madrasta é, então, descaracterizar a negritude da menina. A governanta, todavia, deixa a garota fugir, pois gosta muito dela. Assim sendo, ao invés de permitir que o cabelo da princesa fosse alisado, ela compra uma peruca e corta uma mecha de cabelo da mesma para entregar à Malva da Mata. Dessa forma, a rainha passa a acreditar que a garota foi devorada por uma fera, já que a governanta afirmou que, após se assustar com seus cabelos agora lisos, a menina correu em direção à floresta.

Como na versão dos Grimm, a princesa encontra a casa dos sete anões. A diferença é que seus nomes são substituídos por sinônimos dos nomes originais,

com o intuito de causar humor: Feliberto (Feliz), Espirro (Atchim), Irado (Zangado), Professor (Mestre), Cochilo (Soneca), Manhoso (Dengoso) e Dunga, cujo nome permaneceu o mesmo, visto que o próprio narrador admite “quebrei cuca, mas não achei nem um sinônimo para ele” (PASCHOALLIN, 2013, p. 38). Eles são descritos como pessoas que “trabalhavam em uma grande mina de pedras preciosas, eram todos formados em Engenharia, pela Escola de Minas de Ouro Preto, num distante reino chamado Brasil” (IDEM, p. 41). Os anões tornaram-se amigos de Pérola e a receberam muito bem em sua cabana, onde a menina passou a viver.

Algum tempo depois, a madrasta de Pérola Negra acaba descobrindo que ela está viva. Assim, resolve fazer uma porção mágica por meio da qual se transformaria em uma velha maltrapilha e conseguiria aproximar-se da garota para tentar matá-la envenenada. Quando Malva chega à casa dos anões, “a princesa, que tinha o coração de manteiga, derreteu-se de pena da mendiga. Foi até a cozinha e trouxe, além da água, um prato cheinho de guloseimas. Ela bebeu e comeu tudo.” (PASCHOALLIN, 2013, p. 49). Assim, a benevolência da princesa vai sendo comprovada ao passo que a narrativa avança: ela abre a porta para a desconhecida, recebe-a de bom grado, dar-lhe água e doces. Em contrapartida, a madrasta oferece-lhe uma bala de maçã que a menina, de forma ingênua, aceita e chupa, caindo desmaiada na mesma hora, repetindo o enredo do conto europeu numa relação de intertextualidade (BAKHTIN, 2009; SAMOYAUULT, 2008).

Assim como Branca de Neve, “a princesa era tão linda, mas tão linda, que não tiveram coragem de enterrá-la. Velavam por ela dia e noite” (PASCHOALLIN, 2013, p. 52). Essa passagem preserva o enredo original, no qual a princesa recebe um beijo do príncipe e acorda. Todavia, na narrativa atual, quem a beija não é um príncipe, mas um “elegante vigilante da defesa sanitária do reino de Tuduigual” (IDEM, p. 52), com quem a princesa acaba casando.

Tal qual Branca de Neve, Pérola Negra tem um final feliz, como qualquer outra princesa. O fato de ser negra não a faz destinada a sofrimento, um final trágico e horrendo. A união das duas personagens – um branco e uma negra – mostra, simbolicamente, a ruptura com o imaginário racista que permeia a sociedade, uma vez que esse casamento ratifica a idealizada igualdade entre brancos e negros, prezando pelo respeito à diferença. Esse final feliz fica explícito no seguinte trecho: “Pérola Negra, Delfim da Mosca e os anões foram felizes para sempre, cantando

óperas, orquestrando, saltando e dando fim nas moscas do reino de Tuduigual" (PASCHOALLIN, 2013, p. 59).

FIGURA 29 – Pérola Negra e Delfim da Mosca ficam juntos



Fonte: UHMMP, p. 58

A figura 29 é a responsável por ilustrar a união entre Pérola e Delfim. É a partir dela que o leitor percebe que o rapaz é branco, pois o texto verbal não dá conta desse detalhe, pois não faz menção alguma à sua cor de pele, à sua descrição física de modo geral. Nesse caso, a ilustração mantém com o texto verbal uma relação de colaboração, uma vez que este tem seu sentido completado por aquela, conforme observa Linden (2011). Essa relação também pode ser tomada como uma ocorrência de preenchimento de vazios por meio da imagem, já que esta é, na perspectiva de Carlos Reis (2018), uma refiguração icônica da figura criada no texto verbal.

5. 3 Análise de *A princesa e a ervilha*

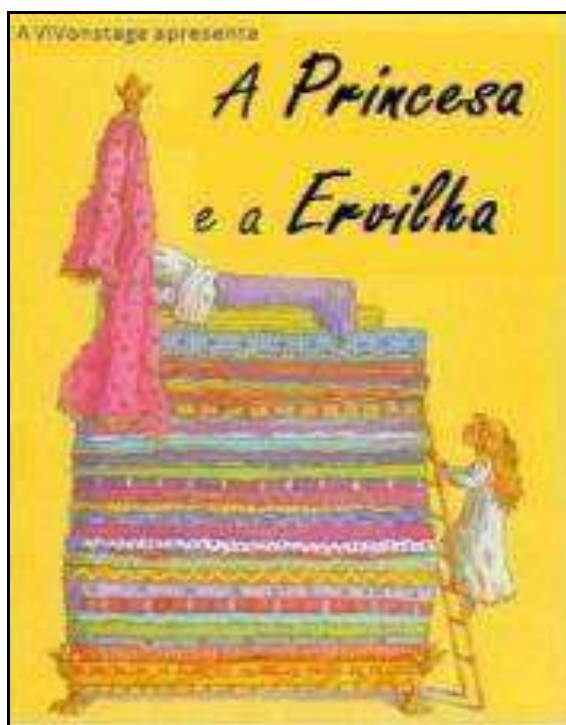
O título da obra povoa, há muito tempo, o imaginário do leitor brasileiro, uma vez que *A princesa e a ervilha* (2016) é uma narrativa homônima àquela de autoria do dinamarquês Hans Christien Andersen. A diferença é que na versão assinada pela escritora norte-americana Rachel Isadora esse conto é ressignificado a partir do contexto africano, pois passa a ser ambientado em África e apresenta uma princesa

negra como protagonista. Cabe salientar que essa adaptação do conto europeu advém da experiência de Isadora nos países africanos, já que ela viveu na África por um período de dez anos, migrando de um país para outro e objetivando conhecer a diversidade cultural presente nesse continente, fato que possibilitou a adaptação de vários clássicos da cultura ocidental para cenários africanos.

A partir disso, é possível afirmar que “escrever é, pois, re-escrever... Repousar nos fundamentos existentes e contribuir para uma criação continuada” (SAMOYAUULT, 2008, p. 77), pois a retomada de uma obra pertencente a um determinado imaginário e a ação posterior de nutri-la com elementos de um imaginário distinto marcam seu caráter intertextual e seu objetivo de produzir novos sentidos a partir dessa releitura.

O título da narrativa já direciona as expectativas do leitor, fazendo com que este, devido ao seu repertório cultural, volte-se para uma figura de princesa com traços europeus, uma vez que, ao longo do tempo, várias refigurações icônicas da princesa do conto em questão foram produzidas, como se exemplifica abaixo:

FIGURA 30: Cartaz do musical *A princesa e a ervilha*¹⁷



Fonte: <https://clubept.pt/musical-a-princesa-e-a-ervilha-com-o-197272>

¹⁷ Disponível em: <<https://clubept.pt/musical-a-princesa-e-a-ervilha-com-o-197272>> Acesso 03 de Outubro de 2019.

FIGURA 31: Capa do livro *A princesa e a ervilha* da editora Everest¹⁸



Fonte: <http://encantosdoconto.blogspot.com/2013/10/a-princesa-e-ervilha.html>

FIGURA 32: Cartaz do filme *A princesa e a ervilha*, da Disney¹⁹



Fonte: <https://filmow.com/a-princesa-e-a-ervilha-t655>

¹⁸ Disponível em: <<http://encantosdoconto.blogspot.com/2013/10/a-princesa-e-ervilha.html>> Acesso em: 03 de Outubro de 2019.

¹⁹ Disponível em: <https://filmow.com/a-princesa-e-a-ervilha-t6559/> Acesso em: 03 de Outubro de 2019.

FIGURA 33: Ilustração do conto *A princesa e a ervilha* em um site de histórias infantis²⁰

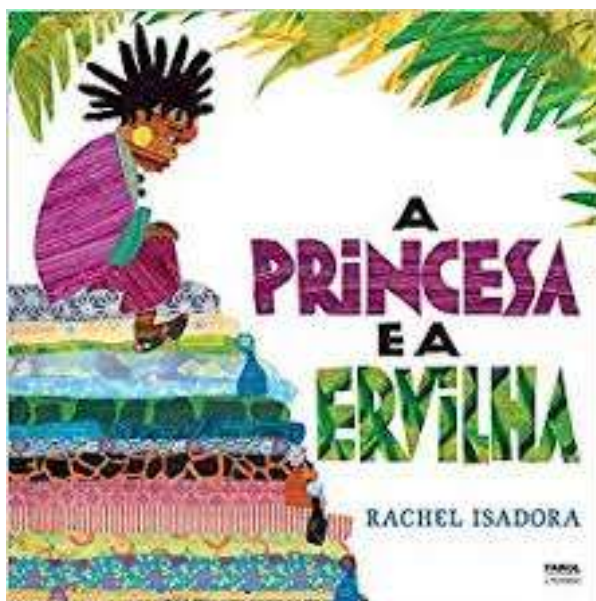


Fonte: <https://osestrelinhas.blogs.sapo.pt/a-princesa-e-a-ervilha-199711>

As refigurações icônicas – isto é, as representações imagéticas da personagem (REIS, 2018) – da princesa, nas diversas formas de arte, evidenciam a presença de um imaginário branqueado, limitado a um único padrão de beleza. Seja no teatro, cinema ou na literatura, a imagem predominante é sempre eurocentrada. No entanto, na versão de Isadora, a imagem da princesa não condiz com aquela apresentada nas figuras acima, o que pode ser atestado a partir da análise da capa do livro:

FIGURA 34 – Capa do livro *A princesa e a ervilha*, de Rachel Isadora

²⁰ Disponível em: <<https://osestrelinhas.blogs.sapo.pt/a-princesa-e-a-ervilha-199711>> Acesso em: 03 de Outubro de 2019



Fonte: APEAE

A imagem da capa mostra uma princesa com características diferentes se comparada ao padrão ocidentalizado, haja vista que a menina da imagem é negra e seus cabelos e indumentária se afastam dos moldes esperados, rompendo com a materialização do arquétipo da princesa relacionado à branquitude. Diante disso, para o leitor educado por meio da cultura ocidental, certo estranhamento se instaura, uma vez que a imagem da princesa ora apresentada rompe com as expectativas formuladas por seu imaginário. Assim sendo, de acordo com Vieira (2014), essa personagem constitui-se por meio do parâmetro da heterodoxia, isto é, afasta-se do modelo previsto para determinada figura, nesse caso, para o modelo de princesa.

Todavia, superada esta primeira dificuldade, surge certa curiosidade no que se refere ao conteúdo da narrativa, pois o leitor é levado a ampliar o seu repertório no que diz respeito à figura da princesa e, conseqüentemente, à figura do negro, percebendo que há outras possibilidades que vão se concretizando à medida que a leitura avança e o enredo vai se descortinando.

Se comparado à narrativa de Andersen, o enredo apresentado por Isadora praticamente não sofre transformações. Contudo, as ilustrações aparecem como um recurso interpretativo de extrema importância e sugerem uma nova leitura do conto europeu, haja vista sugerir outro imaginário. Isso é notório já nas duas primeiras páginas do livro, as quais se configuram como página dupla, não respeitando a compartimentação tradicional (LINDEN, 2011). Vejamos:

FIGURA 35 – O príncipe africano



Fonte: APEAE, p. 1-2

Nessa página dupla o leitor é apresentado ao príncipe, o qual só é identificado como africano através da ilustração, porque o texto verbal consiste apenas em uma única e curta frase: “Era uma vez um príncipe” (ISADORA, 2016, p. 2). Essa ausência total de caracterização - tanto física quanto psicológica - chama-se anulação descritiva e ocorre quando o narrador opta por não fazer a descrição da personagem (VIEIRA, 2014). Nesse caso, a caracterização passa, então, a ser feita pela ilustração, a qual mostra um homem negro, cujas vestimentas e adereços são representativos dos povos africanos. Com essa nova estética dada ao príncipe, que assim como a princesa é sempre figurado como branco, pode-se falar na variedade de representações defendida por Heloísa Pires Lima (2018), pois nessa obra o negro sai do lugar de submissão e passa a ocupar um lugar de prestígio social.

É perceptível, já nas primeiras páginas, que o estilo de diagramação presente no livro é o associativo, dando mais ênfase às imagens e fazendo com que elas predominem em detrimento do texto escrito (LINDEN, 2011), sendo consideradas responsáveis pelos novos sentidos, já que o conto propriamente dito quase não tem seu enredo alterado: um príncipe queria muito se casar, mas ainda não havia encontrado uma princesa de verdade. Por esse motivo, ele sai pelo mundo à procura de uma verdadeira princesa, porém não a encontra. Todavia, para sua surpresa, em um dia de forte tempestade, chega ao castelo uma jovem se dizendo ser princesa. A rainha, então, decide investigar se ela realmente está sendo sincera e acaba descobrindo que sim. O desfecho é o casamento do príncipe com essa princesa desconhecida.

Essa narrativa é composta por quatro princesas que vão aparecendo à medida que o príncipe vai desbravando o território africano. Ele “viajou pelo mundo afora na esperança de encontrar uma noiva perfeita” (ISADORA, 2016, p. 4), viagem que implica mostrar, através das ilustrações, várias paisagens e culturas diferentes existentes em África. Assim, aos poucos, vai evidenciando-se imagneticamente a diversidade geográfica presente em África, uma vez que cenários distintos são visitados pelo príncipe.

Num primeiro momento, ele viaja pela África, passando por desertos. O mais interessante é que esse lugar é apenas o início do descortinamento do continente africano, pois essa visão homogênea de África vai sendo deixada de lado à medida que o príncipe negro vai se afastando mais e mais de seu lugar de origem e expondo a diversidade de cenários africanos, tentando desmistificar a ideia de que o Oriente/África é “um lugar de episódios romanescos, seres exóticos, lembranças e paisagens encantadas, experiências extraordinárias” (SAID, 2007, p. 27).

FIGURA 36 – O príncipe viajando pelo deserto



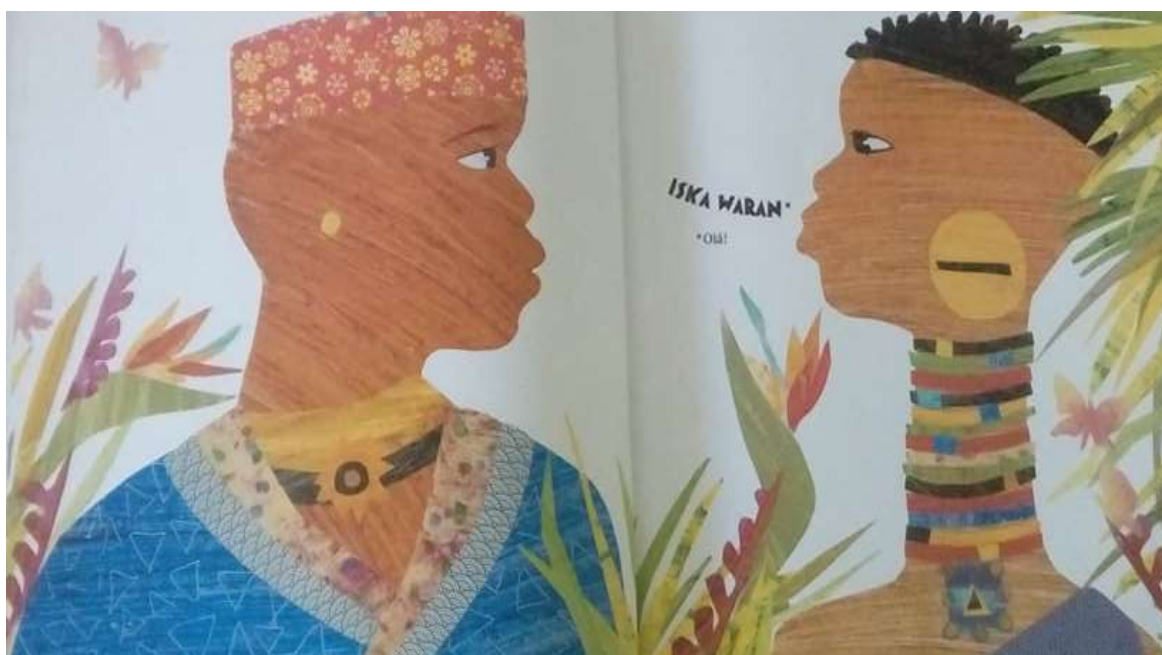
Fonte: APEAE, p. 5-6

Cabe enfatizar que, ao longo das ilustrações, o príncipe vai aparecendo com vários trajes diferentes, os quais são bastante coloridos e vão caracterizando

vestimentas típicas africanas. Esses trajes pouco se assemelham às roupas dos príncipes europeus cuja imagem é veiculada pela mídia, pois são oriundas de outro imaginário.

Na figura 37, que é reproduzida a seguir, é perceptível que o cenário já é outro, pois a natureza é retratada de forma viva e exuberante, contrastando com a paisagem da figura 36 e mostrando que o continente africano é heterogêneo em suas paisagens. Essa variedade de paisagens acaba contribuindo para a ampliação do imaginário sobre África, pois fornece um leque maior de imagens, possibilitando ao leitor contrapô-las às imagens limitadas que já possui em seu imaginário.

FIGURA 37 – O príncipe e a primeira princesa



Fonte: APEAE, p. 7-8

Ainda na figura 37, merecem ênfase as características físicas da princesa encontrada pelo príncipe, bem como elementos de sua indumentária: ela é negra, seus cabelos são muito curtos e crespos, exibe muitos adereços coloridos, sobretudo no pescoço, o qual é um tanto alongado e representa um traço característico da cultura do seu povo. Além disso, ela fala o cumprimento “Iska Waran!” (ISADORA, 2016, p. 9), expressão da língua Somali (língua falada na Somália) que quer dizer “olá”. O lado positivo disso é que cada princesa que vai aparecendo veste-se e fala de maneira diferente, além de encontrar-se num cenário

distinto, evidenciando a diversidade presente em África. As ilustrações reforçam, então, a ideia de que não existe uma África, mas várias.

Na figura 38, temos a segunda princesa encontrada pelo príncipe. Ela está dançando, é negra – mas apresenta tom de pele bem mais escuro que a princesa anterior –, tem pinturas por todo o corpo e apresenta vestimenta peculiar, traços que a particularizam e sinalizam sua pertença a uma cultura diferente da jovem da Somália. A língua falada por ela também caracteriza pertença a outro povo, já que ela diz: “Selam!” (ISADORA, 2016, p. 11) ao cumprimentar o príncipe, termo da língua Amárico, falada na Etiópia.

FIGURA 38 – O príncipe e a segunda princesa



Fonte: APEAE, p. 9-10

A terceira e última princesa encontrada pelo príncipe diz: “Jambo, Habari!” (ISADORA, 2016, p. 13), na língua Suaíli, do Quênia. Ela também é negra e aparentemente mais gorda que as princesas anteriores, funcionando como um contraponto com as princesas europeias, que são sempre magras (CORREIA, 2010). Além disso, usa turbante, um elemento que se caracteriza por ser uma indumentária “imponente e diversificada, carregada de histórias, ancestralidades, identidades e culturas” (SILVA, 2017, p. 1). O cenário em que se encontra também foge às imagens que a mídia veicula sobre África, pois ela está à beira mar, em um ambiente agradável e não associado à pobreza, conflitos e tragédias, que são as imagens mais constantes sobre África, segundo Oliva (2009).

FIGURA 39 – O príncipe e a terceira princesa



Fonte: APEAE, p. 11-12

Dando continuidade ao enredo, o príncipe acabou não se apaixonando por nenhuma das princesas que encontrou e acabou voltando para seu reino, assim como no conto de Andersen. Na verdade, a princesa com quem ele se casará chega à sua casa durante uma noite de forte tempestade e, mesmo estando toda molhada, apresenta-se como uma verdadeira princesa, dotada de elegância: “Havia uma princesa parada diante do portão. Mas, pobrezinha, quantos estragos a chuva e o vento provocaram em sua aparência! Ainda assim, ela se apresentou como uma verdadeira princesa” (ISADORA, 2016, p. 17)

FIGURA 40 – A chegada da quarta princesa



Fonte: APEAE, p. 17-18

A princesa é a personagem cuja roupa é azul e rosa. Pode-se observar que tanto sua vestimenta quanto aquelas usadas pelo rei e pela rainha apresentam estampas bastante peculiares, além das cores fortes e chamativas. Essas estampas representam símbolos das culturas africanas, pois “o continente africano nos oferece uma diversidade de tecidos e estamparias, que carregam uma rica simbologia,

capaz de decifrar a alma de povos ancestrais” (BENTO e GONÇALVES, 2010, p.15). A inserção desse aspecto africano num conto de origem europeia subverte a significação da narrativa original, abrindo possibilidades para que o leitor tenha contato com uma nova cosmovisão.

FIGURA 41 – A rainha



Fonte: APEAE, p. 19.

Transportada para o universo africano, a rainha do conto dinamarquês, que agora é africana, passa a simbolizar a sabedoria dos mais velhos, algo extremamente significativo para as culturas africanas (HAMPATÈ BÂ, 2010), uma vez que “de modo geral, todo velho na África é sempre um ‘Conhecedor’ em algum assunto histórico ou tradicional” (HAMPATÉ BÂ, 2010, p. 204). É essa personagem quem demonstra sabedoria ao arranjar uma forma de descobrir se a moça que ali chegara é uma princesa ou não: “Então, a rainha foi até o quarto de hóspedes e colocou uma ervilha sobre o estrado da cama. Em seguida, pegou vinte colchões e os empilhou sobre a ervilha, e depois cobriu com vinte alcochoados de plumas” (ISADORA, 2016, p. 17).

A rainha, tal qual cada uma das princesas, é visualmente apresentada mediante as particularidades de sua cultura, pois é possível perceber as joias, o

turbante e o colorido de suas roupas, colorido este que predomina tanto na caracterização de todos os personagens quanto do cenário. Como é notório, os recursos não verbais se encarregam, durante toda a narrativa, de preencher as lacunas deixadas pelo texto verbal, estabelecendo entre os dois tipos de recurso uma relação de colaboração, conforme Linden (2011) e um preenchimento de vazios, de acordo com Carlos Reis (2018).

FIGURA 42 – A princesa verdadeira



Fonte: APEAE, p. 23-24.

A ilustração acima mostra o momento em que a princesa acorda e diz ter dormido muito mal devido a algo que havia embaixo do colchão. Cabe enfatizar a ambientação dessa parte da história, a predominância de tecidos coloridos, os quais contribuem para a criação de uma atmosfera africana, com tecidos culturalmente marcados.

Na manhã seguinte, perguntaram à princesa como havia dormido.
 – Oh, muito mal! – respondeu ela. – Eu não consegui pregar os olhos durante toda a noite. Só os céus devem saber o que havia debaixo desses colchões. Eu só sei que me deitei sobre alguma coisa tão dura, que meu corpo ficou cheio de marcas roxas.
 – Que horror! – exclamou o rei. (ISADORA, 2016, p. 24)

A citação acima reforça a quebra do estereótipo acerca das personagens negras: ao invés de ser retratada como um ser grosseiro, insensível, a garota negra é envolvida por uma aura de sensibilidade que a define como um ser capaz de perceber até mesmo uma simples ervilha escondida no colchão, um ser que pode ser tomado como sinônimo de delicadeza e beleza. Com relação a isso, Correia (2010) afirma que:

Os significados que a cultura atribui a esta figura estão relacionados com a sua origem histórica que se mitificou na figura social ou imaginária, não se referindo unicamente ao título aristocrático, mas também às figuras que fazem parte do imaginário e que apresentam um conteúdo mítico nuclear, relacionado com o seu corpo e com o seu modo de ser. (2010, p. 6)

O desfecho da narrativa é o casamento do príncipe com a princesa desconhecida. Os noivos, longe de serem apresentados nos moldes ocidentais, com o figurino tradicional típico do cristianismo – noiva de branco e noivo de terno e gravata – apresentam-se com trajes africanos, elaborando uma atmosfera cultural diferente daquela predominante nos contos de fadas tradicionais. O aspecto que mais chama atenção na imagem são as várias tonalidades de cores que se misturam para compor essas vestimentas, cores fortes e que, usadas nessa ocasião, dão lugar a uma cosmovisão diferente.

FIGURA 43 – O casamento



Fonte: APEAE, p. 27-28.

É importante observar que, sem a ilustração, nenhum desses elementos africanos teria espaço no texto, pois a parte escrita diz apenas que “o príncipe, então, tomou a princesa como sua esposa” (ISADORA, 2016, p. 28), não fornecendo mais nenhum elemento.

FIGURA 44 – Pessoas ouvindo a história



Fonte: APEAE, p. 27-28.

A figura 44 é apresentada na última página dupla do livro, acompanhada do seguinte texto: “E a ervilha foi colocada em um museu, onde deve estar até hoje - a não ser que a tenham roubado.” (ISADORA, 2016, p. 26). Esses dois elementos remetem à contação de histórias feita pelos mais velhos, pois o trecho verbal sugere a voz de alguém encerrando uma narrativa que estava sendo contada, ao passo que o elemento visual sugere um grupo de pessoas reunidas para ouvir a história, exatamente como era feito nas sociedades tradicionais em África, em que o repertório “da tradição oral são máximas, provérbios, contos, lendas, mitos, etc., que constituem quer um esboço a ser desenvolvido, quer um ponto de partida para narrativas didáticas antigas ou improvisadas” (HAMPATÈ BÂ, 2010, p. 209). Assim sendo, o final da narrativa remonta o ato de contar histórias, prática que recria a tradição oral africana.

5. 4 Análise de *Diarabi e Mansa*

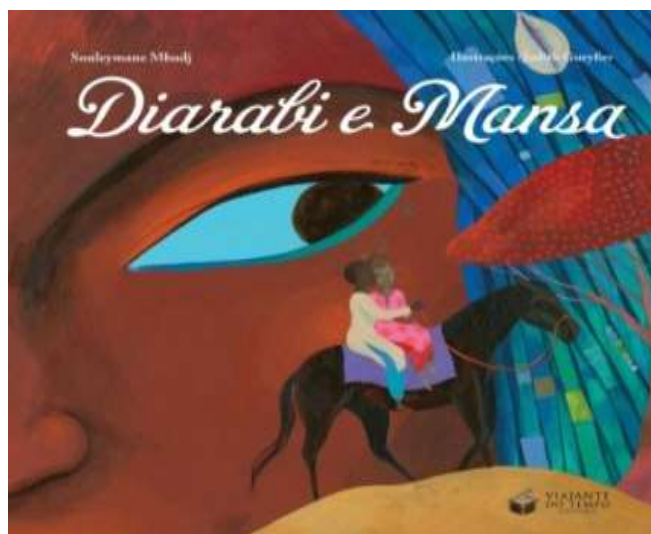
A narrativa *Diarabi e Mansa* (2016), de autoria de Souleymane Mbodj — músico e escritor senegalês que se dedica há muitos anos à contação e transmissão

de histórias africanas — promove um contato mais profundo do leitor com o imaginário africano, visto que não se trata de uma releitura de contos que integram o imaginário ocidental, mas de uma narrativa oriunda de África, que retrata povos e costumes originalmente africanos. Assim, a partir desse conto, é possível contrapor os imaginários africano e europeu/ocidental no que concerne à imagem da princesa e a todos os elementos que a rodeiam, colaborando para a elaboração de sua figuração.

Essa narrativa recria vários aspectos da tradição oral africana, fazendo dela o principal campo de referência a partir do qual são selecionados os elementos a comporem o imaginário presente na obra. Dessa forma, o livro aborda a memória ancestral, a função dos *griots*, a sabedoria dos anciãos e alguns costumes dos povos do Reino Mali²¹, o qual tem alguns de seus aspectos recriados nessa obra. Além disso, essa narrativa promove o contato do leitor com termos de línguas africanas faladas naquela região, bem como é ambientada em cenários específicos, os quais são nomeados e geograficamente localizados em África.

Diarabi e Mansa (2016) enquadra-se no grupo de obras ilustradas que, já na capa, “revelam o nome do herói no título com a representação da personagem” (LINDEN, 2011, p. 58) e, no caso dessa narrativa, são revelados os nomes das duas personagens principais e suas respectivas imagens:

FIGURA 45 – Capa do livro



²¹ De acordo com Marino L. Balbinot “o Reino de Mali foi um dos mais importantes do continente africano” (2015, p. 12).

Fonte: DEM, 2016.

Ao contrário do que parece, esse título é repleto de significações que contribuem para a elaboração das primeiras hipóteses acerca da história, uma vez que os nomes das personagens possuem significados ligados às culturas africanas e revelam traços importantes a respeito das figuras que nomeiam. A palavra *Diarabi*, de acordo com Adnane (2019), significa amor, levando a crer que a personagem será influenciada, de alguma forma, por esse sentimento. Já *Mansa* é um título dado aos governantes do tradicional império Mali, conforme asseveram Bento e Gonçalves (2010), o que sugere que a personagem é alguém que faz parte da nobreza. Dessa forma, se o título for bem interpretado, funciona como uma “chave de interpretação da narrativa” (LINDEN, 2011, p. 59).

A imagem da capa apresenta dois aspectos que merecem ser comentados: a imagem das personagens protagonistas e a imagem de uma terceira personagem que só mostra parte do rosto. A imagem do casal Diarabi e Mansa já sugere uma ruptura total com a imagem da princesa branca, pois além de negra, Diarabi tem vestimentas que a diferenciam das princesas propagadas pela mídia, as quais seguem o típico padrão europeizado. Ela está descalça, seu vestido é estampado e simples, usa tranças e tem o cabelo crespo e curto. Seu príncipe também foge à imagem tradicional, pois além de ser africano e apresentar-se caracterizado como tal, o cavalo no qual ele está montado é preto, subvertendo a famosa imagem do príncipe europeu em um cavalo branco. É importante salientar que a terceira figura é alguém que os observa atentamente, já que seu olho muito atento é o elemento que tem mais ênfase na imagem. Isso instaura um clima de suspense e aguça a curiosidade do leitor em saber quem é essa personagem e por que ela os observa dessa forma.

Diferente das narrativas analisadas anteriormente, que se configuram como releituras de clássicos europeus, o conto de Souleymane Mbodj apresenta uma princesa de fato africana, Diarabi, que além de ser negra apresenta traços religiosos e culturais que a constituem enquanto personagem e contribuem para revelar parte do imaginário africano. Nesse caso, ocorre a transnarratividade citada por Carlos Reis (2018), pois a abordagem dada a essa personagem não deve, devido ao risco de tornar-se superficial, ser realizada somente pelo viés teórico-literário, mas sim a partir de uma ótica multidisciplinar, tendo em vista que as teorias literárias

propriamente ditas não são capazes, sozinhas, de dar conta da riqueza de conteúdo que compõe esse ser antropomórfico.

Apesar de não haver uma relação de intertextualidade direta entre o conto senegalês e os contos europeus, a narrativa de Mbodj dialoga com contos ocidentais na medida em que, em algumas passagens, recupera elementos tradicionais do enredo dos contos de fadas, fato que pode ser explicado porque a estrutura do conto popular é repetível, segundo Propp (2001). O fato é que da mesma forma como o príncipe de *A princesa e a ervilha* (2016) estava à procura de uma esposa, mas queria uma pessoa especial, uma princesa verdadeira, na narrativa africana ocorre algo semelhante:

Há muito, muito tempo, Mansa, jovem príncipe africano, estava procurando uma esposa. Mas ele recusava todas as princesas que seu pai lhe apresentava e repetia, sem cessar, que queria compartilhar sua vida com uma pessoa muito especial. Foi assim que ele permaneceu por muitos anos sem encontrar a alma gêmea. (MBODJ, 2016, p. 4)

Essa passagem da narrativa evidencia que, ainda que os imaginários que povoam as duas narrativas sejam distintos, o imaginário coletivo permite essa aproximação, essa repetição do enredo, pois é constituído de imagens comuns que se materializam de diferentes maneiras nas diferentes culturas – os arquétipos – que representam “essencialmente um conteúdo inconsciente, o qual se modifica através de sua conscientização e percepção, assumindo matizes que variam de acordo com a consciência individual na qual se manifesta” (JUNG, p. 17).

FIGURA 46 – O príncipe africano



Fonte: DEM, 2016, p. 4-5

Na figura acima fica claro que, no que concerne à diagramação da obra, há o predomínio da página dupla de modo associativo e entre texto e ilustração ocorre o que Linden (2011) chama de colaboração, pois esta acrescenta informações àquele. O príncipe tem a pele extremamente negra e seu cabelo possui tranças, traços que podem, na interpretação de um leitor brasileiro, “representar um processo de reconhecimento das raízes africanas assim como de reação, resistência e denúncia contra o racismo” (GOMES, 2012a, p. 8), já que no Brasil:

A democracia racial encobre os conflitos raciais, o estilo de cabelo, o tipo de penteado, de manipulação e o sentido a eles atribuídos pelo sujeito que os adota podem ser usados para camuflar o pertencimento étnico/racial, na tentativa de encobrir dilemas referentes ao processo de construção da identidade negra (IDEM, p. 8).

Além disso, sua vestimenta estampada remete à simbologia presente nos tecidos africanos, haja vista que na África tradicional “os trajes eram vistos como símbolos de prosperidade do grupo e a qualidade, o tamanho e a ornamentação das roupas revelam a classe social das pessoas” (BENTO e GONÇALVES, 2010, p. 6). O príncipe traz consigo também um búzio que se encontra pendurado em seu cabelo, revelando também a religiosidade que faz parte de sua figuração. Observando a imagem completa, é perceptível a predominância de várias cores, e cores fortes, típicas das culturas africanas, as quais contribuem para situar o leitor em outra cosmovisão.

Embora o enredo não dependa das imagens, elas são responsáveis por instigar o leitor para a descoberta de um novo imaginário, pois vão mostrando uma nova ambientação, bem como exibem a refiguração icônica das personagens e, assim, situa-as em um contexto que tem outra organização, outros pressupostos com relação à forma de ver o mundo.

A figuração do príncipe começa a ser construída a partir de sua caracterização psicológica – a qual é implícita, considerando a perspectiva de Vieira (2014) – uma vez que sua ação mediante uma pobre velha demonstra sua generosidade, sua bondade:

Uma manhã, enquanto ele passeava na cidade, uma pobre velha chamou sua atenção: – Eu não tenho comido nada desde ontem. Por favor, ajude-

me. Sem hesitar, o príncipe deslizou a mão em sua bolsa e entregou-lhe dez moedas de ouro. Isso representava uma fortuna naquela época. (MBODJ, 2016, p. 6)

Nesse momento, a pobre velha fica agradecida a Mansa pelo mesmo ter praticado tamanho ato de generosidade e decide recompensá-lo: “– Meu nome é Guissané. Venha me ver antes do pôr do sol, posso ajudá-lo a saber o seu futuro. Mas, sobretudo, venha sozinho. Ela, então, indicou-lhe sua residência, escondida na parte oca de um baobá.” (MBODJ, 2016, p. 7). Nesse trecho, cabe chamar atenção para dois elementos que colaboram para relacionar a personagem ao sagrado nas culturas africanas: a possibilidade de prever o futuro e o fato de ela viver em um baobá, que segundo Lucena (2009) consiste numa árvore que é considerada sagrada em países como o Senegal, inspirando poesias, ritos e lendas justamente por representar a conexão entre o mundo material e o mundo espiritual (LUCENA, 2009).

FIGURA 47 – O encontro do príncipe com Guissané



Fonte: DEM, 2016, p. 6-7.

A figura acima ilustra a citação anterior e, de forma colaborativa, pode acrescentar aspectos relevantes à interpretação do texto: a vestimenta do príncipe é branca, cor que, para a cultura Akan²², “em algumas situações, simboliza contato com o ancestral, deidades e outras entidades desconhecidas espirituais” (CASTRO E MENEZES, 2009, p. 39), o que possivelmente vai acontecer com a personagem a partir do contato com Guissané. Só para ressaltar, na figura 47 Mansa está vestido

²² Segundo Castro e Menezes (2009), os akan são um grupo étnico que possui simbologia sociocultural rica, pois sua cultura é portadora de signos e símbolos que podem valorizar e transmitir toda sua história.

de azul, o que pode significar “santidade espiritual, boa fortuna” (IDEM, p. 39), o que de certa forma revela aspectos da personagem: sua posição social e sua bondade.

Mansa vai ao encontro de Guissané, a qual:

[...] estava vestida com uma túnica de bogolan e usava uns *gris-gris* (amuletos) e chifres de gazela no pescoço. Ela jogou doze *cauris* (búzios) na terra e viu o resultado. E, finalmente, declarou:
– Uma mulher aguarda por você na floresta das palmeiras-de-leque. Não perca esta chance, é o amor da sua vida. (MBODJ, 2016, p. 8, grifos do autor)

Nesse trecho, é notável que a descrição de Guissané dá-se por esquematização, já que apresenta poucos detalhes, ficando a cargo do leitor interpretá-la em sua completude. É perceptível também, nesse excerto, a presença de palavras pertencentes a línguas africanas, o que exige uma imersão no imaginário africano para compreender a narrativa, pois apenas compreendendo que os *gris-gris* são objetos de caráter religioso e que os *cauris* são uma espécie de amuleto de proteção é que o leitor conseguirá adentrar na cosmovisão recriada nesse conto. Além disso, outro elemento africano aparece nesse trecho: o *bogolan*, que segundo Bento e Gonçalves (2010) consiste em um tipo de tecido pintado à mão e cujos desenhos que o adornam:

Carregam um grande significado cultural e que os motivos baseiam-se na vida rural ou urbana africana, na natureza e nos inúmeros ideogramas e formas geométricas tradicionais de cada tribo, podem se referir também a objetos inanimados, a acontecimentos históricos, com temas mitológicos ou provérbios. (BENTO e GONÇALVES, 2010, p. 6)

Assim sendo, é necessário conhecer os significados desses elementos africanos para obter uma compreensão satisfatória da obra. A ilustração desse trecho também lança mão dessa africanidade, pois traz a figura do baobá:

FIGURA 48 – O baobá onde o príncipe encontra novamente com Guissané



Fonte: DEM, 2016, p. 8-9

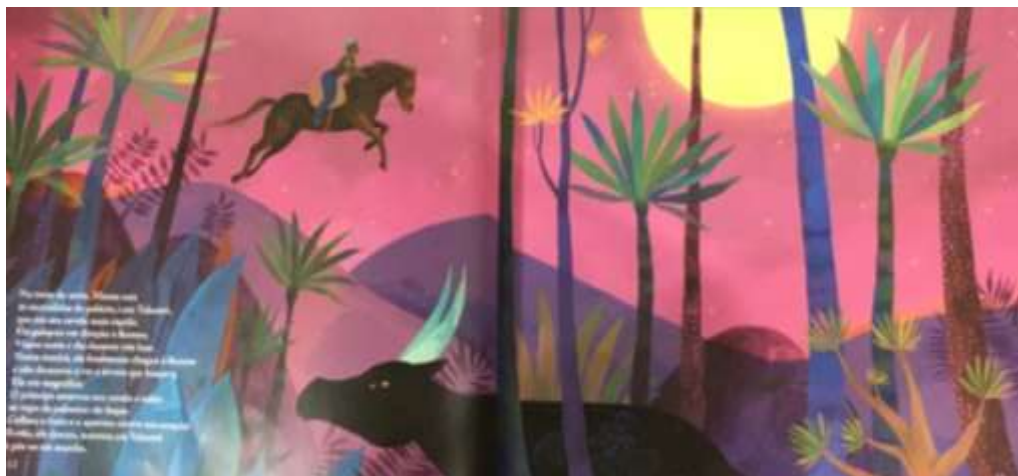
Nessa imagem, a árvore sagrada é posta em primeiro plano e rodeada por outros elementos da natureza, aliás, todas as ilustrações desse livro mostram a natureza, a qual é considerada pelos africanos como “viva e animada pelas forças” (HAMPATÉ BÂ, 2010, p. 188), ou seja, como algo que possui o mesmo valor que qualquer outro ser vivo e deve ser respeitada devido à sua sacralidade. O tamanho da personagem na ilustração evidencia isso: ela é pequena diante da grandiosidade do sagrado, da natureza, daquilo que é espiritual.

No encontro das duas personagens, a mulher dá ao príncipe algumas instruções para que ele encontre um fruto dourado, o qual deve passar por um ritual:

[...] Após o seu regresso, coloque o fruto em uma cabaça e lave-o sete vezes. Coloque-o sobre seu travesseiro escondido dos olhares. Recite três vezes essas palavras mágicas: *koumani koumaneoul dinaniko*. Ninguém deve saber. Acima de tudo, guarde bem o segredo. Guissané prosseguiu:
– Os deuses têm me enviado à Terra durante oito séculos para observar a vida dos seres humanos. Você é uma pessoa generosa. E ela desapareceu num turbilhão de areia. (MBODJ, 2016, p. 10)

A religiosidade aparece de forma explícita nessa passagem do conto, visto que a personagem descreve o passo a passo do ritual que deve ser praticado pelo príncipe usando o fruto misterioso, inclusive ensinando-lhe palavras mágicas que devem ser proferidas durante a realização do ritual. Além disso, se a personagem tem sido enviada a Terra por oito séculos, fica clara a referência à ancestralidade, que é o pilar da religiosidade africana.

FIGURA 49 – O príncipe vai à busca do fruto misterioso



Fonte: DEM, 2016, p. 12-13

Na figura acima, Mansa vai até a floresta, em busca do fruto dourado. Apesar de não haver um espaço para sua caracterização nesse trecho, a ilustração é responsável por construir uma imagem positiva da personagem em questão, pois todos os elementos da cena contribuem para mostrar sua coragem: ele cavalga num animal extremamente veloz, até mesmo durante a noite, por uma floresta repleta de mistérios; várias cores aparecem juntas ou alternadas a cada página, inclusive variando em tons claros ou escuros. Outro aspecto que chama atenção nessa passagem é o nome do cavalo – Yakamti – que assim como as personagens é nomeado em línguas africanas.

Conforme Wunemburger (2007), “os imaginários são ditos no plural, desenvolvendo-se a partir de todos os segmentos da experiência humana, dos ritos e das crenças” (2007, p. 73), o que pode ser exemplificado por meio de outro ponto da narrativa que versa sobre a relação peculiar dos africanos com o sagrado. Na cena que retrata o suposto desaparecimento de Mansa, já que ele não comunica a ninguém sobre sua viagem, foram organizadas “em todo o país, vigílias de oração. Realizaram danças e cantos sagrados. Fizeram oferendas para os gênios do rio, mas o príncipe continuou desaparecido” (MBODJ, 2016, p. 15), fatos que revelam uma maneira particular de interpretar o mundo.

Quando Mansa retorna, é possível perceber que o castelo onde ele vive é diferente dos castelos ocidentais, o que contribui para que o leitor interaja com uma ambientação distinta daquela comum nos contos de fadas europeus e amplie seu imaginário nesse sentido.

FIGURA 50 – Castelo onde Mansa vive



Fonte: DEM, 2016, p. 14-15

Após obedecer fielmente a Guissané, o príncipe viu o fruto dourado se transformar em uma mulher bela e cuja voz era encantadora:

Pela manhã, cedo, uma melodia tomou todo o palácio. O príncipe acordou e descobriu, perto dele, uma jovem muito bonita com uma voz de ouro. Eles se olharam profundamente. [...]

– Meu nome é Diarabi, sou a filha de Mam Koumba, deusa dos rios e oceanos. Isso deve permanecer como nosso segredo.

– Eu estava esperando por esse momento há muito tempo! – respondeu Mansa, muito emocionado. (MBODJ, 2016, p. 17)

A jovem citada no fragmento acima é Diarabi, a princesa. Ela é introduzida na narrativa através da voz do narrador, o qual a caracteriza de modo ortodóxico (VIEIRA, 2014), isto é, atribuindo-lhe características comumente atribuídas a princesas.

FIGURA 51 – Primeira aparição da princesa



Fonte: DEM, 2016, p. 16-17

A ilustração, nesse caso, é que se configura de forma heterodoxa, apresentando uma princesa que foge ao padrão que permeia o imaginário pré-concebido. Os traços que mais chamam atenção são, sem dúvida, o cabelo e os trajes da personagem: o primeiro por ser muito curto e penteado em forma de incontáveis tranças e os segundos pelo colorido e simplicidade. Reforça-se nesse trecho um ideal de beleza negra que se constitui mediante os traços corpóreo-capilares de Diarabi, os quais, “no plano da cultura, puderam ser transformados em emblemas étnicos” (GOMES, 2012a, p. 9).

No avançar da narrativa, Diarabi e Mansa resolvem se casar e o texto acaba elencando vários aspectos que fazem parte dessa cerimônia que possui caráter predominantemente religioso:

Por tradição, um casamento principesco estava subordinado à aprovação dos pais, da assembleia de anciãos, dos *griots* (trovadores guardiões da história oral) e dos adivinhos. O casamento estava marcado para o dia da saída da máscara da fertilidade, uma cabeça de antílope que se supõe trazer fertilidade e saúde para a comunidade. Os griots da família real percorreram o país para espalhar a boa notícia (MBODJ, 2016, p. 18, grifo do autor).

Nesse excerto, vários pontos merecem atenção. Em primeiro lugar, é notável uma forte referência à tradição oral africana, o que se evidencia por meio da valorização das pessoas mais velhas e, portanto, mais sábias, os anciãos. Essas pessoas, na África tradicional, tinham total direito de intervir em todo e qualquer acontecimento, fosse ele de qualquer natureza (HAMPATÉ BÂ, 2010), inclusive o casamento, que era considerado um rito de passagem muito importante, conforme afirma Santos (2017, p. 2):

De modo geral, o casamento na cultura africana, provavelmente, é uma das instituições sociais mais antigas, apresenta-se em diversos grupos étnicos e por isso, o ritual se reveste de grande prestígio, constituindo tanto para o homem quanto para a mulher, um importante rito de passagem.

Algo que também merece atenção é o fato do casamento estar marcado para o mesmo dia de saída da máscara do antílope, uma vez que esta, como fica claro no texto, possui significação ligada à ideia de fertilidade e saúde, elementos muito valorizados pelas sociedades tradicionais. Outra passagem que evidencia a

sacralidade envolvida no casamento é a fala do narrador quando diz que “à véspera do casamento, os dois noivos tinham de participar de um banho ritual no rio. Essa prática era destinada a purificar o corpo e expulsar os maus espíritos” (MBODJ, 2016, p. 18).

O trecho seguinte descreve as vestes dos noivos na ocasião da cerimônia:

Diarabi usava um vestido e um pano com as cores do reino: o verde simbolizava a fertilidade, o amarelo, o espírito, e o vermelho, a vida. Suas tranças estavam decoradas com fivelas douradas.
Mansa estava vestido com um grande *boubou* (túnica) índigo. Ele usava tranças reais chamadas *dioubou*, sinal de sua posição social e de seu clã. (MBODJ, 2016, p. 18)

Segundo Vieira (2014), a matéria descrita corrobora para situar a personagem em determinado contexto, já que, em África, o modo de vestir pode identificar a etnia, a religião ou, até mesmo, a posição social de um indivíduo, pois “a cultura destes tecidos para os africanos é tamanha que para cada evento realizado há uma estampa referente ao acontecimento, além das cores que fazem parte dessa distinção” (BENTO e GONÇALVES, 2010, p. 6). Assim sendo, tanto Diarabi quanto Mansa vestem roupas de modelos e cores específicas, as quais trazem significados culturais que estão atrelados ao imaginário de cuja cultura essa narrativa faz parte. No caso da princesa, suas vestes possuem a mesma cor que a bandeira do Senegal, país de origem do autor Souleymane Mbodj e que integrava o antigo Reino Mali.

Além disso, o uso de tranças pelas duas personagens propõe uma ruptura com o ideal estético de branqueamento instaurado no Brasil pelos colonizadores e retoma o significado desse penteado para as sociedades africanas, uma vez que “cada tipo de amarração tem seu significado social, político e/ou espiritual” (SANTOS, 2017, p. 22), indo além de um valor puramente estético. Essa valorização dos penteados ocorre porque “para várias culturas africanas, o ato de mexer no cabelo e na cabeça é sagrado e de intimidade familiar. Os cabelos e como são utilizados são elementos de poder” (IDEM, p. 22). Em *Diarabi e Mansa* (2016), há uma valorização daqueles penteados que sofreram estigmatização, uma vez que o príncipe e a princesa possuem cabelos trançados e esta também utiliza adornos de matriz africana.

FIGURA 52 – O casamento de Diarabi e Mansa



Fonte: DEM, 2016, p. 18-19

No que concerne a esse trecho descritivo, que discorre sobre características da indumentária das personagens, a ilustração aparece configurando com o texto verbal uma relação de redundância, visto que as duas narrativas – a verbal e a visual – são isotópicas, isto é, discorrem basicamente sobre os mesmos elementos (LINDEN, 2011). Todavia, mesmo ilustrando o que está escrito, a imagem oferece riqueza visual, acesso mais rápido ao imaginário do leitor, conforme assinala Wunemburger (2007).

Na página dupla seguinte, texto e imagem se complementam colaborativamente a fim de recriar a festa em comemoração ao casamento da princesa: “A festa durou várias semanas ao som de *sabars*, *djembs*, *doum-doums*, *balafon* e *tamas*. O rei e a rainha distribuíram nozes para população, e cada família recebeu um boi da região, o zebu” (MBODJ, 2016, p. 20, grifos do autor).

FIGURA 53 – A festa de casamento



Fonte: DEM, 2016, p. 20-21

Por meio da fala do narrador, um cenário festivo vai sendo elaborado à medida que são nomeados instrumentos musicais africanos diversos para compor a ambientação da cena. Simultaneamente, rei e rainha executam ações que parecem ser as tradições locais, ou seja, dão à população nozes e bois zebus. A ilustração, por sua vez, permite ao leitor imergir no imaginário africano, uma vez que reúne em si todas as cores, trajés, objetos, adereços, tons de pele e ritmos que contribuem para elaborar uma atmosfera distinta daquela apresentada pelos contos europeus, sobretudo no que tange à celebração de um casamento real.

Na página seguinte, finalmente o leitor tem acesso à identidade da terceira personagem da capa, a qual mostrava apenas os olhos. Ela chama-se Wakoussou e é uma bruxa que, graças ao disfarce de jovem “gentil, atenciosa e agradável” (MBODJ, 2016, p. 22), acaba sendo escolhida para exercer a função de serva da princesa.

FIGURA 54 – Wakoussou observa Diarabi e Mansa



Fonte: DEM, 2016, p. 22-23

Invejosa que era, a bruxa armou um plano para se ver livre de Diarabi e assumir seu lugar no palácio:

Um dia, o príncipe foi caçar com um grupo. Wakoussou, então, conseguiu convencer Diarabi que um passeio entre as mulheres, sem guarda-costas, seria uma verdadeira recreação. Elas se dirigiram ao lago Débo, um lugar perigoso para nadar. Quando elas chegaram à margem, [...] Wakoussou

empurrou-a (a princesa) para dentro do lago. A bruxa ficou olhando a princesa se debater e ser levada para as profundezas. (MBODJ, 2016, p. 24)

O local onde se ambienta essa passagem da narrativa é o lago Débo, cenário que realmente existe no Mali, o que contribui ainda mais para o diálogo entre o real e o fictício, visto que na seleção dos elementos que iriam compor a obra, o autor tomou do campo de referência – elementos externos ao texto literário e pertencentes ao real (ISER, 1996) – elementos de cenários africanos. Ainda no trecho citado, ocorre a morte da princesa, cena que é ilustrada abaixo:

FIGURA 55 – A morte da princesa



Fonte: DEM, 2016, p. 24-25

É válido contrapor a imagem de Diarabi diante da morte com a imagem das princesas europeias, pois ela se distingue muito dessas últimas. Enquanto é comum pensar em princesas que usam vestidos extremamente rodados e sapatos de cristal, a princesa africana está vestida de forma simples e calçando apenas um chinelo comum. Os enfeites usados por ela são apenas pulseiras e fivelas douradas em suas tranças.

Após atirar a princesa no lago, Wakoussou assume seu lugar graças a um feitiço que fez a partir de uma mecha do cabelo de Diarabi. A bruxa adquire estética igual a da princesa e nem mesmo Mansa percebe a troca, apesar de achar que esse comportamento estranho de sua esposa “vinha da dificuldade da princesa para se adaptar à vida dos seres humanos” (MBODJ, 2016, p. 27). Nota-se, então, que há a

sugestão de que a princesa não é um ser humano, mas um espírito, alguém com poderes especiais, o que pode ser corroborado caso se considere o fato de que ela, no início do conto, era nada mais que um fruto dourado que, num segundo momento, transformou-se em gente.

Por algum tempo, Wakoussou viveu ocupando o lugar da princesa, sem que ninguém desconfiasse de que, na verdade, ela havia colocado fim em sua vida. Todavia,

Um dia, uma magnífica flor de bungavília apareceu no meio do lago. Um caminhante colheu a flor e ofereceu ao príncipe. Mansa colocou a flor em uma jarra esculpida. Seu coração batia muito forte sempre que ele se aproximava da flor. Wakoussou logo compreendeu que a flor era Diarabi. Então, em uma manhã, aproveitando-se da ausência do príncipe, levou a flor de bungavília para a floresta e queimou-a. (MBODJ, 2016, p. 28)

Nesse trecho, é possível perceber que a princesa reencarna em forma de flor, evidenciando a ligação inerente do ser humano com todos os outros elementos que constituem o universo, pois ao invés de reencarnar em um corpo humano, Diarabi surge como um elemento da natureza, ilustrando a seguinte fala de Amadou Hampaté Bâ:

O universo visível é concebido e sentido como o sinal, a concretização ou o envoltório de um universo invisível e vivo, constituído de forças em perpétuo movimento. No interior dessa vasta unidade cósmica, tudo se liga, tudo é solidário, e o comportamento do homem em relação a si mesmo e em relação ao mundo que o cerca (mundo mineral, vegetal, animal e a sociedade humana) será objeto de uma regulamentação ritual muito precisa cuja forma pode variar segundo as etnias ou regiões. (2010, p. 173)

Como a bruxa queimou a flor, provocando novamente a morte da princesa, esta resurgiu como “uma mangueira magnífica [...] sobre as cinzas da flor” (MBODJ, 2016, p. 31) e a bruxa logo “aconselhou o príncipe a oferecer as frutas ao povo [...] e, quando a multidão foi embora, a bruxa mandou cortar a árvore” (IDEM, p. 31). É interessante notar que as ilustrações das aparições de Diarabi realmente aludem à ideia de nascimento, pois a princesa é retratada dentro da flor e da manga em posições que lembram uma criança ainda na barriga da mãe, além de estar sem roupa, como se pode ver nas figuras abaixo:

FIGURA 56 – Diarabi reencarna em uma flor



Fonte: DEM, 2016, p. 28-29

FIGURA 57 – Diarabi reencarna em uma manga



Fonte: DEM, 2016, p. 30-31

Em meio às mangas levadas pelos moradores do reino, havia uma diferente, que era bem mais bonita que as outras e, por esse motivo, um jovem camponês “ofereceu-a para sua mãe, que a guardou em uma cesta” (MBODJ, 2016, p. 33). Essa era justamente a princesa, a qual acabou revelando sua verdadeira identidade para a velha mulher e voltando à sua aparência original.

FIGURA 58 – Diarabi volta à forma humana



Fonte: DEM, 2016, p. 32-33

A princesa passou a viver com a velha mulher e seu filho, até que um dia Wakoussou descobre que ela estava viva e resolve matá-la de uma vez por todas com a ajuda de seus guerreiros, os quais capturaram Diarabi e “a conduziram ao topo das falésias de Tambaoura e jogaram-na no vazio” (MBODJ, 2016, p. 35).

FIGURA 59 – Diarabi morre mais uma vez



Fonte: DEM, 2016, p. 34-35.

Mais uma vez ocorre uma referência ao espaço africano, pois as falésias de Tambaoura são um espaço real, localizadas no Mali. Na verdade, durante todo o desenrolar da narrativa, o Mali é recuperado: ambientação, línguas, vestimentas, religião e costumes, tudo isso converge para a recriação desse cenário africano.

O desfecho da narrativa dialoga com o final feliz presente nos contos europeus, já que no mesmo lugar onde Diarabi caiu, no pé do penhasco, surge uma casa onde a princesa encontra-se sã e salva e é resgatada pelo príncipe: “Mansa correu para dentro da casa e viu Diarabi. Ele a apertou bem forte em seus braços enquanto chorava de alegria” (MBODJ, 2016, p. 356). Quanto à bruxa, esta foi

engolida pelo chão durante uma forte chuva e foi condenada a viver para sempre nas profundezas da terra.

FIGURA 60 – O contador de histórias e seus ouvintes



Fonte: DEM, 2016, p. 40-41

Na última página da narrativa, tem-se uma referência à oralidade, ao *griot*, à importância da contação de histórias em África. É só no fim da história que o leitor se dar conta de que o narrador coloca-se na posição de *griot* através de suas duas últimas falas. Diz ele: “Desde essa época, quando a terra treme, diz-se que Wakoussou está tentando se libertar” (MBODJ, 2016, p. 40), o que revela a voz de alguém mais velho explicando a origem de algo — nesse caso, de um fenômeno natural, o tremor de terra — para alguém que está ouvindo e aprendendo, num ritual em que

Não se trata de recordar, mas de *trazer ao presente* um evento passado do qual todos participam, o narrador e a sua audiência. Aí reside toda a arte do contador de histórias. Ninguém é contador de histórias a menos que possa relatar um fato tal como aconteceu realmente, de modo que seus ouvintes, assim como ele próprio, tornem-se testemunhas vivas e ativas desse fato. Ora, *todo africano é, até certo ponto, um contador de histórias* (HAMPATÉ BÂ, 2010, p. 208, grifos nossos).

A figura 60 retrata visualmente esse “contar histórias”, pois embaixo do baobá estão o *griot* e seus ouvintes, compartilhando um momento que para as culturas africanas é sagrado, momento este que é finalizado com a seguinte frase: “*Um lagarto me soprou essa história num dia de chuva*” (MBODJ, 2016, p. 41, grifos do autor), a qual parece ser o fim da narrativa.

Algo que merece ser comentado é que o autor do conto, Soulemanyne Mbodj, disponibiliza para o leitor um pequeno glossário de termos africanos utilizados na narrativa, a fim de aproximar o leitor do universo cultural que é abordado na obra.

FIGURA 61 – Glossário parte I



Fonte: DEM, 2016, p. 42.

FIGURA 62 – Glossário parte II



Fonte: DEM, 2016, p. 43

Esse glossário aparece no fim do livro e é ilustrado, conforme se vê nas figuras acima.

6 A PRINCESA NEGRA NA SALA DE AULA: PROPOSTAS DE LEITURA LITERÁRIA

Um caminho para mudar essa escola que desconsidera a presença africana em nossa cultura é dotar os conteúdos por ela oferecidos de referenciais africanos positivos; é trabalhar com os alunos a valorização de protagonistas negros [...]. Esse é um caminho para podermos contar outras histórias, essas também com final feliz. E delas (as princesas) um dia se poderá dizer: *São lindas, geralmente de pele negra. Algumas ainda crianças, outras mal entradas na adolescência...*

Sueli de Oliveira Rocha

Este capítulo descreve o passo a passo da intervenção pedagógica, explicitando como se deu o trabalho junto aos estudantes, bem como o processo de elaboração do material didático produzido a partir das análises das narrativas que constituem o *corpus* dessa pesquisa. Também será analisada a participação e o envolvimento dos alunos nas atividades propostas, a fim de perceber avanços relacionados ao que se propõe essa dissertação: ressignificar o imaginário dos discentes acerca da figura da princesa mediante a leitura do texto literário.

Dessa forma, essa parte do trabalho versa sobre a análise das produções dos estudantes, ou seja, à verificação dos resultados da pesquisa-ação, buscando identificar se as atividades realizadas causaram algum impacto na realidade que se buscava transformar e descrever como se percebe esse impacto através dos registros realizados pelos estudantes durante o período da intervenção.

O presente capítulo organiza-se em cinco tópicos: o primeiro elucida os critérios adotados para a realização da análise dos dados e os quatro tópicos seguintes compõem-se pela análise das produções propriamente ditas. Cabe ressaltar que cada um dos quatro tópicos versa sobre uma parte específica da intervenção, ou seja, cada um aborda o trabalho com uma obra específica, seguindo a ordem em que foram abordadas na sala de aula: *Pretinha de Neve e os Sete Gigantes* (2013), *Uma história mais ou menos parecida* (2013), *A princesa e a ervilha* (2016) e *Diarabi e Mansa* (2016), respectivamente.

6.1 Critérios para a análise das produções dos estudantes

Da mesma forma que houve critérios para delimitar uma quantidade de alunos cujas produções seriam analisadas, fez-se necessário também estabelecer

alguns critérios para delimitar quais pontos específicos das atividades interventivas seriam levados em conta no momento de realização das análises dos registros dos estudantes.

Cabe elucidar que essa seleção de trechos da intervenção foi indispensável para o andamento deste trabalho, porque não seria possível analisar todas as produções dos dez estudantes selecionados para constituição do *corpus*, visto que o material elaborado para ser utilizado em sala de aula é longo e repleto de especificidades que exigiriam um espaço maior que aquele disponível nesta dissertação. Dessa forma, torna-se inviável uma proposta de análise de um *corpus* tão amplo, uma vez que não haveria possibilidade de aprofundar as discussões em torno de cada atividade aplicada junto aos alunos.

A amplitude do material justifica-se pelo fato do mesmo ser composto por dinâmicas, questões de antecipação referentes à capa e ao título por meio de preenchimento de fichas personalizadas, leitura de textos de outros gêneros (resumo, biografia, sinopse), produção de relato escrito, rodas de conversa, produção de ilustração e painel temático, pesquisas extraclasse e posterior apresentação oral, leitura ilustrada e não ilustrada de um mesmo texto e mais de cinquenta questionamentos que compõem as quatro fichas de leitura e cujas respostas foram registradas por escrito.

Assim sendo, foram selecionados alguns trechos de cada parte da intervenção, sempre optando por aqueles em que as teorias que embasam o material aparecem de forma mais evidente para que a análise fosse realizada da forma mais aprofundada possível. Apesar dessa restrição da análise a alguns trechos do material²³, todo ele será comentado e justificado à medida que forem apresentadas cada uma das etapas que constituem cada parte da intervenção.

6. 2 Pretinha de Neve e os Sete Gigantes na sala de aula

Pretinha de Neve e os Sete Gigantes (2013) foi a narrativa escolhida para introduzir a imagem da princesa negra junto aos estudantes nesse momento inicial. A escolha por esse conto não ocorreu de forma aleatória, mas sim pelo fato de ser uma narrativa que em sua parte verbal não faz nenhuma menção a personagens negras, cuja cor de pele só é percebida mediante o contato com a ilustração. Num

²³ O material completo está disponível na seção apêndice desse trabalho.

primeiro momento, esse aspecto possibilitou atividades a partir da versão sem ilustração, o que foi essencial para investigar o imaginário dos discentes.

Para dar início à leitura do conto, optou-se por realizar uma dinâmica intitulada *Sacola dos contos*, cujo objetivo era inferir o título do texto que seria lido e introduzir a temática dos contos de fadas, configurando a motivação, conforme Cosson (2018). Essa atividade foi realizada oralmente e se estruturou da seguinte maneira: a princípio, foram colocadas em uma sacola algumas palavras que remetem à narrativa *Branca de Neve e os Sete Anões* e, junto a elas, foram colocados também alguns vocábulos que não fazem parte desse conto, mas sim da narrativa *Pretinha de Neve e os Sete Gigantes*. As palavras postas na sacola foram: madrasta, floresta, cabana, sete, gigantes, neve, Pretinha, espelho, maçã, castelo.

A proposta era que os alunos se organizassem em círculo e a sacola fosse passando de mão em mão enquanto eles ouviam uma música instrumental²⁴. Quando esta era pausada, o aluno que estava com a sacola retirava uma palavra e tentava lembrar-se de uma história que apresentasse aquele elemento, contando-a para a turma. A cada rodada, ia sendo sorteado um novo elemento e os estudantes deviam repetir o mesmo procedimento até que chegassem à conclusão de que se tratava de uma adaptação da história da Branca de Neve. Quando sorteadas as palavras “Pretinha” e “gigantes”, o estudante teria que criar uma forma de encaixá-las na história original, concluindo que o texto a ser lido é uma paródia do conto europeu já conhecido. O resultado dessa dinâmica foi bastante proveitoso, uma vez que todos os alunos participaram e descobriram, rapidamente, o título da narrativa.

FIGURA 63 – Estudantes participando da dinâmica *Sacola dos contos*



²⁴ A música utilizada nessa atividade foi Chaves – conto de fadas (instrumental). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=vvNHeFDijWs>> Acesso em: 13 Jun 2019.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Assim que os estudantes conseguiram inferir o título do texto, este passou a ser problematizado a partir de questões de antecipação que foram respondidas em tarjas de papel colorido e fixadas em um painel temático intitulado *Minhas primeiras impressões*. O objetivo dessa atividade era permitir que os alunos levantassem hipóteses acerca da narrativa, tomando como base apenas o título, atividade que consiste em um dos procedimentos de leitura do livro ilustrado recomendados por Linden (2011). Assim, para o levantamento dessas primeiras impressões, optou-se por aplicar uma pequena ficha com questionamentos relacionados à princesa e ao local onde ela possivelmente viveria, permitindo ao leitor explicitar suas primeiras hipóteses. As fichas compuseram o painel abaixo:

FIGURA 64 – Painel *Minhas primeiras impressões*



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

As respostas dadas a esses questionamentos iniciais são reproduzidas a seguir:

E1	Na sua opinião, quem é Pretinha de Neve? <u>Uma menina negra que morava em um lugar onde</u> <u>muita gente.</u> Onde vive? <u>Em um castelo próximo a um campo.</u> Como ela é? <u>Uma garota com 10 a 15 anos, de pele negra quase preta</u> <u>que era muito preta.</u> Por que recebe esse nome? <u>Por ter pele da cor da pele negra, muito escura, ela recebeu o nome de "preta", mas como ela é muito bonita, o nome ficou um pouco diferente e como ela tinha uma região preta, surgiu o nome de neve.</u>
----	--

E2	Na sua opinião, quem é Pretinha de Neve? <u>Ela tem 14 anos e é muito divertida e entusiasmada com tudo que vê pela frente.</u> Onde vive? <u>Ela mora em um castelo meio velho, mais é um castelo mágico. Ele fica distante da aldeia e perto da floresta.</u> Como ela é? <u>Ela é uma menina de olhos azuis, de cabelos cacheados pretos, de pele negra e tem altura média.</u> Por que recebe esse nome? <u>Quando era ainda pequena, gostava de mandar os seus pais fazerem bolos de neve e brincar com eles todas as vezes, por isso Pretinha de Neve.</u>
E3	Na sua opinião, quem é Pretinha de Neve? <u>Uma menina de 18 anos, 1,60 m de altura e olhos castanhos.</u> Onde vive? <u>Em uma cabana na floresta.</u> Como ela é? <u>Meiga, feliz, muito amigável independente de como a pessoa é por fora.</u> Por que recebe esse nome? <u>Por seus cabelos e pele como chocolate e sua pele branca como a neve.</u>
E4	Na sua opinião, quem é Pretinha de Neve? <u>Uma menina que é magra, mas descolada igual sua mãe e a mãe é a mãe, e quando vai a escola a todos os dias 18 anos.</u> Onde vive? <u>Em uma floresta com sete gigantes que a cercam, mas depois de derrotar todos e não vai morar no castelo.</u> Como ela é? <u>Ela é loirinha, tem a pele branca, cabelos longos como a neve, e magra e esbelta.</u> Por que recebe esse nome? <u>Ela tem a pele branca e os cabelos longos como a neve, sendo muito bela.</u>
E5	Na sua opinião, quem é Pretinha de Neve? <u>A personagem principal do conto.</u> Onde vive? <u>Em uma cabana na floresta da montanha, onde há um muito neve e sete gigantes morando lá.</u> Como ela é? <u>Uma mulher magra e de cabelos cacheados e com uns 20 anos.</u> Por que recebe esse nome? <u>Porque ela é magra e gosta de ficar na neve.</u>
E6	Na sua opinião, quem é Pretinha de Neve? <u>Uma menina simpática, ama cuidar das flores e animais, não se importa com sua cor e é linda apesar de parecer que sofre.</u> Onde vive? <u>Ela vive em uma cabana, porque os magos dela a expulsaram do castelo em que morava.</u> Como ela é? <u>Ela é pretinha da cor de bolo de chocolate, ela é uma menina doce como pão de mel, cabelos cacheados como macarrão.</u> Por que recebe esse nome? <u>Porque ela é pretinha e não diminuiu porque ela é feliz com os pais.</u>

E7	Na sua opinião, quem é Pretinha de Neve? <u>É uma menina bonita e elegante de cabelos escuros e curtos.</u> Onde vive? <u>Em um castelo com a sua madrinha.</u> Como ela é? <u>Uma menina bonita, elegante, forte, adora cores claras, gosto de passar pela floresta, é tímida, etc.</u> Por que recebe esse nome? <u>Porque ela pode gostar de ficar no sol e ficar na chuva também.</u>
E8	Na sua opinião, quem é Pretinha de Neve? <u>Seria a Branca de Neve, porque é uma intertextualidade da história, então é uma obra.</u> Onde vive? <u>Em uma floresta de gigantes.</u> Como ela é? <u>Pretinha, acho que ela é legal, carinhosa e bem educada.</u> Por que recebe esse nome? <u>Talvez pelas coisas que ela faz ou sente.</u>
E9	Na sua opinião, quem é Pretinha de Neve? <u>É a personagem principal da história, que tem uma vida difícil e passa a vida feliz.</u> Onde vive? <u>Em uma pequena casa na floresta, perto de um acampamento.</u> Como ela é? <u>É uma menina bela, com menos de 17 anos, que sempre foi positiva com tudo.</u> Por que recebe esse nome? <u>Porque ela gosta de estar, e de coisas que nem todos as pessoas gostam, e as amigas dela dão o apelido de pretinha, e ela é sempre positiva, então ela aceitou o apelido.</u>
E10	Na sua opinião, quem é Pretinha de Neve? <u>É uma menina negra que mora no universo de um príncipe animado.</u> Onde vive? <u>Ela vive num castelo com a sua madrinha.</u> Como ela é? <u>Ela é negra, com cabelos escuros, animada, mora com a mãe, mas igual a mãe.</u> Por que recebe esse nome? <u>Porque ela tem intertextualidade com a história da Branca de Neve e outras histórias.</u>

Ao serem questionados sobre quem é Pretinha de Neve, torna-se possível analisar se os estudantes admitem a ideia de uma menina chamada *Pretinha* ser princesa, ou seja, se as hipóteses construídas por eles farão algum tipo de relação com a imagem da princesa e se deixarão clara a negritude da personagem. O que se pode observar é que as respostas são bastante variadas e que nenhum dos estudantes sugere explicitamente a hipótese da personagem ser uma princesa; no entanto, nas respostas de E1 e E10, a negritude da personagem é marcada de

forma explícita, pois ambas citam a palavra “negra” para caracterizar a menina; E5 e E9 admitem que uma personagem negra possa assumir o lugar de protagonista da narrativa. As respostas de E2 e E3 não chegam a mencionar aspectos físicos da personagem, não se referindo ao seu tom de pele. Já na resposta de E4 há a simulação de um pequeno enredo, inserindo Pretinha no contexto dos contos de fadas, uma vez que já sugere a figura da madrasta; E7 faz uma descrição positiva da personagem, afirmando que ela é uma menina bonita e que possui cabelos escuros, associação idêntica à de E10, o qual sugere que ela é negra como o escuro. Enquanto E8 identifica marcas de intertextualidade já no título, E6 descreve a personagem Pretinha de maneira muito positiva, como uma menina simpática, linda e ligada a flores e animais; no entanto, ao afirmar que a menina “não se importa com sua cor” sugere a ideia de que, por algum motivo, ela deveria se importar, o que é confirmado mais à frente, quando demonstra ter consciência de que as pessoas negras são vítimas de preconceito.

No segundo questionamento, o fato da garota ser pensada como alguém que vive em um castelo funciona como um elemento figurativo que contribui para sua construção enquanto princesa; a floresta e a cabana também são citadas, porém é comum que, nos contos de fadas, esses ambientes também sejam associados à figura da princesa, caracterizando o local onde ela vive suas aventuras. O que chama a atenção é que, embora a maioria sugira que Pretinha vive em um ambiente característico da realeza e insira traços fenotípicos negros na personagem, inclusive tratando-os de forma positiva, apenas E1 caracteriza a garota como sendo uma princesa, o que ocorre, possivelmente, pelo fato desses estudantes não possuírem essa imagem – de uma princesa negra – em seu imaginário. A descrição elaborada por E6 merece ser comentada, pois nela Pretinha tem suas características físicas e psicológicas associadas a coisas positivas por meio do recurso da comparação: sua pele é da cor de bolo de chocolate, ela é doce como pão de mel e seus cabelos são cacheados como macarrão.

A última pergunta da ficha versava sobre o porquê do nome da personagem e tinha o intuito de perceber se o estudante consegue dar significado ao título do conto, ressignificando o título da narrativa primeira, *Branca de Neve e os Sete Anões*. Como se pode perceber, as respostas de E7 e E8 apresentam-se de modo vago, uma vez que não há interpretação das palavras que constituem o nome da personagem; dessa forma, são respostas que não contribuem para a pesquisa. E10,

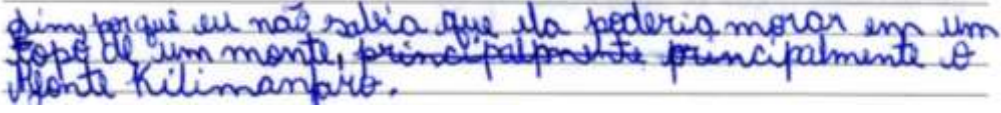
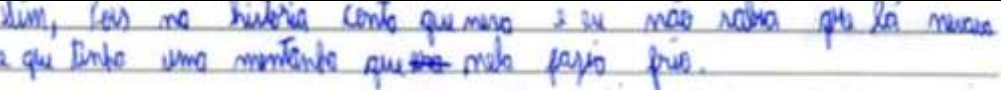
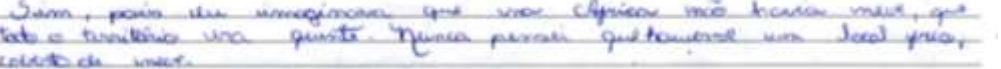
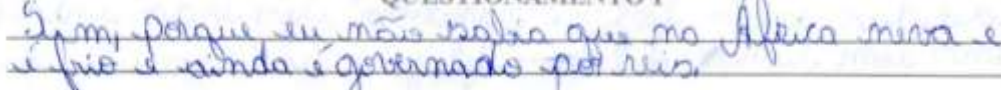
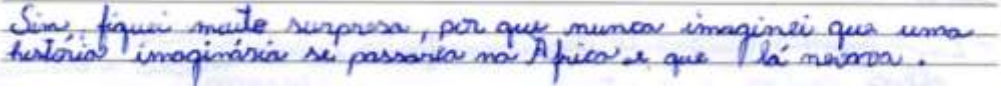
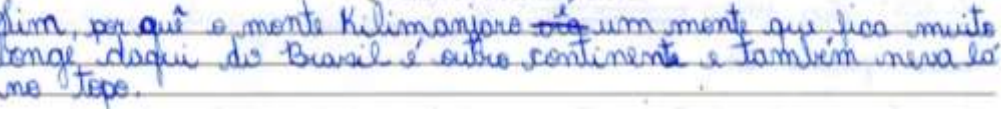
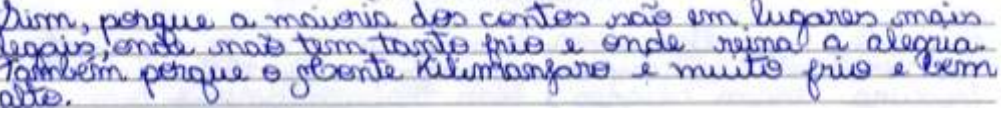
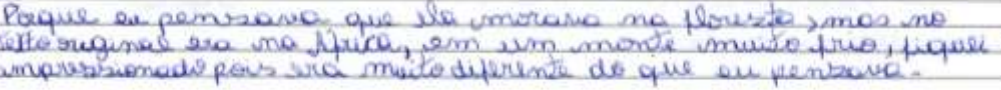
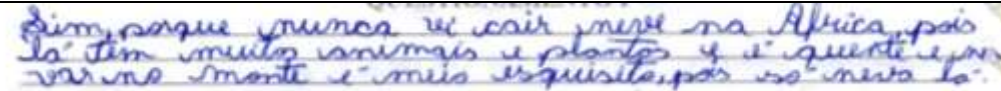
por sua vez, só conseguiu identificar que no nome de Pretinha há intertextualidade, porém não conseguiu desenvolver essa ideia. Já os estudantes E2, E3 e E9 não admitem que o nome tenha a ver com a cor de pele da personagem: o primeiro interpreta só a segunda parte do nome: “de neve”, justificando que a menina brincava na neve; o segundo inverte a interpretação esperada: enquanto Branca de Neve chama-se branca por causa da cor de sua pele, ele afirma que o “Pretinha” no nome da personagem refere-se ao seu cabelo, o qual é preto como chocolate, já o “de neve” leva o estudante a afirmar que a personagem tem a pele branca como a neve; o terceiro estudante afirma que o nome Pretinha de Neve é decorrente do fato de a garota gostar de coisas pretas, não pelo fato de ela ser negra. Os outros quatro estudantes - E1, E4, E5 e E6 – explicam o nome da menina a partir de sua cor de pele, apesar de atribuírem sentidos diferentes à expressão “de neve”. Enquanto E1 entende que a menina é negra e pequena — por isso recebe o nome “Pretinha” — e sugere que o “de neve” explicita a origem da personagem, E4 reafirma a pele negra, mas atribui aos supostos cabelos brancos da menina a segunda expressão que constitui seu nome; E5 e E6 admitem a negritude de Pretinha, o primeiro acredita que ela é “de neve” porque gosta de ficar na neve, ao passo que o segundo explica a presença de diminutivo em “Pretinha” a partir de uma possível ideia de afetividade no comportamento da garota.

Após esse momento de levantamento de hipóteses escritas, as respostas foram compartilhadas oralmente numa tentativa de instigar a troca de conhecimento, o diálogo entre as diferentes opiniões. Feito isso, houve um momento de introdução à obra, como prevê Cosson (2018), a partir da sinopse²⁵ do livro, um texto curto que descreve um pouco do enredo da narrativa. O próximo passo foi a leitura silenciosa e individual da versão não ilustrada do conto, terceira etapa da sequência básica de Cosson (2018); em seguida, realizou-se a leitura em voz alta feita pelo professor, o qual a intercalou com intervenções para fazer questionamentos e promover o preenchimento de vazios na obra, proporcionando a expressão da subjetividade do estudante, permitindo que ele possa “habitar em outro momento, em outro lugar através das páginas lidas proporcionando uma sensação de completude” (XYPAS,

²⁵ Texto adaptado da sinopse apresentada no site da Editora Paulinas, disponível em: <<https://www.paulinas.org.br/loja/pretinha-de-neve-e-os-sete-gigantes>>, acesso em: 14 de maio de 2019, e disponível nos anexos desse trabalho.

2018, p. 35). Os questionamentos foram registrados em forma de ficha de leitura²⁶. Algumas dessas intervenções consistiram em pausas para discussões paralelas que dialogavam com aspectos explorados no conto, os chamados intervalos, sugeridos por Cosson (2018).

Serão analisadas aqui as respostas aos itens I, II, VI e VII da ficha de leitura. A princípio, são consideradas as respostas dadas a respeito da ambientação da história, no momento em que os alunos são questionados se houve alguma surpresa com o fato da narrativa ocorrer em África.

E1	
E2	
E3	
E4	
E5	
E6	
E7	
E8	
E9	
E10	

²⁶ Disponível em sua versão completa nos apêndices desse trabalho.

O objetivo dessa primeira questão da ficha de leitura era investigar o imaginário do estudante sobre África, uma vez que a ambientação narrativa contribui para a caracterização do personagem e, sendo assim, o fato da história ambientar-se nesse continente contribui para o imaginário construído em torno das personagens. Observa-se, nas respostas dos estudantes, que todos se surpreenderam com o fato da história ocorrer em África, pois se a personagem é uma princesa, como pode viver nesse continente? A presença de um imaginário limitado e estereotipado sobre África fica evidente diante da surpresa em saber que no continente africano pode ter neve, haja vista que as imagens que esses alunos têm de África vinculam-se a uma visão de paraíso selvagem, formado por plantas, animais e clima extremamente quente. Um trecho que merece destaque é a resposta do estudante E8, na qual ele afirma que “a maioria dos contos são em lugares mais legais”; cabe chamar a atenção para o fato de que, implicitamente, o estudante diz que a África não é um lugar legal, isso se justifica porque as imagens desse continente que chegam até os brasileiros são reduzidas, limitadas, ligadas apenas a aspectos negativos. Por outro lado, percebe-se que o imaginário do estudante associa outros cenários ao conto de fadas, provavelmente ambientações europeias.

A proposta seguinte – o questionamento II – solicitava que os alunos descrevessem a personagem Pretinha de Neve fisicamente, uma vez que o trecho que a descreve na narrativa é extremamente vago, exigindo do leitor que ele preencha os vazios deixados pelo texto (descrição corporal e indumentária). Eis as descrições:

E1	<i>Ela era pequenina de pele branca e geralmente usava roupas de frio, sendo de preferência, vestidos longos e seu cabelo era cacheado quase sempre, com cachinhos bem definidos, e era colorido que ela amava ter e turbantes no cabelo.</i>
E2	<i>Ela era negra, de cabelos pretos, duros, cacheados, de tamanho médio, usava roupas como: vestidos longos, blusas coloridas, com abotoaduras, com alfinetes, pulseiras e fitas para o seu cabelo.</i>
E3	<i>Ela era negra, com o tom de pele bem escuro, usava uma roupa com corais, seu cabelo cacheado preto, duros cacheados, usava colar e pulseiras e um capuz vermelho.</i>

E4	Ela era loirinha, morena, com a pele morena e cabelos cacheados um que usava uma tiara com desenhos de penas, com orelheiras com o vestido de bolero e o corcovo, usava sapatos brancos como a mini-chuvas de sapatos dourados.
E5	Ela é loirinha, usa vestidos verdes e amarelos, tem cabelos cacheados e brilhantes e ruivos, pois gosta de alaranjados no rosto e vive sempre triste.
E6	Putinha tinha cabelos cacheados pretos, tinha sardas no rosto, tinha olhos azuis, usava vestidos simples, ela era loirinha, pé de princesa bem pequeno, sua sardinha era bem feita e sua boca era bem rosada e ela usava um colar de coração que era de sua mãe.
E7	Ela era uma menina de cabelos curtos de pele escura usava roupas coloridas, não gostava de usar um acessório dourado, era linda, sua pele, andava chateada e arrumada, seus olhos eram castanhos, gostava de enfeites de cabelos e usava-lhos, etc.
E8	Putinha era uma menina de olhos castanhos, cabelos ondulados pretos, não usava vestidos e uma pulseira em seu pulso e um sapato preto.
E9	Uma menina de 10 anos, pequena, usava um laço, seu cabelo lizo, os olhos verdes, se vestia como uma princesa, usava, e usava sapatinhos vermelhos e com tom de pele dourado.
E10	Putinha era negra, cabelos longos, loira com olhos brancos, olhos azuis, usava roupas unfetadas e usava vários acessórios.

É notável que as descrições acima possuem um caráter positivo, entretanto é preciso enfatizar que há, em alguns casos, traços do imaginário ocidental presentes nelas, pois mesmo admitindo que a personagem seja negra, os estudantes E4 e E9 descrevem-na com características que sinalizam o seu branqueamento, assemelhando-a às princesas brancas, visto que mesmo afirmando que ela é negra, E4 descreve a cor de sua pele como sendo “morena” e E9 afirma que ela tem os cabelos lisos.

Os questionamentos VI e VII da ficha de leitura buscam verificar se o estudante consegue utilizar seu repertório literário a favor da construção de sentidos do conto de Rubem Filho. Num primeiro momento, o esperado era que o aluno fizesse ligações intertextuais com alguns contos clássicos da cultura ocidental e, em seguida, refletisse sobre o porquê dessas ligações. As respostas foram as seguintes:

E1	Jim, cachinhos dourados e os três ursos, Alice no país das maravilhas, chapuzinho vermelho QUESTIONAMENTO VII Por que delas usam roupas e coisas e também por elas sabem de suas casas. Eu achei coerente, mas ela também lembra o pequeno polegar.
E2	Jim, Chapuzinho Vermelho e Cachinhos Dourados Enfiado QUESTIONAMENTO VII Por que as duas personagens não obedeceram os seus pais. É coerente por certos meios e ficou bastante enfiado.
E3	Jim, Branca de neve, chapuzinho vermelho, cachinhos dourados e Alice e o país das maravilhas QUESTIONAMENTO VII Jim usa o nome em um lugar de foi a minha quando um capote vermelho, dava os gigantes ela tinha medo. achei coerente.
E4	Chapuzinho Vermelho, Cachinhos Dourados e os três ursos e Alice no País das Maravilhas QUESTIONAMENTO VII Por que ela escolheu? "E por que ela escolheu o autor comparou com Alice e Chapuzinho Vermelho?" Com Alice eu acho que é por causa que ela é aventureira, tem uma personalidade e com Chapuzinho por ela não com medo de cair e com capote vermelho. Alice que a comparação com Alice coerente, com Chapuzinho também uma vez tanto pois as características de Chapuzinho são diferentes.
E5	Jim, A História do Chapuzinho Vermelho, Alice no país das maravilhas, cachinhos dourados QUESTIONAMENTO VII Porque ele quis empregar histórias clássicas e ajudar na construção da intertextualidade, porém, ele não comparou ela com outras personagens, porque ficou coerente e muito legal.
E6	Aline de lembrar da Branca de neve quando li o texto lembrei de Chapuzinho Vermelho, Cachinhos Dourados e os ursos. Alice no país das maravilhas. QUESTIONAMENTO VII Cachinhos Dourados por ela ter comido o mingau. Chapuzinho Vermelho pela por os gigantes que ela fez amigos. Alice porque ela gosta de aventuras. Sim, fez sentido.

E7	Sim, a do Chapeuzinho Vermelho e a do Cachinhos Dourados. QUESTIONAMENTO VII Por que neste conto fala da capa vermelha que é do conto do Chapeuzinho Vermelho e os gigantes que a Pretinha, para os gigantes ela tinha tracete, uncolhida como no conto da Joice no país das maravilhas.
E8	Sim, Alice no País das Maravilhas, Cachinhos Dourados e os Sete Gigantes e Chapeuzinho Vermelho. QUESTIONAMENTO VII Porque Chapeuzinho Vermelho era preocupada com sua avó e usava um capuz vermelho, Alice no País das Maravilhas é uma menina que entra em vários sentimentos como medo como Pretinha. Essa comparação faz sentido porque ela faz quase tudo dos outros histórias.
E9	Sim, cachinhos dourados e os Sete anões, Chapeuzinho Vermelho, Alice no país das maravilhas. QUESTIONAMENTO VII Porque Alice e Chapeuzinho são meninas normais, muito bonitas, e alegres como Pretinha, acho que foi coerente.
E10	É Chapeuzinho Vermelho, cachinhos dourados, Alice no País das Maravilhas, João e o pé de feijão. QUESTIONAMENTO VII Porque ela usa um capuz vermelho e a Alice porque ela desce o monte e encontra pessoas que ela nunca viu, que ele fez certo em comparar pois deu mais sentido por causa da história.

Todos os estudantes conseguiram estabelecer alguma relação intertextual com narrativas europeias, inclusive alguns conseguiram identificar todos os contos aos quais *Pretinha de Neve* e *os Sete Gigantes* faz menção (E1, E3, E4, E5, E6, E8, E9 e E10). Alguns alunos citaram novamente a intertextualidade com o conto *Branca de neve* e *os Sete anões*, já mencionada anteriormente quando discutiram o título da narrativa que iriam ler. Nas demais respostas (E2 e E7) houve uma identificação parcial da intertextualidade, pois os estudantes não recuperaram todas as narrativas esperadas. Além disso, são sugeridos mais dois contos com os quais o conto de Rubem Filho também apresentaria uma relação de intertextualidade: *O pequeno polegar* e *João e o pé de feijão*.

De modo geral, a maioria dos discentes conseguiu explicar com detalhes quais características das personagens dos contos originais se fazem presentes em Pretinha, aproximando as narrativas fontes da narrativa atual e ressignificando, portanto, os textos-fonte em um novo contexto. Enquanto E1, E3, E4, E6, E7 e E8 ressignificaram os textos de modo coerente, E2, E5, E9 e E10, por sua vez, não conseguiram estabelecer (ou estabelecer totalmente) uma relação entre as características das personagens europeias e associá-las a Pretinha.

Em meio à aplicação da ficha de leitura, houve dois momentos para dialogar com outras leituras, a fim de ampliar as discussões acerca do conto. O primeiro diálogo estabelecido foi uma pesquisa sobre o Monte Kilimanjaro e posterior apresentação em sala; o segundo, foi a leitura do resumo das três narrativas²⁷ que dialogam de maneira mais evidente com *Pretinha de Neve e os Sete Gigantes*, a fim de realizar uma discussão sobre os elementos intertextuais. Essas pausas são, na perspectiva de Cosson (2018), os intervalos, os quais proporcionam momentos de pesquisa ou leituras à parte com o intuito de ampliar a visão dos estudantes sobre o texto que estão lendo.

FIGURA 65 – Estudantes apresentando pesquisa sobre o Monte Kilimanjaro



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

²⁷ Resumo do conto Chapeuzinho Vermelho: In: <<http://resumos.netsaber.com.br/resumo-4053/chapeuzinho-vermelho>>; Resumo de Alice no País das Maravilhas: In: <<http://www.netsaber.com.br/resumos/resumo-98693/alice-no-pais-das-maravilhas>>; Resumo do conto Cachinhos dourados: In: <<http://resumos.netsaber.com.br/resumo-140098/cachinhos-de-ouro>>.

Antes de apresentar a versão ilustrada do conto, apresentou-se o portfólio do autor²⁸, para possibilitar que os alunos descobrissem que ele é ilustrador e, assim, percebessem que o conto que leram, na verdade, foi publicado na versão de livro ilustrado. Nesse momento, foi apresentada a capa do livro ilustrado, propondo uma segunda problematização: “A imagem de Pretinha é como você imaginou?”.

E1	Sim, ela era bonita, tem cabelo cobrindo quase o corpo, ela apenas não usa enfeites de cabelo, mas ela é pequena como eu tinha imaginado. Além do que eu pensava, ela tem olhos bem grandes, gosto de seus vestidos coloridos e uma expressão triste.
E2	Sim, ela é muito parecida com o que eu imaginei, ela tem cabelos exatamente como eu coloquei. Ele tudo que eu pensei ela se enquadra perfeitamente, pois, as meninas de sua idade se vestem na mesma maneira com vestidos longos e etc.
E3	Não completamente, acredito os cabelos cobrindo parte do corpo de ela ficou mais parecida com as roupas de princesa e é melhor do que eu esperava, acho que não ela seria realmente acho que seria uma roupa mais casual, e que seria colorida e pulcras.
E4	Com alguns aspectos. Pretinha, os cabelos como o que eu imaginei, ela é magra como cabelos usados tipo, são sempre o tipo de cabelo que imaginei diferente, eu pensava que ela usaria roupas simples, mas cabelos e vestidos seriam coloridos e longos, mas sempre eu imaginava uma vestimenta simples, mas não a roupa de Princesa de que. Na qual não acho muito diferente do que pensei, mas gostei muito desta versão ilustrada dela.

²⁸ Portfólio do autor. In: <<https://rubemfilho.wixsite.com/rubem-filho>> Acesso em: 15 de Maio de 2019

E5	Assim como eu imaginei, ela é baixinha, negra, cabelos cacheados, vestidos coloridos e bem soltinha.
E6	Pré-tinha foi basicamente o que imaginei, tirando a cor dos olhos e as sandálias tá tudo igual, fiquei surpresa ao ver o livro e está curiosa para ler o livro muito extremamente curiosa, nunca esteve tão entusiasmada em um livro como está agora. Agora só lendo o livro para saber se psicologicamente ela é igual ao que pensei.
E7	Plano eu mesmo, pois eu imaginei ela quase igual, os olhos castanhos, roupas coloridas, cabelos curtos, é negra, pequena, mas de outra forma de não ter imaginado é os seus cabelos curtos, vestidos longos, não usa acessórios, mas seus cabelos e também ela gosta de usar a roupa da Bianca de Mare. Quase não foi o que eu imaginei!!!
E8	Grão muito, pensei que ela era uma mega de 15 anos, mais ela deve ter uns 7 anos, ela é muito fofa, pensei que seu cabelo era grande só que ele era pequeno, pensei que ela era uma garem que se arrumava direito, que era uma menina tridona, só que me enganei e agora que vi a imagem dela ficou bem mais chris de saber quem é ela de verdade.
E9	Não, ela é muito mais pequena, ela tem o cabelo crespo, eu achava que era liso, tem o tom de pele escuro, no início eu pensava que era uma menina com 10 anos, ela não tinha a roupa assim, que os olhos eram verdes, então minha imaginação estava errada.
E10	Não, porque eu achava que ela tinha cabelos lisos e não esses cabelos curtos, e senti um pouco de surpresa porque não era o que eu imaginei. Mas acertei na cor, e não parece uma pessoa, acertei mais acessórios.

Os estudantes E1, E2, E4, E5 e E6 afirmaram que a ilustração apresentada corresponde ao que eles haviam sugerido antes, já revelando um imaginário que permite imagens de uma garota negra na posição de princesa. Cabe enfatizar que E4 reconheceu a intertextualidade visual marcada pela roupa da personagem, a qual veste a tradicional roupa da Branca de Neve; já E6 revela sua curiosidade em conhecer a versão ilustrada da narrativa. Por outro lado, o estudante E3 revela-se surpreso com a cor da pele de Pretinha, o que também ocorreu com E9, que além da cor de pele se surpreendeu também com o fato dos cabelos da personagem não serem lisos e sim crespos. A imagem contrariou também as primeiras impressões de E7, que em nenhum momento havia sugerido pele negra e cabelos crespos como traços da personagem. E8 e E10 são os casos que mais chamam atenção, pois mostram uma visão depreciativa da personagem a partir do momento em que tiveram o primeiro contato com a ilustração: E8 diz que esperava uma figura vaidosa, “que se arrumasse direito”, no entanto, nada na ilustração sugere que Pretinha não é vaidosa e não se arruma, logo, essa visão negativa pode estar associada à sua cor de pele, às imagens do negro que povoam o inconsciente coletivo do estudante. Já E10 dá ênfase à sua decepção com relação ao cabelo da personagem, chamando-o de “cabelo ruim”; além disso, deixa ver que a pessoa negra, em seu imaginário, não condiz com o lugar de princesa: “não parece uma princesa”.

Após essa atividade, foi disponibilizado o livro ilustrado para leitura individual e extraclasse, num sistema de rotatividade dos livros, uma vez que só havia sete exemplares para atender a 35 estudantes. Após a leitura, foi solicitada a produção de um relato de experiência literária, a fim de relatar a experiência leitora a partir do confronto entre a versão ilustrada, a não ilustrada e todas as discussões feitas em grupo. Para nortear essa produção, foi disponibilizado um roteiro com questões a serem refletidas pelo leitor no momento da escrita²⁹. Essas questões não deveriam ser seguidas à risca, mas funcionarem como um guia de reflexão no momento da produção. Por se tratar de uma produção relativamente longa, será analisado apenas um exemplo de relato, no caso, o do estudante E4:

²⁹ Disponível na seção apêndices.

IMAGEM 01 – Relato de experiência literária do estudante E4

Relatório de experiência literária

Putinha de Que e os Sete Gigantes

Putinha de Que e os Sete Gigantes é uma história que me surpreendeu em diferentes aspectos, no bom sentido, é uma história que é bem diferente do que parece, é uma história que me prendeu de cada linha.

A personagem Putinha é uma das poucas princesas negras que existem, e além dela existe somente outra princesa negra, Tionna, que é fruto da adaptação do conto A Princesa e o Sapo feita pela Disney.

Tionna e Putinha não parecem tanto no físico quanto no psicológico, pois as duas são negras, com cabelos ondulados e são determinadas, seguras de si e corajosas. É, nesse aspecto, um gosto bastante.

Putinha de Que e os Sete Gigantes tem intertextualidade com diversas histórias, sendo a principal Branca de Neve e os Sete Anões. Assim, considero, que a trama de Putinha foi inspirada no ide Branca de Neve, pois as personagens possuem características que nunca foram diferentes do que é.

Elas têm características físicas e psicológicas distintas, enquanto Putinha é branca e negra com cabelos curtos, Branca é alta, branca com cabelos longos. No psicológico enquanto Putinha é determinada, corajosa, Branca tem que a vida sendo forçada quase sempre. No entanto, elas também têm semelhanças, como o vestido que ambas é igual, o cabelo é preto e no psicológico elas não abrigam diferenças e gostam de fazer amigos.

No livro não se restringe a conter ter intertextualidade com Branca de Neve e os Sete Anões, ele tem elos no País das Maravilhas, Cochinhos Dançantes e Chapéuzinho Vermelho. Isso fica claro em diversas ilustrações como a da capa que mostra um pequeno em relação a tudo na cabana, assim como elos quando amaldiçoada. A da página 11 que mostra o copo de Chapéuzinho. As duas páginas 16 e 18 que mostram o padrinho de Putinha vestido de mendigo, como a madrinha de Branca de Neve.

Oto continua no contexto de intertextualidade na parte visual, quando atinge o olhar na imagem de uma geléia na página da ilustração que tem intertextualidade com Chapeuzinho Vermelho. Oto imagina-la no conto original, decidida pela posição dela que ela soube o livro, mas como não tem livro na aférrica, o ilustrador trouxe por um animal típico da região, um coelho-geléia.

Um aspecto importante é todos os personagens serem magros, os que chamamos mais a atenção são Pretinha e os gigantes.

Observo que Pretinha tenha uma cor de pele pois o autor quis uma princesa diferente da maioria das que já existem, ou pelo pelo dela ser escura, pois grande parte tem a pele magra.

Os gigantes em contraste também de pelo de eles serem escuras, e morarem em uma zona com muito calor.

Fico triste por só conhecer duas princesas negras, mas é que existem tão poucas se foram comparadas com o número gigantesco de princesas brancas. Isso mostra como nossa sociedade continua racista, pois mesmo que uma parte queira mudar ela é influenciada pelos padrões que existem atualmente, que foram herdados das antigas sociedades.

Este conto além de uma incrível história, tem as profundidades mais, um grande valor em seus detalhes.

Com geral ele é um ótimo livro, escrito com cuidado, que deve muito ao livro e à sua história.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Essa parte do trabalho com o livro *Pretinha de Neve e os Sete Gigantes*, que é a última etapa dessa sequência de atividades, expressa a construção feita pelo estudante durante a leitura, é o espaço onde ele toma consciência de sua experiência literária e tenta expô-la. Nesse relato, de modo específico, é possível citar várias passagens relevantes que ilustram o quanto essa leitura foi significativa: fica claro que o estudante se surpreendeu positivamente durante a leitura, admitindo que não esperava que fosse gostar tanto do livro e enfatizando o quanto o enredo aguçou sua curiosidade.

O estudante evidencia também que conhecia apenas uma princesa negra, a Tiana, da produção *A princesa e o Sapo*, da Disney³⁰. A partir disso, são estabelecidas comparações entre Pretinha e Tiana, considerando características físicas e psicológicas. Ao citar a intertextualidade com Branca de Neve, também consegue tecer considerações sobre diferenças e semelhanças com a personagem

³⁰ Filme lançado em 2009 e baseado no conto homônimo, de autoria dos Irmãos Grimm. Ficou conhecido por ser a primeira produção dos estúdios Walt Disney a apresentar uma princesa negra.

de Rubem Filho. Por fim, o aluno também discorre sobre a relação do livro com outros contos, inclusive exemplificando com a intertextualidade presente nas ilustrações. Sua reflexão também contempla uma breve discussão sobre o racismo no momento em que tenta explicar por que o autor optou por criar uma história em que a personagem foge aos padrões, ou seja, a opção pela princesa negra em detrimento da princesa branca.

De modo geral, a partir dessa primeira sequência de atividades foi possível notar que, no decorrer da leitura, há uma oscilação na maneira como a princesa negra foi encarada, o que ocorre por ser uma imagem nova, não condizente com o arquétipo de princesa existente no imaginário do leitor ocidental, mas que começou a ser construída a partir da leitura do conto. Então, ora as estudantes demonstram esse novo imaginário, ora retornam ao imaginário eurocêntrico.

Acredita-se que a última etapa da sequência básica de Rildo Cosson (2018), a interpretação, não se resumiu a um momento específico das atividades desenvolvidas, mas ocorreu diluída em todos os momentos de socialização oral e, até mesmo, nas produções escritas realizadas pelos estudantes, o que quer dizer que ocorreram momentos de reflexões profundas sobre o texto, possibilitando ao leitor relacionar seus conhecimentos prévios ao texto que leu, dando-lhe significação.

Apesar de os estudantes terem revelado, nesse primeiro momento, um imaginário limitado sobre África, acredita-se que aos poucos a imagem desse continente e também da princesa negra irá se consolidando, uma vez que todo aprendizado é advindo de um longo processo de construção.

6. 3 Uma leitura do conto *Uma história mais ou menos parecida*

O contato com a obra teve início de modo semelhante à sequência trabalhada no conto anterior, começando com uma dinâmica relacionada ao título, a *dinâmica do título embarçado*, a qual se estrutura da seguinte maneira: em grupos, os estudantes receberam, misturadas, as letras que compõem o título da narrativa para que pudessem descobri-lo.

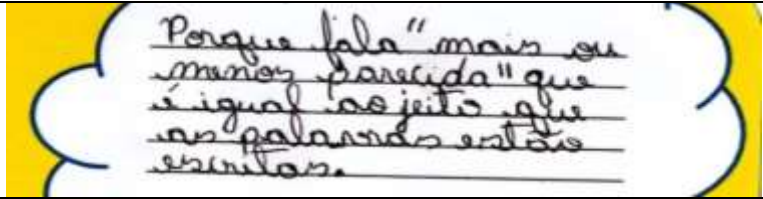
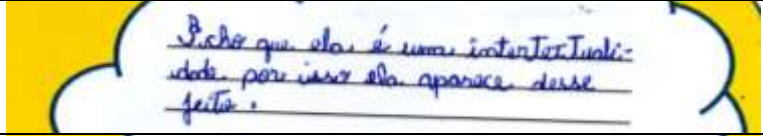
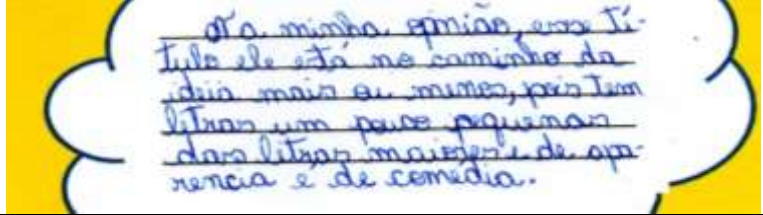
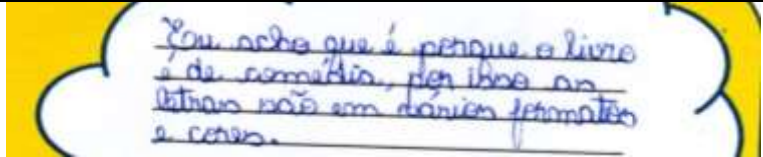
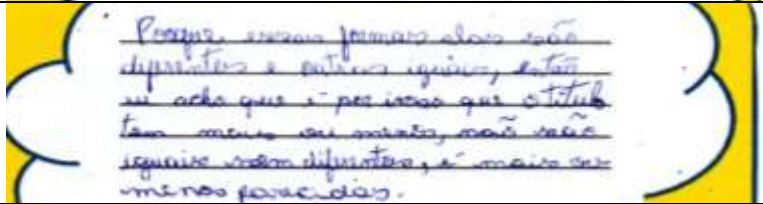
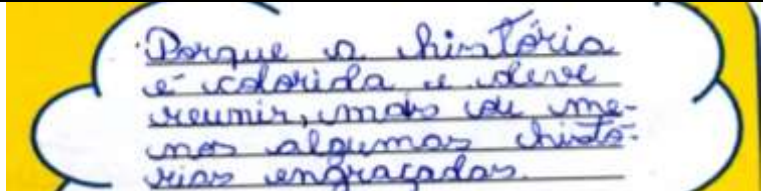
FIGURA 66 – Estudantes participando da dinâmica do título embaraçado



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Após alguns minutos, o título foi descoberto por um grupo e toda a sala teve acesso ao seu formato original na capa do livro. A partir disso, os estudantes levantaram hipóteses acerca do modo fragmentado como ele é apresentado. Essas hipóteses iniciais foram escritas individualmente e depois socializadas.

E1	
E2	
E3	
E4	

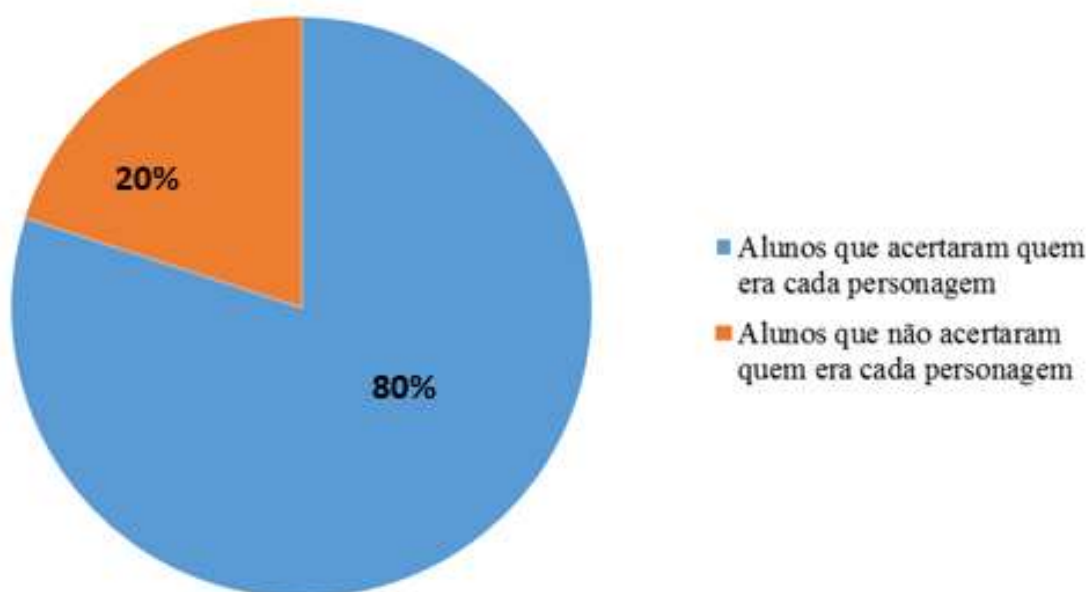
E5	
E6	
E7	
E8	
E9	
E10	

O objetivo dessa atividade era motivar os estudantes a perceberem que a forma como o título aparece – constituído por recortes que apresentam palavras escritas em fontes variadas – é um indício que denuncia a intertextualidade que permeia a narrativa, pois as diferentes fontes do título sugerem os diferentes textos aos quais o conto *Uma história mais ou menos parecida* remete. Pode-se notar que apenas E6 e E10 conseguem atingir a resposta esperada, enquanto os outros estudantes apenas percebem a variedade de recursos gráficos, mas não conseguem atribuir-lhes significado. Teoricamente, para a maioria dos estudantes não ocorreu o reconhecimento e a ressignificação dos elementos que promovem a intertextualidade na perspectiva de Samoyault (2008).

Em seguida, ocorreu a apresentação das imagens das três personagens femininas do conto e o questionamento a respeito do papel que cada uma ocupa na narrativa: cada aluno recebeu um cartão com a imagem de cada uma das

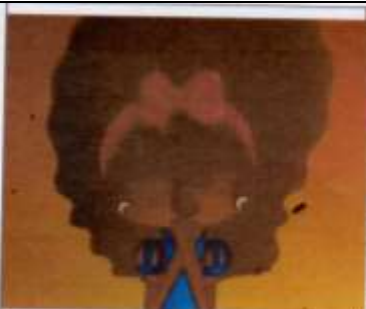
personagens e o preencheu com as palavras *princesa*, *empregada* e *rainha*, de acordo com sua percepção naquele momento. O gráfico abaixo mostra o resultado da atividade:

GRÁFICO 01 – Atividade de identificação das personagens



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Os 20% que não fizeram a correspondência correta entre personagem e papel social ocupado na narrativa correspondem a E2 e E5, estudantes que classificaram a personagem negra como governanta e a segunda figura branca como princesa, como se pode ver abaixo:

E2			
	R A I N H A	G O V E R N A N T A	P R I N C E S A



O que se pode notar é que há uma oscilação com relação às imagens das personagens negras, pois esses estudantes são os mesmos que — na sequência de atividades anterior, sobre *Pretinha de Neve e os Sete Gigantes* — mesmo se surpreendendo com o ambiente narrativo (o Monte Kilimanjaro) descrevem a personagem negra a partir de uma valoração positiva e admitem que ela possa ser a protagonista da narrativa. Então, o que fica perceptível é que “o imaginário de outros tempos, como camadas assentadas, continua a repercutir no presente. É como se as imagens cumulativas contribuíssem para uma internalização compartilhada a respeito, por exemplo, do mundo africano” (LIMA, 2010, p. 45), ou seja, é tão comum ver a pessoa negra sendo retratada em posições sociais menos favorecidas que se torna difícil associar sua imagem a um lugar social privilegiado.

A fim de dar continuidade às atividades, os estudantes tiveram que preencher outra ficha, dessa vez respondendo o seguinte questionamento: “Ao ver a personagem que ilustra a capa do livro, você ainda continua achando que essa garota exerce o papel que você colocou no questionamento anterior? Justifique.” O intuito dessa etapa da sequência era verificar se, após ver a garota negra na capa do livro, os estudantes ainda permaneceriam com a mesma opinião que expressaram durante a atividade anterior. Vejamos:

E1	E2
Sim, porque ela aparenta ser a principal da história, e os principais geralmente são os príncipes.	Não, ela tem uma fisionomia muito nova então ela pode ser a princesa, porque ela é muito nova para ser rainha ou governanta.

E3	E4
Sim, pois lá sei que ela é a princesa e continua achando pois ela está usando a roupa de uma princesa de branca de neve	Sim, pois ela não se parece nem com garotas nem com meninas, ela parece muito mais. Tipo ela parece com uma princesa, um vestido de neve, lembro a Pretinha de Neve que também é uma princesa.
E5	E6
Sim, porque a história pode ser de uma governanta que não é o que parece.	Sim, porque ela parece muito uma princesa.
E7	E8
Sim, pois ela pode ser a personagem principal e a princesa dessa história, que gosta de ficar quieta em seu castelo apenas lendo.	Eu acho que sim, geralmente nas capas de livros aparecem princesas, que faz o que eu falei. A princesa na capa parece com outras personagens, mas eu acho que é a princesa.
E9	E10
Sim, pois ela parece um pouco, e muitas roupas de princesas, e também não é normal nos livros uma princesa com esse tipo de pele e como as outras histórias eu acho que ela pode ser a princesa.	Sim, porque ela se parece uma capa de livro e eu acho que é a princesa.

Uma vez que a garota negra aparece na capa do livro, alguns estudantes (E1, E7, E8, E10) julgam que ela seja a princesa, pois normalmente a figura da capa apresenta o protagonista da narrativa e, se há princesas, elas normalmente são as protagonistas. Porém, E8 faz uma ressalva e, mesmo dizendo que a menina negra é a princesa, afirma que ela parece com outra personagem, o que sugere que, para este estudante, a imagem de uma garota negra nessa posição não é algo comum, ou seja, não condiz com a imagem arquetípica de princesa.

Enquanto E6 não apresenta uma justificativa consistente para sua resposta, E4 diz que ela parece com uma princesa porque faz lembrar Pretinha de Neve, personagem do conto de Rubem Filho, fato que evidencia o repertório limitado no

que concerne a representações positivas de personagens negras, pois o estudante cita apenas a personagem de um livro levado pela professora, não demonstrando conhecer outros. Já E3 associa a personagem à imagem de princesa devido à vestimenta usada por ela, isto é, a tradicional roupa da Branca de Neve no filme da Disney. Esse reconhecimento da intertextualidade visual também ocorre com E9, que cita que as roupas usadas pela menina são de princesa. No entanto, esse mesmo estudante afirma que “não é normal princesa com esse tom de pele”, por estar acostumado a um padrão europeu que ainda predomina socialmente e, segundo Lima (2010), faz com que haja uma desproporção entre modelos de humanidade de origem continental africana e europeia disponibilizados para os jovens em formação, o que acaba por desafiar as sociedades contemporâneas.

E2 e E5 dão respostas que continuam na mesma linha das respostas dadas por eles anteriormente, ou seja, não vinculam a imagem da garota negra à imagem de uma princesa: E2 muda de ideia e passa a dizer que ela é princesa só porque é muito nova para ser rainha ou governanta; já E5 continua afirmando que ela é a governanta e, inclusive, sugere que seja “uma governanta que não é o que parece”, mesmo diante de elementos que corroboram sua posição de princesa: sua roupa e o fato de aparecer na capa do livro.

Todas as atividades realizadas até então podem ser englobadas na etapa da motivação da sequência básica de Cosson (2018). Porém, optou-se por não realizar a etapa de introdução, pois não havia necessidade, nesse caso, de apresentar dados sobre a autora ou algo nessa linha. Assim, da motivação seguiu-se para a leitura da obra, a qual foi interrompida por um intervalo. Num segundo momento, realizou-se o preenchimento de uma ficha de leitura composta por dezessete questionamentos, dos quais apenas alguns serão analisados aqui.

A pergunta V discute o porquê de a madrasta da princesa ter-lhe destratado na primeira vez em que as duas se encontraram, achando que ela era a serviçal do palácio. Espera-se que o aluno perceba que isso ocorreu devido à cor de pele de Pérola Negra. No questionamento VI, o discente deve dizer se concorda com o ponto de vista expresso pela madrasta, isto é, que a garota negra é a serviçal. Eis as respostas:

E1	V - A rainha não gosta do modo como a menina se dirige a ela e a destrata, pois acredita que ela seja uma serviçal do palácio. Quais motivos podem ter levado a rainha a acreditar que a menina é uma serviçal? <i>Sua cor negra e seus cabelos em tranças.</i> VI - Você também acha que a menina é uma serviçal? Por que acha isso? <i>Não, eu acho que ela é a filha do rei.</i>
E2	V - A rainha não gosta do modo como a menina se dirige a ela e a destrata, pois acredita que ela seja uma serviçal do palácio. Quais motivos podem ter levado a rainha a acreditar que a menina é uma serviçal? <i>Quais modos de se comportar, seus trajes, suas roupas simples, acompanhando os seus pensamentos.</i> VI - Você também acha que a menina é uma serviçal? Por que acha isso? <i>Sim, por um momento pensei que poderia ser uma serviçal, mas, ela pode se vestir como ela quiser, pois ela é uma princesa.</i>
E3	V - A rainha não gosta do modo como a menina se dirige a ela e a destrata, pois acredita que ela seja uma serviçal do palácio. Quais motivos podem ter levado a rainha a acreditar que a menina é uma serviçal? <i>Sua roupa simples e que parece de uma serviçal.</i> VI - Você também acha que a menina é uma serviçal? Por que acha isso? <i>Não, pois se dirige destrutada como todos os da realça.</i>
E4	V - A rainha não gosta do modo como a menina se dirige a ela e a destrata, pois acredita que ela seja uma serviçal do palácio. Quais motivos podem ter levado a rainha a acreditar que a menina é uma serviçal? <i>Ela tem a pele negra, os cabelos cheios de tranças, não usa uma roupa para a rainha, como princesa, e principalmente, ela não se parece com a pai.</i> VI - Você também acha que a menina é uma serviçal? Por que acha isso? <i>Não, pois sendo o próprio rei, teria cuidado com ela, não como não que é sua filha, ele vê que ela é que conhece a verdade.</i>
E5	V - A rainha não gosta do modo como a menina se dirige a ela e a destrata, pois acredita que ela seja uma serviçal do palácio. Quais motivos podem ter levado a rainha a acreditar que a menina é uma serviçal? <i>Pela cor dela, porque a rainha é racista.</i> VI - Você também acha que a menina é uma serviçal? Por que acha isso? <i>Não, porque ela é muito "alta" para ser uma serviçal.</i>
E6	V - A rainha não gosta do modo como a menina se dirige a ela e a destrata, pois acredita que ela seja uma serviçal do palácio. Quais motivos podem ter levado a rainha a acreditar que a menina é uma serviçal? <i>Por a cor dela, por ela ser negra.</i> VI - Você também acha que a menina é uma serviçal? Por que acha isso? <i>Não, dada a coração eu sei que ela é a princesa.</i>

E7	V - A rainha não gosta do modo como a menina se dirige a ela e a destrata, pois acredita que ela seja uma serviçal do palácio. Quais motivos podem ter levado a rainha a acreditar que a menina é uma serviçal? <i>Por ela se dirigir a ela para dar as boas vindas e não se tratar como uma trabalhadora.</i> VI - Você também acha que a menina é uma serviçal? Por que acha isso? <i>Sim, pois todos podem dar as boas vindas, não só as pessoas do palácio.</i>
E8	V - A rainha não gosta do modo como a menina se dirige a ela e a destrata, pois acredita que ela seja uma serviçal do palácio. Quais motivos podem ter levado a rainha a acreditar que a menina é uma serviçal? <i>Porque a menina é negra, a menina se veste informal não como uma princesa com vestidos longos.</i> VI - Você também acha que a menina é uma serviçal? Por que acha isso? <i>Sim, não é só porque a menina é negra que ela é serviçal. Isso pelo modo como ela se apresenta.</i>
E9	V - A rainha não gosta do modo como a menina se dirige a ela e a destrata, pois acredita que ela seja uma serviçal do palácio. Quais motivos podem ter levado a rainha a acreditar que a menina é uma serviçal? <i>Deu jeito de vestir, o jeito que ela usava, e o jeito que ela deu as boas vindas para rainha.</i> VI - Você também acha que a menina é uma serviçal? Por que acha isso? <i>Não, continue achando que ela é uma princesa, pois eu acho que essa menina não gostou do jeito que a rainha falou com ela.</i>
E10	V - A rainha não gosta do modo como a menina se dirige a ela e a destrata, pois acredita que ela seja uma serviçal do palácio. Quais motivos podem ter levado a rainha a acreditar que a menina é uma serviçal? <i>Os motivos foram as roupas e o jeito de se vestir dela.</i> VI - Você também acha que a menina é uma serviçal? Por que acha isso? <i>Quando ela aparece na capa do livro e vê ela fosse uma serviçal não estaria na capa e não teria falado com a rainha.</i>

Essas duas perguntas foram de extrema importância para o projeto de intervenção, já que através das respostas dadas é possível verificar o descortinamento do racismo, uma vez que sete dos dez estudantes (E1, E2, E4, E5, E6, E8, E10) atribuíram o pensamento da madrasta como decorrente dos aspectos estéticos que constituem a personagem, ou seja, a cor de sua pele e/ou o seu tipo de cabelo. Logo, é a composição corpóreo-capilar da personagem a responsável pelo lugar social a ela atribuído, o que reforça o pensamento de Nilma Lino Gomes (2012a) sobre o fato de que o cabelo crespo e a pele negra não são apenas atributos físicos, mas sim elementos que adquirem *status* de marcas identitárias que sinalizam a pertença a determinado grupo cultural.

Convém destacar que alguns estudantes (E2, E3, E8, E9, E10), em alguns momentos, afirmaram ser o modo de vestir da princesa o aspecto que levou a rainha a pensar que ela era a empregada. Todavia, essa colocação é incoerente, tendo em vista que a roupa usada pela personagem é a mesma usada por Branca de Neve, o que deveria contribuir para sua associação com a realeza, e não o contrário. Percebe-se que não houve, pois, o resgate da imagem dessa roupa e sua posterior ressignificação, o que mostra que esses leitores não conseguiram identificar a intertextualidade. Merecem destaque também as respostas de E4, E5 e E8. A primeira no que diz respeito à menção a ausência da coroa na personagem, elemento indispensável às princesas de acordo com o imaginário ocidental, mas que não é típico das princesas africanas. Já os dois últimos alunos merecem menção graças à maneira explícita com que pontuam a questão do racismo.

As próximas respostas correspondem ao item XI, que trata de figuras negras que contribuíram de alguma forma para a história e cultura brasileiras. Em *Uma história mais ou menos parecida*, a princesa Pérola Negra gosta muito de ler e ganha um livro de seu pai, livro este que consiste na biografia de algumas personalidades negras brasileiras. São elas: Chico Rei³¹, José do Patrocínio³², Chica da Silva³³, Antônio Francisco Lisboa, o Aleijadinho³⁴, Luíza Mahin³⁵, Aqualtune³⁶ e Machado de Assis³⁷. Ao serem questionados se já conheciam algum deles, foram obtidas as seguintes respostas:

³¹ Ver biografia de Chico rei <<https://blog.chicorei.com/historia-de-chico-rei/>>, acesso em: 06 Jan. de 2020.

³² Ver biografia de José do Patrocínio em <https://www.ebiografia.com/jose_patrocinio/>, acesso em: 06 Jan. de 2020.

³³ Ver biografia de Chica da Silva em <https://www.ebiografia.com/chica_da_silva/>, acesso em: 06 Jan. de 2020.

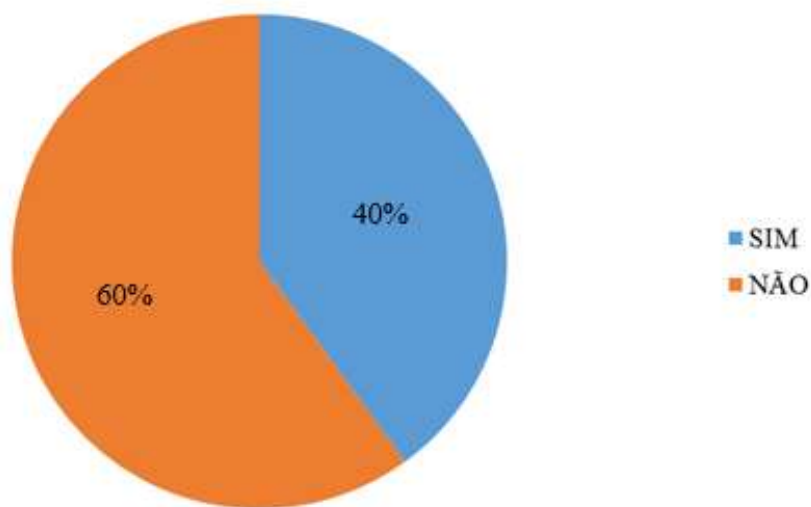
³⁴ Ver biografia de Aleijadinho em <<https://www.ebiografia.com/aleijadinho/>>, acesso em: 06 Jan. de 2020.

³⁵ Ver biografia de Luiza Mahin em <<http://www.palmares.gov.br/?p=26662>>, acesso em: 06 Jan. de 2020.

³⁶ Ver biografia de Aqualtune em <<https://www.geledes.org.br/aqualtune-princesa-no-congo-mas-escrava-no-brasil/>>, acesso em: 06 Jan. de 2020.

³⁷ Ver biografia de Machado de Assis em <https://www.ebiografia.com/machado_assis/>, acesso em: 06 Jan. de 2020.

GRÁFICO 02 – Você conhece algum desses heróis negros?



Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Os alunos que responderam sim (E1, E2, E4, E5) afirmaram já ter ouvido falar em Machado de Assis, mas apenas E2 e E4 souberam explicar quem era ele, descrevendo-o como o autor de *Dom Casmurro* e *O alienista*, respectivamente. Nenhum outro nome era conhecido pelos alunos, o que levanta a discussão acerca do apagamento das figuras negras e da contribuição dada por elas para a formação da história/cultura brasileira. Esse fato vai ao encontro do que afirma Nilma Lino Gomes sobre o currículo e o estudo das relações étnico-raciais na educação básica, a qual:

Exige mudança de práticas e descolonização dos currículos [...] em relação à África e aos afro-brasileiros. Mudanças de representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade (2012b, p. 100)

A fim de contribuir para essa mudança citada por Gomes (2012b), foi realizada uma atividade que buscava reverter essa situação de desconhecimento acerca das figuras negras citadas na narrativa de Paschoallin (2013). Assim sendo, os estudantes realizaram uma pesquisa em grupo sobre cada uma delas, apresentaram oralmente na sala e, à medida que foram socializando suas descobertas, foram também montando o painel abaixo, que se intitula *Também há heróis negros* e ficou exposto no corredor da escola. Cabe lembrar que essa

atividade funcionou como um intervalo (COSSON, 2018), ou seja, uma pausa na leitura para realizar atividades de outra natureza que possam contribuir para a significação atribuída ao texto.

FIGURA 67 – Painel *Também há heróis negros*



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Em seguida, houve continuação do trabalho com a ficha de leitura. Analisa-se a seguir as respostas dadas aos questionamentos XII e XIII:

E1	XII - Assim como a madrasta de Branca de Neve sentia inveja da beleza da garota, Malva sentia o mesmo com relação a Pérola Negra, já que o esteticista afirma que "Pérola Negra é agora a mais bela de todas as mulheres". Diante disso, a rainha resolve fazer uma transformação estética. Quais são as partes do seu corpo que ela tenta modificar? O que você acha disso? <i>A boca e o nariz e o cabelo. Ou acho que não vai funcionar e que ela perdeu seu tempo</i> XIII - Você acha que, na sociedade brasileira, de modo geral, é comum as pessoas quererem adquirir traços físicos que são característicos de pessoas negras? Justifique. <i>Sim, por um lado, pois muitas pessoas tentam chegar nos olhos mais claros ou cacheados e cabelo, porém é difícil as pessoas buscarem pela pele negra e ter o nariz mais largo</i>
E2	XII - Assim como a madrasta de Branca de Neve sentia inveja da beleza da garota, Malva sentia o mesmo com relação a Pérola Negra, já que o esteticista afirma que "Pérola Negra é agora a mais bela de todas as mulheres". Diante disso, a rainha resolve fazer uma transformação estética. Quais são as partes do seu corpo que ela tenta modificar? O que você acha disso? <i>O seu cabelo que colocava elos para ficar cacheado; o seu nariz que passou de um pouco mais hidrante; a boca, que deixava feia e agora no sol, a sua boca (lábios) que leva um batom que deixa os seus lábios carnudos, isso é plena inveja</i> XIII - Você acha que, na sociedade brasileira, de modo geral, é comum as pessoas quererem adquirir traços físicos que são característicos de pessoas negras? Justifique. <i>Não, por que a sociedade brasileira ainda é muito preconceituosa e racista e eles acham que corpo bonito é aquele magro e branco.</i>

E3	XII - Assim como a madrasta de Branca de Neve sentia inveja da beleza da garota, Malva sentia o mesmo com relação a Pérola Negra, já que o esteticista afirma que "Pérola Negra é agora a mais bela de todas as mulheres". Diante disso, a rainha resolve fazer uma transformação estética. Quais são as partes do seu corpo que ela tenta modificar? O que você acha disso? <i>o cabelo, o lábio e o cabelo, e nariz.</i> XIII - Você acha que, na sociedade brasileira, de modo geral, é comum as pessoas quererem adquirir traços físicos que são característicos de pessoas negras? Justifique. <i>Não, pois não há necessidade e transtorno e muitas tentam diminuir a autoridade das negras.</i>
E4	XII - Assim como a madrasta de Branca de Neve sentia inveja da beleza da garota, Malva sentia o mesmo com relação a Pérola Negra, já que o esteticista afirma que "Pérola Negra é agora a mais bela de todas as mulheres". Diante disso, a rainha resolve fazer uma transformação estética. Quais são as partes do seu corpo que ela tenta modificar? O que você acha disso? <i>ela (ela queria que pensasse como a Pérola): Cabelos (ela tentou inovar o cabelo), lábios (ela tentou esportar-los com um batom escuro), nariz (parou de tentar aparar o nariz). Eu acho que ela deveria se aceitar como ela é, pois é bonita de jeito que é, mesmo que não seja como Pérola.</i> XIII - Você acha que, na sociedade brasileira, de modo geral, é comum as pessoas quererem adquirir traços físicos que são característicos de pessoas negras? Justifique. <i>Algumas sim, outras não, umas em maquiagem e somente para um efeito social para parecerem mais graciosas, umas não desaprova características como cor de pele, cabelos, nariz, unhas e muito pelo contrário.</i>
E5	XII - Assim como a madrasta de Branca de Neve sentia inveja da beleza da garota, Malva sentia o mesmo com relação a Pérola Negra, já que o esteticista afirma que "Pérola Negra é agora a mais bela de todas as mulheres". Diante disso, a rainha resolve fazer uma transformação estética. Quais são as partes do seu corpo que ela tenta modificar? O que você acha disso? <i>Cabelo, lábio, pele, corpo, nariz. Que mesmo ela tentando, ela não vai conseguir ficar como Pérola Negra.</i> XIII - Você acha que, na sociedade brasileira, de modo geral, é comum as pessoas quererem adquirir traços físicos que são característicos de pessoas negras? Justifique. <i>Sim, porque os traços de pessoas negras são bem bonitos, mas, tem pessoas que não resistem e não querem isso.</i>
E6	XII - Assim como a madrasta de Branca de Neve sentia inveja da beleza da garota, Malva sentia o mesmo com relação a Pérola Negra, já que o esteticista afirma que "Pérola Negra é agora a mais bela de todas as mulheres". Diante disso, a rainha resolve fazer uma transformação estética. Quais são as partes do seu corpo que ela tenta modificar? O que você acha disso? <i>A pele, a boca, o cabelo e o nariz, eu acho que cada um tem que se aceitar da forma que é.</i> XIII - Você acha que, na sociedade brasileira, de modo geral, é comum as pessoas quererem adquirir traços físicos que são característicos de pessoas negras? Justifique. <i>Não, porque algumas pessoas da sociedade são preconceituosas.</i>
E7	XII - Assim como a madrasta de Branca de Neve sentia inveja da beleza da garota, Malva sentia o mesmo com relação a Pérola Negra, já que o esteticista afirma que "Pérola Negra é agora a mais bela de todas as mulheres". Diante disso, a rainha resolve fazer uma transformação estética. Quais são as partes do seu corpo que ela tenta modificar? O que você acha disso? <i>Seu nariz, sua boca, sua cabeça e sua pele. Eu não acho isso legal pois com todos esse cremes, hidratantes etc prejudicam-se.</i> XIII - Você acha que, na sociedade brasileira, de modo geral, é comum as pessoas quererem adquirir traços físicos que são característicos de pessoas negras? Justifique. <i>Não, pois nos dias de hoje tem muitas pessoas que fazem racismo, que não querem ficar como pessoas negras.</i>

E8	XII - Assim como a madrasta de Branca de Neve sentia inveja da beleza da garota, Malva sentia o mesmo com relação a Pérola Negra, já que o esteticista afirma que "Pérola Negra é agora a mais bela de todas as mulheres". Diante disso, a rainha resolve fazer uma transformação estética. Quais são as partes do seu corpo que ela tenta modificar? O que você acha disso? <i>Os cabelos, lábios e nariz. Ache ridículo, uma pessoa querir ficar igual a outra só porque ela é mais bonita, cada um é do seu jeito.</i> XIII - Você acha que, na sociedade brasileira, de modo geral, é comum as pessoas quererem adquirir traços físicos que são característicos de pessoas negras? Justifique. <i>Não, é mais comum os negros quererem ficar igual os brancos, tudo isso por causa do preconceito.</i>
E9	XII - Assim como a madrasta de Branca de Neve sentia inveja da beleza da garota, Malva sentia o mesmo com relação a Pérola Negra, já que o esteticista afirma que "Pérola Negra é agora a mais bela de todas as mulheres". Diante disso, a rainha resolve fazer uma transformação estética. Quais são as partes do seu corpo que ela tenta modificar? O que você acha disso? <i>Sua pele, seu cabelo, seus lábios e não usava mais as roupas antigas, como ajeitar o nariz e não deu muito certo.</i> XIII - Você acha que, na sociedade brasileira, de modo geral, é comum as pessoas quererem adquirir traços físicos que são característicos de pessoas negras? Justifique. <i>Sim, pois como os negros eles são passados e são tratados como escravos no passado, os negros de hoje cresceram um preconceito com eles, algumas pessoas não gostam nem de ficar perto deles, por isso é considerado como preconceito.</i>
E10	XII - Assim como a madrasta de Branca de Neve sentia inveja da beleza da garota, Malva sentia o mesmo com relação a Pérola Negra, já que o esteticista afirma que "Pérola Negra é agora a mais bela de todas as mulheres". Diante disso, a rainha resolve fazer uma transformação estética. Quais são as partes do seu corpo que ela tenta modificar? O que você acha disso? <i>O cabelo, o nariz, os lábios, use bronzeado para ficar pretinha, acho que isso é errado pois a pessoa tem que se aceitar da jeito que é.</i> XIII - Você acha que, na sociedade brasileira, de modo geral, é comum as pessoas quererem adquirir traços físicos que são característicos de pessoas negras? Justifique. <i>Não, eu acho que não tem pessoas que querem usar como elas, mas tem outras pessoas que tem preconceito e não gostam.</i>

Esses dois questionamentos discutem os traços físicos das personagens do conto, traços esses que estão presentes em Pérola e que sua madrasta quer adquirir. Num primeiro momento, esperava-se que os estudantes identificassem as partes do corpo que Malva queria modificar para, em seguida, compreenderem que na sociedade brasileira o padrão de beleza valorizado ainda é o europeu, fato que é fruto do racismo instaurado no país há séculos.

De modo geral, percebe-se que os estudantes compreenderam que o que ocorre na narrativa – uma pessoa branca ter vontade de adquirir traços negros – não é o mais comum na sociedade, pois E2, E3, E6, E7, E8, E9 e E10 afirmam que há racismo/preconceito contra a pessoa negra.

Apenas E1 e E4 pensam que, de alguma forma, está havendo uma tendência à valorização de cabelos cacheados/crespos e lábios grossos; já E2

explicita a existência de racismo e também faz menção à valorização de fenótipo magro e branco como sendo o mais bonito. A resposta de E8 também chama atenção, uma vez que nela fica evidente o processo de branqueamento ao qual pessoas negras vêm sendo submetidas: “é mais comum os negros quererem ficar *igual os brancos*, tudo isso por causa do preconceito”. Outro caso que merece ser comentado é o de E5, que à primeira vista afirma que sim (que pessoas brancas querem ter traços negros), “porque os traços de pessoas negras são bem bonitos”, mas que apresenta uma segunda justificativa “mas tem pessoas que são racistas e não querem isso”, o que acaba gerando uma contradição e sugere que sua resposta é de teor negativo, não positivo, como aparenta inicialmente.

Para finalizar essa segunda sequência, serão analisadas as respostas dadas à última questão, a qual discorre sobre personagens negras cujas histórias terminam com final feliz. Tendo em vista que Pérola Negra, a princesa negra, tem um final feliz, foi questionado se os estudantes conheciam outras histórias em que isso também ocorre. É interessante notar que todos os estudantes responderam positivamente, como era desejado. Todavia, ao observar quais histórias foram citadas como exemplos, percebeu-se que apenas E5 e E10 exemplificaram com obra diferente de *Pretinha de Neve e os Sete Gigantes*, que foi citada por todos os outros estudantes. Isso confirma uma das hipóteses iniciais desse trabalho, o fato de que os estudantes não haviam, até então, mantido contato com obras literárias que fazem uma abordagem positiva da pessoa negra, pois o texto citado por 80% consiste naquele explorado na primeira parte da proposta de intervenção produzida nesse trabalho. Assim, o único texto que eles conseguiram citar é um texto que conheceram recentemente e já por intermédio dessa proposta, não possuindo em seu repertório cultural nenhuma outra produção que apresentasse o perfil solicitado.

Por fim, E5 e E10 citaram *A princesa e o sapo* e deduziu-se que se trata da versão cinematográfica dessa narrativa, a qual já foi mencionada nesse trabalho. Se por um lado isso é positivo, porque esses estudantes teriam outras representações de princesas negras, por outro, não se pode ignorar a forma polêmica com que esse filme foi recebido pelos estudiosos e as diferentes opiniões sobre ele, pois segundo Baslicei, Calsa e Stein (2017, p. 159), nota-se nessa produção:

A ocorrência de distinções entre personagens brancas e personagens não brancas principalmente em relação às desigualdades sociais e econômicas: em *A Princesa e o Sapo* (2009), negros e negras foram caracterizados pela

pobreza e pelo desempenho de trabalhos manuais que exigem esforço físico; enquanto brancos e brancas foram retratados como ricos e com posições privilegiadas.

Logo, para afirmar se a personagem Tiana é construída de maneira positiva ou negativa seria necessário um olhar mais detalhado sobre o filme, o que não vem ao caso nesse trabalho.

De modo geral, o trabalho com *Uma história mais ou menos parecida* deu-se de forma satisfatória, uma vez que foram realizadas muitas discussões pertinentes e os estudantes, em sua maioria, já produzem reflexões sobre o racismo e o tratamento dado às pessoas negras nas obras literárias. Na próxima sequência, haverá possibilidades mais estreitas de contato com elementos culturais de África, o que aproximará o leitor do imaginário africano.

6. 4 Lendo e relendo a narrativa *A princesa e a ervilha*

A terceira sequência de atividades distingue-se um pouco das anteriores por deixar um pouco de lado as discussões sobre racismo e beleza negra, promovendo o contato do leitor com aspectos culturais do continente africano e, assim, apresentando um pouco da diversidade cultural existente nesse local.

Como a narrativa a ser lida possui um título bastante conhecido, as atividades de motivação, na perspectiva de Cosson (2018), tiveram início a partir da apresentação desse elemento a fim de que os estudantes recuperassem o enredo dessa narrativa em sua versão mais difundida – na versão europeia, de autoria de Hans Christien Andersen – e a contassem oralmente. Esse foi um momento bastante produtivo porque a maioria dos estudantes conhecia essa história e fizeram questão de socializá-la, promovendo um momento de contação de história na sala de aula. Esse momento possibilitou que os estudantes visitassem seu repertório literário/cultural e recuperassem uma narrativa que há muito tempo faz-se presente em seus imaginários.

Após esse primeiro momento, os alunos realizaram a leitura individual da versão clássica do conto com o intuito de comparar a história original com as versões apresentadas por eles anteriormente. Em seguida, com vistas a ampliar a percepção sobre a obra, foram apresentados exemplos de refigurações icônicas da princesa do conto, já que os alunos leram apenas sua versão escrita.

As refigurações disponibilizadas são imagens diversas que foram produzidas ao longo do tempo a partir do conto de Andersen e que apresentam diferentes finalidades: divulgar um musical, divulgar um filme, ilustrar a capa de um livro e ilustrar um site infantil³⁸. Depois de analisar essas imagens, os estudantes foram informados de que seria lida uma versão ilustrada do referido conto e, por esse motivo, cada um deles deveria produzir sua versão da capa do livro, sua própria refiguração icônica do texto que havia lido. Foram obtidas as seguintes produções:

E1	E3 ³⁹	E4
		
E5	E6	E7
		
E8	E9	E10

³⁸ Imagens disponíveis na análise do conto *A princesa e a ervilha*.

³⁹ A produção de E3 aparece após a de E1 porque no dia em que essa atividade foi realizada E2 não estava presente e, portanto, não produziu o que foi solicitado.

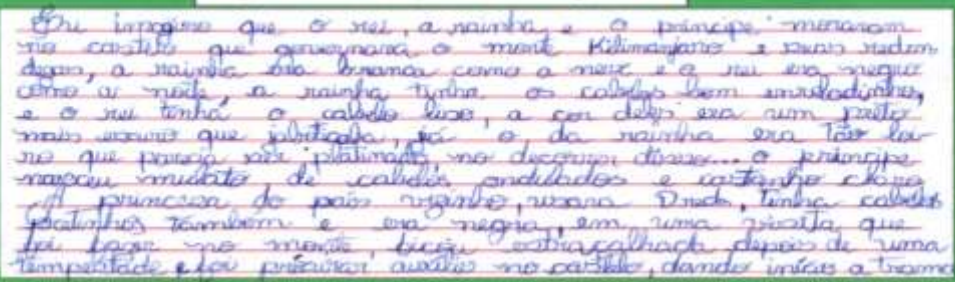
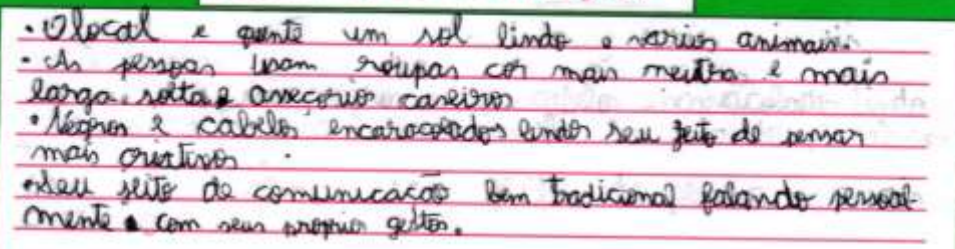


Esperava-se que, após a leitura de dois livros cuja princesa era negra, as capas produzidas pelos estudantes apresentassem também princesas negras. Observa-se que as produções podem ser divididas em três tipos: princesas brancas, princesas negras com cabelo liso e, por fim, princesas negras com cabelo crespo. É notável que cinco dos nove estudantes que participaram dessa atividade (E3, E6, E7, E8, E9) ainda se prendem à imagem simbólica de princesa de acordo com o imaginário ocidental, pois enquanto arquétipo que é, essa imagem ainda materializa-se de acordo com um contexto cultural que cultua o modelo estético europeu. É interessante salientar que esses mesmos estudantes são aqueles que, ao longo das atividades trabalhadas, parecem estar evoluindo positivamente mediante as reflexões realizadas e tem atendido, pelo menos na expressão escrita, às expectativas no sentido de transformação do imaginário. Contudo, é necessário chamar atenção para o fato de que essa é uma atividade com ilustração e tende, pois, a ser mais enraizada no imaginário do indivíduo, pois conforme Wunemburger (2007), as produções visuais exercem maior domínio sobre o sujeito, uma vez que agem instataneamente sobre ele. Então, conhecendo a imagem de uma princesa branca é difícil produzir uma figura negra, porque aquilo que é uma construção visual é mais difícil de ser modificado.

Nessa mesma linha, podem ser avaliadas as produções de E4 e E5, as quais apresentam uma princesa negra, mas com cabelos muito lisos, o que significa que eles tentaram abrir-se para um novo imaginário, mas este ainda não está consolidado. As produções de E4, desde o início, mostram uma visão crítica, atendendo coerentemente às discussões propostas; todavia, nessa ilustração, esse

estudante ainda representa a princesa com cabelos lisos. Já na produção de E5 há evolução com relação às primeiras atividades, uma vez que ele vinha demonstrando um imaginário muito limitado, sempre indo de encontro às respostas esperadas. Assim, mesmo com uma princesa de cabelos lisos e pele negra numa tonalidade um pouco clara, ele elabora uma representação simbólica de princesa cuja cor de pele foge ao padrão ocidental.

O próximo passo foi lançar o seguinte questionamento: “Como seria se essa história ocorresse no continente africano?” Os estudantes registraram suas hipóteses levando em conta dois aspectos: qual(is) é(são) o(s) espaço(s) narrativo(s) e como caracterizam-se as personagens: língua falada por elas, modo de vestir, traços físicos e psicológicos. Com isso, buscava-se apreender o imaginário deles com relação ao modo de ser de uma princesa africana e do espaço no qual ela está inserida. Eis as respostas:

E1	<i>A princesa e a ervilha em Africa</i> 
E2	O estudante faltou no dia em que essa atividade foi vivenciada.
E3	<i>A princesa e a ervilha em Africa</i> 

E4

A princesa e a ervilha em Africa

Primeiramente, a história se passa na África, que é muito quente, mas com um sol incandescente que faz com que os personagens tenham muita melanina e sejam negros. Como a história dos países africanos os homens (príncipe e rei) são muito robustos do que as mulheres (princesa e rainha).

Usam roupas típicas da África, tem ornamentos e jóias para o clima.

Eles falam a língua africana, mas não posso escrever qual país.

O psicológico: príncipe, um homem amador que possui esperece, tatuagem, tatuagem, tatuagem e tatuagem; princesa, distante, ovelha.

E5

A princesa e a ervilha em Africa

Os personagens seriam geralmente negros, falariam africano, seriam felizes e felizes. O lugar da história poderia ser qualquer lugar, mas, todos os nomes iguais e todos os mesmos direitos, um castelo ou um palácio ou uma pequena casa, qualquer lugar. O príncipe seria bonito, negro, com cabelos crespos, olhos de jade, lábios grossos e com um corpo bem adaptado. Todos teriam a roupa que quiserem e todos fariam o que quiserem.

E6

A princesa e a ervilha em Africa

O modo de falar seria diferente por eles falarem a língua africana, o modo de se vestir seria muito diferente, eles seriam negros com cabelos crespos e cacheados, lábios da cor de chocolate, e eles deveriam ser bem inteligentes e eles deveriam morar em um reino.

E7

A princesa e a ervilha em Africa

A história se passa na África, aconteceria uma intertextualidade por várias partes da história mudariam. Aconteceria em um castelo grande, em um jardim, mas nas montanhas da África, em quartos.

Os personagens em minha opinião eles seriam altos, alguns negros outros brancos, roupas coloridas e outras características físicas e psicológicas.

A princesa se vestiria com grandes vestidos longos com sã cheia e muitas joias como colares, brincos de ouro, pulseiras entre outros tipos de joias.

E8	<i>A princesa e a ervilha em Africa</i> Com uma floresta da África tinha uma casa, com um moço bem simples, negro, que se veste bem simples mesmo e ele queria casar com uma moça como ele e que falasse sua mesma língua, ou seja, africana. Com um dia de tempestade, uma moça toda simples, com uma roupa bem muito lúcia apareceu na casa dela, sua mãe chamou a moça, serviu uma sopa bem quente e para saber se ela era simples mesmo mandou ela dormir em cima de 20 colchões e com uma ervilha embaixo, e no outro dia ela se acordou bem bela, com seus cabelos cacheados, com uma voz mansa e delicada, e o moço falou que iria casar com ela.
E9	<i>A princesa e a ervilha em Africa</i> O espaço seria ambiental, com muitas árvores e tal, seria um ambiente mais florestal. Os personagens vestiam como o nativo africano normal, não sei dizer muito mais se acho que são roupas coloridas. A língua que eles falam é a língua africana, a língua que eles falam lá. Eles tinham um pé mais seguro (seguro) por causa do sol que faz lá. Os olhos deles os corpos se encurvadados, são pessoas legais, mas que não reconhecem muitos os estranhos e tal, mas ao todo são pessoas legais e acho.
E10	<i>A princesa e a ervilha em Africa</i> O espaço seria colorido, alegre e feliz, os personagens se vestem com roupas alegres, usando óculos e falavam português com língua africana, eram negros, cabelos cacheados, os olhos azuis ou castanhos e usavam pessoas boas, que ajudam os outros e que não faziam mal a ninguém.

As produções dos estudantes revelam posicionamentos diversos acerca dos elementos que supostamente comporiam a história. De modo geral, as respostas trazem o negro/africano de forma positiva, inclusive a partir de caracterizações bem detalhadas, como em E1, E3, E5 e E6, que trazem atributos da estética negra para afirmarem a beleza da princesa. Percebe-se também o uso de características psicológicas positivas, como criativos, inteligentes, bons, felizes, fortes e legais. Além disso, no tocante às possíveis vestimentas das personagens, alguns alunos já

mencionam que devem ser coloridas e, até mesmo, que as personagens devem usar muitos acessórios, revelando certa noção acerca desse aspecto.

Em adição a esses, outros pontos devem ser levados em conta. Com relação ao espaço narrativo, é notável que o imaginário de alguns estudantes ainda se encontra permeado por uma visão limitada sobre África, pensando nesse continente como um local quente, com predomínio da savana e com vários animais (E3, E4). Em contrapartida, E7 sugere uma diversidade de cenários: savana, jardins e um grande castelo e ainda afirma que haverá uma relação de intertextualidade devido à mudança de cenário, pois uma vez que a história é transportada para outro ambiente, ela é modificada. E1, por sua vez, cita o Monte Kilimanjaro, o que talvez ocorra porque esse estudante optou por sugerir um espaço mais definido, mais concreto, e o único lugar conhecido por ele era, provavelmente, esse monte, o qual serviu como objeto de pesquisa para a turma na primeira sequência de atividades.

Já E10 menciona um espaço narrativo um tanto quanto subjetivo, pois afirma que o provável cenário seria um “espaço colorido, alegre e feliz”. Por fim⁴⁰, E8 e E9 citam uma floresta, sendo que para o primeiro o fato de viver em uma floresta está atrelado à ideia de simplicidade, de falta de recursos econômicos, pois ela afirma que a personagem possivelmente seria um moço bem simples e negro e uma moça simples, com roupa sem luxo (não uma princesa), ligando-os à pobreza, a uma baixa condição financeira. O que chama atenção é que o estudante vem posicionando-se de maneira coerente no decorrer das atividades, inclusive com relação ao fato da pessoa negra poder ocupar uma posição social elevada; agora, entretanto, o imaginário que possui acerca de África influencia diretamente na maneira como ele imagina as personagens, já que Lima (2018) afirma que as imagens vinculadas a esse continente trazem o negro sempre como perdedor social.

No que concerne à(s) língua(s) faladas pelas personagens, os estudantes afirmam que é a língua africana (E5, E6, E8, E9, E10)⁴¹, evidenciando total desconhecimento acerca da pluralidade linguístico-cultural que constitui África, pois se levassem em conta que se trata de um continente formado por inúmeros países, provavelmente não afirmariam que todos falam a mesma língua e compreenderiam que não existe a língua africana, mas as línguas africanas. As respostas de E4 e

⁴⁰ As respostas de E3 e E6 não fornecem elementos suficientes para a análise desse aspecto.

⁴¹ E1, E3 e E7 não mencionaram nada a respeito desse aspecto.

E10 merecem ser comentadas mais detalhadamente: o primeiro afirma que as personagens possivelmente falam *uma* língua africana, mas não sabe de qual país, o que revela implicitamente sua compreensão de que cada país pode falar uma língua distinta e, sendo assim, África apresenta diversidade linguística; já E10, embora tenha citado a língua africana, sugere também que eles podem falar português, mostrando conhecimento sobre o fato de que existem países africanos que falam a língua portuguesa.

Todas essas respostas foram socializadas oralmente e, em seguida, foi exibida a capa do livro e realizada uma discussão a respeito das semelhanças e/ou diferenças com relação à capa produzida pelos estudantes. Esse momento foi bem produtivo, pois todos mostraram para o grupo o desenho que haviam feito e comentaram, comparando com a capa original.

Após isso, ocorreu a leitura de *A princesa e a ervilha* em sua versão africana e ilustrada – aqui se optou por não realizar a segunda etapa da sequência básica de Cosson (2018), que é a introdução. A leitura foi realizada em grupos de três pessoas e, em seguida, os estudantes responderam uma ficha de leitura, da qual foram selecionados alguns questionamentos para serem analisados aqui (II, III, V).

E1	<i>Que lá há diferentes lugares, diferentes países, diferentes costumes e línguas também, o contrário do que muitos acham, não é um continente a maioria é pobre.</i> III- Todas as roupas usadas pelo príncipe são estampadas, apresentando vários símbolos diferentes e distinguindo-o dos príncipes europeus. Você acha que esses símbolos presentes nas vestimentas dessa personagem possui algum significado? Em caso positivo, qual seria? <i>Sim, na maioria das culturas de lá, suas roupas tem muitos símbolos e estatua com imagens, então acho que pode ser derivado da sua cultura ou algo do tipo.</i>
E2	<i>africano?</i> <i>Que a África não é um continente que tem desertos pois lá existem praias incríveis, que lá também tem flores, frutos etc e não é um continente onde só tem animais.</i> III- Todas as roupas usadas pelo príncipe são estampadas, apresentando vários símbolos diferentes e distinguindo-o dos príncipes europeus. Você acha que esses símbolos presentes nas vestimentas dessa personagem possui algum significado? Em caso positivo, qual seria? <i>Sim, cada estampa africana (que a maioria são produzidas nas mãos) carregam um significado; deveriam ser como: paz, alegria, coragem, amor, entre outros.</i>

E3	Sim, pois a África é um continente e tem muitas paisagens diferentes. III- Todas as roupas usadas pelo príncipe são estampadas, apresentando vários símbolos diferentes e distinguindo-o dos príncipes europeus. Você acha que esses símbolos presentes nas vestimentas dessa personagem possui algum significado? Em caso positivo, qual seria? Sim, pois tem um símbolo que representa o continente africano, que ele está vestindo uma roupa de novidade e no seu ponto de vista, um príncipe de novidade.
E4	É um continente onde há diversas paisagens de acordo com cada país, algumas são tropicais com coqueiros, literal com vista para o mar, locais que possuem diferentes tipos de vegetação. III- Todas as roupas usadas pelo príncipe são estampadas, apresentando vários símbolos diferentes e distinguindo-o dos príncipes europeus. Você acha que esses símbolos presentes nas vestimentas dessa personagem possui algum significado? Em caso positivo, qual seria? Sim, pois nos símbolos que representam os países do local onde ele vive, pode ser os elementos. Tem uma em que a estampa parece um estuário (página 3), todos devem servir para representar suas culturas e suas paisagens.
E5	Sim, que ele é bem diversificado. III- Todas as roupas usadas pelo príncipe são estampadas, apresentando vários símbolos diferentes e distinguindo-o dos príncipes europeus. Você acha que esses símbolos presentes nas vestimentas dessa personagem possui algum significado? Em caso positivo, qual seria? Sim, eu acho que um leopardo, guapardo etc.
E6	Sim, pois na África existe vários lugares e cada um tem sua cultura. III- Todas as roupas usadas pelo príncipe são estampadas, apresentando vários símbolos diferentes e distinguindo-o dos príncipes europeus. Você acha que esses símbolos presentes nas vestimentas dessa personagem possui algum significado? Em caso positivo, qual seria? Sim.
E7	Sim, pois hoje em dia as pessoas acham que o continente africano é um continente só de pessoas negras que passam fome etc. Mas o continente Africano tem muitas coisas maravilhosas, tem muitas pessoas ricas, etc. III- Todas as roupas usadas pelo príncipe são estampadas, apresentando vários símbolos diferentes e distinguindo-o dos príncipes europeus. Você acha que esses símbolos presentes nas vestimentas dessa personagem possui algum significado? Em caso positivo, qual seria? Sim, pois representa alguns planetas do sistema solar com: Saturno, urano

E8	Sim, o continente africano foi colonizado por várias culturas diferentes, cada país da África tem uma origem diferente. III- Todas as roupas usadas pelo príncipe são estampadas, apresentando vários símbolos diferentes e distinguindo-o dos príncipes europeus. Você acha que esses símbolos presentes nas vestimentas dessa personagem possui algum significado? Em caso positivo, qual seria? Sim, de fato o príncipe é da África onde provavelmente sua cultura é reconhecida por estampas, com símbolos diferentes e com alguns acessórios com cores fortes.
E9	Sim, pois como é um continente, possui como vários lugares dentro de um lugar só. III- Todas as roupas usadas pelo príncipe são estampadas, apresentando vários símbolos diferentes e distinguindo-o dos príncipes europeus. Você acha que esses símbolos presentes nas vestimentas dessa personagem possui algum significado? Em caso positivo, qual seria? Talvez, como ele é um príncipe, pode significar algo da realeza algo importante.
E10	Sim, revela que na África tem muitos animais, plantas. III- Todas as roupas usadas pelo príncipe são estampadas, apresentando vários símbolos diferentes e distinguindo-o dos príncipes europeus. Você acha que esses símbolos presentes nas vestimentas dessa personagem possui algum significado? Em caso positivo, qual seria? Sim, seria alegria, de talvez uso de cores.

O questionamento II dizia o seguinte: “A história ocorre em vários cenários diferentes. Isso revela algo sobre o continente africano?”. Consoante se pode ver, as respostas obtidas atingem aquilo que era esperado: com exceção de E10, todos os outros estudantes acabam interpretando a variedade de espaços narrativos como uma forma de evidenciar a diversidade presente em África, tanto geográfica quanto cultural. E1 e E7 vão ainda mais longe e fazem menção às imagens estereotipadas que Oliva (2009) afirma que os brasileiros possuem acerca de África e desconstruindo-as, pois segundo eles o continente africano não é um lugar apenas de miséria e de pessoas passando fome.

Uma ressalva a ser feita é a respeito da resposta de E8 e E10. Este último revela uma interpretação muito limitada, pois ao afirmar que em África há muitos

animais e plantas, reduz o continente africano a essas poucas imagens e não leva em conta as ilustrações presentes na obra, as quais oferecem muito mais nesse sentido. E8, por sua vez, embora tenha reconhecido África como lugar de diversidade cultural, dá a atender que essa variedade de culturas advém do processo de colonização, quando na verdade, de acordo com Amadou Hampaté Bâ (2010), ele interrompeu o desenvolvimento dessas culturas, provocando conflitos que permanecem até os dias atuais.

Já o questionamento III sugeria uma reflexão sobre os símbolos presentes nas vestimentas do príncipe: “Você acha que esses símbolos presentes nas vestimentas dessa personagem possuem algum significado? Em caso positivo, qual seria?”. Todos os alunos, com exceção de E6, pensam que esses símbolos possuem significação, no entanto, alguns não conseguiram explicar esse significado de modo satisfatório (E3, E5, E7). Já E1, E2, E4, E8 e E9 demonstram ter um pouco mais de percepção sobre essa questão e afirmam que esses símbolos podem estar ligados a questões culturais (E1, E4, E8) e posição social (E4, E9).

A resposta de E2 merece ênfase por mencionar valores muito subjetivos dos símbolos, os sentimentos representados por eles, tais como o amor, a paz e a coragem; além disso, cita também que algumas estampas são feitas à mão, demonstrando certo conhecimento acerca dos tecidos africanos. E10 também produziu uma resposta curiosa, pois oscila entre dizer que os símbolos tem um significado, que seria a alegria, e que eles são apenas elementos de decoração.

Após responderem às perguntas anteriores, os estudantes foram submetidos a um intervalo cujo tema foi “O significado e a importância dos tecidos nas culturas africanas”; eles pesquisaram em grupos e apresentaram suas descobertas para a turma, como se pode ver nas fotos:

FIGURA 68 – Estudantes apresentando alguns símbolos Adrinka



Fonte: Elaborada pela pesquisadora

FIGURA 69 – Estudantes apresentando o significado do turbante

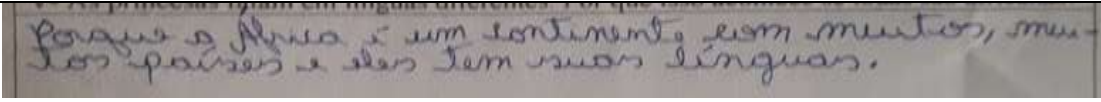
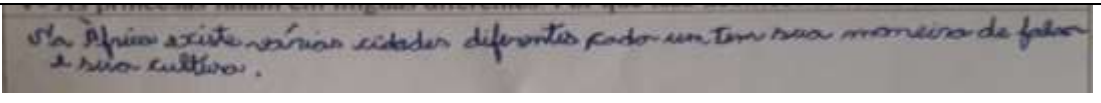
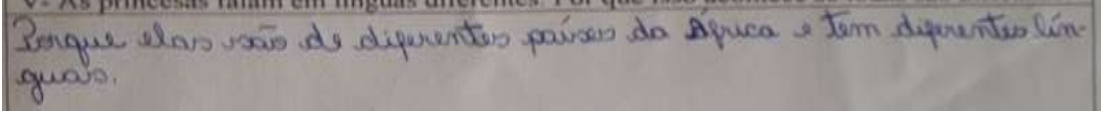
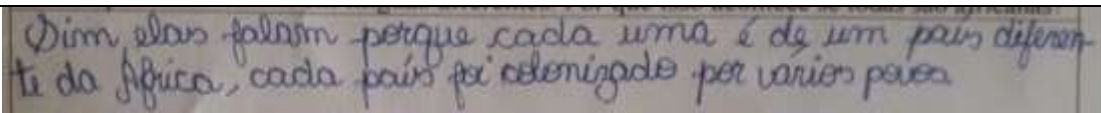
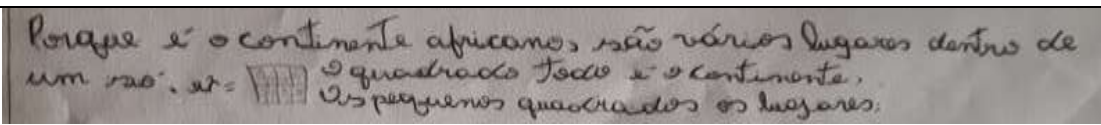
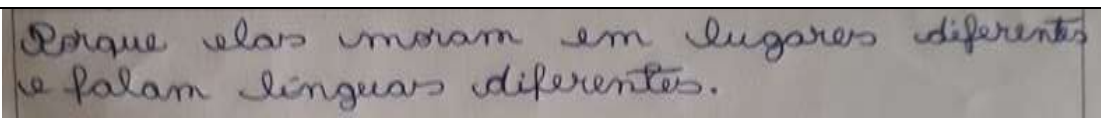


Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Esse intervalo foi bastante produtivo, pois os estudantes empolgaram-se muito com o tema e fizeram apresentações bem completas. Falaram sobre o turbante e seus significados, os símbolos Adrinka e sua importância para algumas culturas africanas, a fabricação manual de tecidos em África, como o bogolan, a variedade de cores presentes nas vestimentas africanas e a simbologia carregada por cada uma delas. Foi um momento muito rico em troca de conhecimento, possibilitando aos alunos o primeiro contato mais direto com aspectos de culturas africanas.

Finaliza-se essa sequência com a análise das produções dos estudantes com relação ao questionamento V, que versa sobre o fato de todas as princesas serem africanas, mas falarem línguas diferentes: “As princesas falam em línguas diferentes. Por que isso acontece se todas são africanas?”

E1	Porque a África não é um país com uma só língua, é um continente, com vários países e várias línguas.
E2	Porque a África é um continente, e por isso foi colonizada por vários continentes, alguns países falam francês, português de Portugal etc.
E3	Por tem vários países no continente (da) africano com costumes diferentes.
E4	País como uma é de uma tribo, cada uma em um país africano com uma cultura diferente, e língua diferente.

E5	
E6	
E7	
E8	
E9	
E10	

Desde o início da proposta de intervenção, esse foi o primeiro questionamento em que todos os estudantes atendem às expectativas de resposta, ou seja, que todos compreendem que as personagens falam em línguas diferentes por serem oriundas de diferentes países do continente africano. Essas respostas sugerem uma ressignificação do imaginário com relação às respostas dadas no início desta sequência de atividades, quando os estudantes disseram que as personagens falariam a língua africana, uma vez que vivem em África. Nesse sentido, pode-se notar essa transformação, pois, de modo geral, todos admitem a pluralidade linguística africana e compreendem que sua existência se dá devido à existência de vários países africanos (ainda que alguns citem os termos tribos, cidades, lugares, todos remetem à ideia de pluralidade). A resposta que melhor resume essa reflexão é a de E1: “Porque a África não é um país com uma só língua, é um continente com vários países e várias línguas”.

De forma geral, nesta terceira etapa da proposta de intervenção houve um amadurecimento da percepção dos estudantes, o que pôde ser visto em suas produções. A partir da leitura de *A princesa e a ervilha* ocorreu realmente o contato com a diferença, pois eles começaram a conhecer o repertório cultural africano e ficaram maravilhados com essa experiência. Além disso, puderam desconstruir

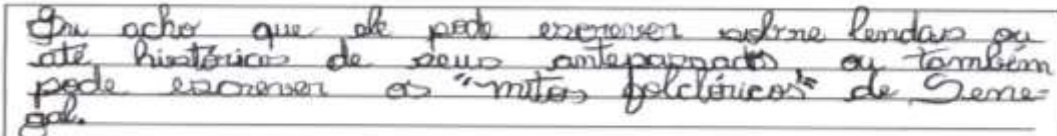
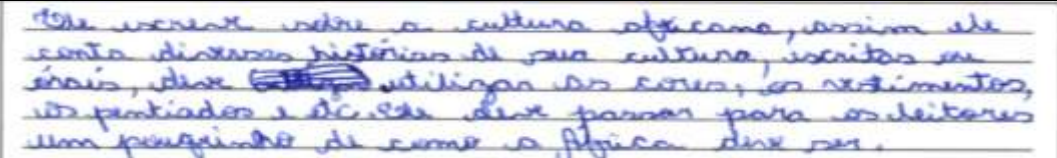
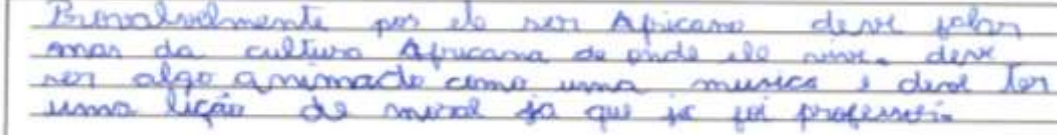
alguns estereótipos acerca do continente africano, o que só foi possível conhecendo e respeitando a diversidade.

6. 5 *Diarabi e Mansa*: conhecendo um conto africano

Esta última etapa da intervenção visa que os leitores aproximem-se ainda mais do imaginário africano, já que a narrativa *Diarabi e Mansa* materializa diversos aspectos culturais das sociedades tradicionais africanas, fazendo o leitor ocidental mergulhar em uma cultura diferente daquela na qual foi educado.

De início, foram apresentadas uma foto do autor Souleymane Mbodj e sua biografia, e questionou-se a respeito das expectativas dos estudantes, tentando fazer com que eles levantassem hipóteses acerca dos possíveis temas discutidos por esse autor, o que já possibilita refletir sobre a temática do conto que será lido. Essas hipóteses iniciais foram registradas por escrito, mas também socializadas oralmente. Cabe ressaltar que, para Cosson (2018), esse momento de apresentação do autor consiste na introdução e, portanto, na segunda etapa da sequência básica, não a primeira etapa, como foi feito aqui.

Os recortes abaixo correspondem às respostas dadas a essa primeira atividade:

E1	
E2	
E3	

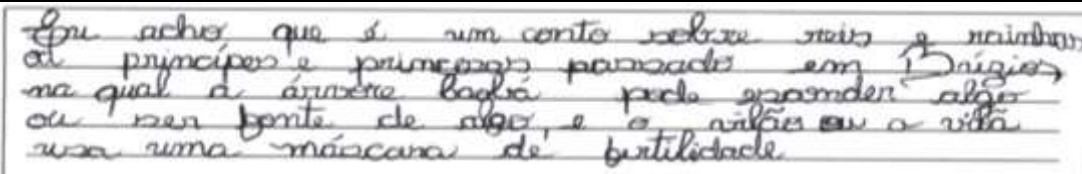
E4	Eu acho que ele escreve sobre contos africanos antigos, para que de certa forma possam saber estes contos que têm as lendas no tempo. Ele vai mas mostrar não um conto adaptado para a África, mas sim um verdadeiro conto africano que provavelmente é um dos que foram e não contados realmente os mitos de antiguidade.
E5	Quando o conto dele dar para perceber que ele gosta de história animada, feliz e positiva. Pelo menos se perceber que ele gosta de contar muitas histórias.
E6	O livro dele acho que ele fala sobre música, além de ser ator e escritor.
E7	O estudante faltou no dia em que essa atividade foi vivenciada.
E8	aparte da imagem do autor, aparenta que em alguns livros, ele aborda em seguintes temas: * Como é realmente a vida na África; * Como era o tempo do autor na infância; * Consequências da África; * Passar de dia a dia africano; * Histórias de princesas africanas; * Sua cultura.
E9	Eu acho que ele escreve sobre a história da África, ou ele escreve como é sua vida na África, ele conta como que ele vive, ele tem cara de ser um escritor que não escreve somente na minha opinião.
E10	Eu acho que ele escreve contos e histórias da África de do seu país Senegal. Também escreve lendas que os mais velhos contam.

A princípio, percebe-se que há menção a vários aspectos que foram discutidos nas sequências de atividades anteriormente vivenciadas, evidenciando a retomada e organização dos conhecimentos adquiridos no decorrer de toda a proposta de intervenção. Isso é notável nas produções de E1, E2, E4, E6 e E10, uma vez que todas elas dialogam no sentido de citar que o autor deve fazer uma retomada de narrativas contadas pelos antepassados, pelas pessoas mais velhas, histórias que trazem em sua tessitura elementos constituintes das culturas africanas (suas cores, penteados, vestimentas, como cita E2), tópicos que foram discutidos em sala.

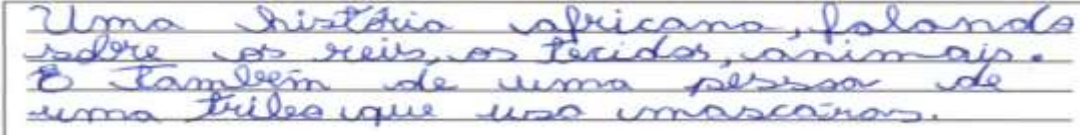
Nesse sentido, as respostas apontam para uma retomada das narrativas de tradição oral africana, o que pode ser perfeitamente exemplificado a partir da fala de E4, quando este afirma que Souleymane Mbodj possivelmente escreve sobre contos antigos de África, na tentativa de salvá-los, ou seja, de dar continuidade à cadeia de transmissão das narrativas orais – ainda que agora por meio da escrita – recuperando histórias essencialmente africanas, tais como eram contadas em volta das fogueiras pelos anciãos. Essa produção de E4 dialoga diretamente com as ideias de Amadou Hampaté Bâ quando ele assevera que “o grande problema da África tradicional é, em verdade, o da *ruptura da transmissão*” (2010, p. 211, grifo do autor) e que isso reforça “a necessidade de se voltar às tradições ancestrais e de resgatar seus valores fundamentais, a fim de reencontrar suas próprias raízes e o segredo de sua identidade profunda” (IDEM, p. 210). Então, o que os estudantes esperam da escrita do autor senegalês é uma recriação de traços das culturas africanas, como se torna evidente em todas as respostas, com exceção de E5 e E6, que não mencionaram nada a respeito de África em suas produções. A resposta de E8 é a única que explicita a possibilidade de haver princesas africanas nos textos de Mbodj, o que atesta uma transformação no imaginário desse estudante, pois já admite a existência de princesas em África.

Após esse primeiro momento, houve a apresentação do título da obra, fornecendo aos estudantes o significado dos dois nomes que o compõem: Diarabi e Mansa. Além disso, os estudantes tiveram acesso a algumas palavras que fazem parte da narrativa e que remetem ao imaginário africano: baobá, *griot*, *bogolan*, zebu, búzios, anciãos e a expressão máscara da fertilidade.

A partir do contato com esses elementos, os alunos puderam expor sua opinião prévia acerca do conto, tentando inclusive encaixar as palavras dadas ao enredo criado por eles. Portanto, eles só poderiam utilizar esses vocábulos caso conhecessem seus significados previamente, o que permite avaliar seu conhecimento acerca de elementos típicos das culturas africanas. As respostas são reproduzidas abaixo:

E1	
----	--

E2	Essa história se trata de um conto da África de antigamente, que provavelmente vai ter pessoas da alta realeza, vai ter muitas festividades muito amor envolvidas, vai ter muitas cores e tecidos africanos.
E3	Temos Diários pessoais, poucos e Mamma título real. Asas, palavras não antigas então pode ser contada pelo povoado onde está um povoado e eles podem se encontrar em lugares onde tem o baile eles vão lá com a máscara da fertilidade e usava o tecido bogolan e eles encenavam em grupo ou seja com cunha ali que espere seu amor.
E4	Eu acho que conta a história de um conto que se apresenta por uma variedade de tecidos. Então é, inclusive sendo feitos, muito vários, pois desde pequena foi criada ouvindo as histórias que as crianças contavam. Então conta a história de um pequeno, embora de um conto. O conto então dá um presente para ele, um calor de origem.
E5	Eu acho que a história fala sobre um homem de povo guinéu que morava em uma cidade chamada Bogolan que vendia Zebu e um homem chamado Baaba e esse Baaba vendia búfalos e esse homem que morava em uma cidade chamada Bogolan usava uma máscara da fertilidade para ser um dançarino e esse máscara ele ganhou dos anciãos de Bogolan.
E6	Ele vai falar sobre a cultura: os povos, os tecidos, alimentos e animais.
E7	O estudante faltou no dia em que essa atividade foi vivenciada.
E8	A história pode falar sobre alguém que vive na savana africana, junto a um tribo com sua cultura onde tem os anciãos, ou seja, membros mais velhos e mais sábios que comandam o tribo com suas regras. Pode falar também sobre uma prática existente em um tribo.
E9	Um conto sobre reis e príncipes e uma prática, pois bogolan é um tecido comum da África, antigos de uma ideia de reis e esse muitas vezes como, guinéu, albu etc, de uma ideia de algo da África, ou seja, algo muito caro ou seja, algum costume e tal, e a máscara da fertilidade de uma ideia de conto e tal.

E10	
-----	--

Os resultados dessa atividade deixam evidente o desconhecimento acerca do significado das palavras disponibilizadas anteriormente e que designam elementos tipicamente africanos, pois apenas três termos foram empregados de forma coerente em algumas das produções: baobá (E1, E3, E4), bogolan (E3, E9) e búzios (E4). De modo geral, os estudantes não conheciam as palavras disponibilizadas ou as conheciam a partir de outra significação, não as relacionando aos significados que possuem nas culturas africanas, como búzios, vocábulo que foi citado como sendo um lugar (E1, E3) e não como um amuleto sagrado das religiões de origem africana. Espera-se que no decorrer da leitura de *Diarabi* e *Mansa* haja a compreensão dos significados dessas palavras a partir do contexto.

A próxima etapa da sequência foi a exibição da capa da obra e a análise da ilustração que a compõe. Houve uma roda de conversa para que os estudantes pudessem compartilhar suas antecipações sobre a obra, levando em conta as hipóteses anteriores bem como aquelas produzidas a partir da capa; todas essas atividades consistiram na etapa da motivação, de acordo com Rildo Cosson (2018). Cabe salientar que nessa quarta e última etapa da proposta de intervenção houve uma inversão na ordem em que se realizam a motivação e a introdução da sequência básica, pois esta última foi realizada antes daquela.

A terceira etapa – a leitura – foi realizada em partes, pois a intenção era que os alunos não tivessem acesso à obra de uma única vez. Assim, leram o livro ilustrado da seguinte forma: do início da narrativa até a página 13; da 14 à 25 e, por fim, da 26 ao final da narrativa. À medida que foram lendo, foram também anotando as palavras que pertencem a línguas africanas, bem como tentando explicar seu significado a partir dos elementos fornecidos pela própria obra. Houve o preenchimento de três fichas de leitura, as quais eram relativamente curtas e relacionadas a cada uma das partes da narrativa. Nessa dissertação, serão analisados apenas dois questionamentos das fichas de leitura, a começar pela pergunta III, relativa à primeira parte do livro:

E1	E2
<i>Eu acho que ela pode ser considerada fonte de alimento, ou pode trazer sorte e de mostrar o futuro.</i>	<i>Sim, ela deve ter um significado de união, amor e respeito.</i>
E3	E4
O estudante faltou no dia em que essa atividade foi vivenciada.	<i>O baobá é uma árvore encontrada, principalmente, na região africana. Não sei ao certo seu significado, mas acho que é algo em relação a religião e aos orixás.</i>
E5	E6
<i>Eu sei que é baobá, uma árvore gigante, mas não sei o significado na cultura africana.</i>	<i>Não sei.</i>
E7	E8
<i>É uma árvore africana, pois tem significado importante para a cultura africana.</i>	O estudante faltou no dia em que essa atividade foi vivenciada.
E9	E10
<i>Não sei muito o significado, mas na minha cabeça é uma árvore da savana africana.</i>	<i>Sim, que eu acho que é um símbolo real que é muito importante na África.</i>

A maioria dos estudantes já conhecia o baobá (com exceção de E6), ainda que vagamente; entretanto, nem todos eles sabiam seu significado para as culturas africanas, já que apenas E1, E2, E4 e E7 conseguiram construir possíveis explicações para essa questão. E4 produz a resposta mais condizente com o esperado, pois enfatiza o caráter religioso dessa árvore no imaginário africano; porém, outras respostas também sugerem que o baobá não é uma árvore qualquer, mas que apresenta grande importância para as sociedades do continente africano, como se pode verificar nas produções de E1, E2, E7 e E10.

Como o baobá é um elemento que se repete bastante na narrativa de Souleymane Mbodj, achou-se por bem dedicar um momento para discutir sobre ele. Assim, foi solicitado aos estudantes que pesquisassem e apresentassem para toda a turma sobre o significado do baobá nas culturas africanas. Esse foi um momento bastante significativo, no qual os alunos esforçaram-se bastante e reuniram inúmeras informações sobre o tema.

FIGURA 70 – Estudantes apresentando sobre o significado do baobá nas culturas africanas



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

O questionamento VII versa sobre Diarabi, a princesa do conto. Nele, os estudantes deveriam assumir o lugar do narrador e descreverem essa personagem no momento de sua primeira aparição na história. Seguem as descrições:

E1	E2
Uma mulher bonita, de pele negra reluzente, com olhos, cabelos em dread, lábios grossos e olhos escuros como a noite.	Uma jovem com traços bonitos, blusa de cor azul, olhos negros como dila, folhetical, com boca carnuda, com cabelos trançados.
E3	E4
Uma bela princesa que suas roupas tinham a cor do seu cabelo e ela é tão bonita que encantou o príncipe.	Uma bela mulher, de pele negra e reluzente, com olhos negros como a noite, dentes como seus olhos, lábios cheios que contrastam com sua pele negra, cabelos negros e longos que se destacam no cabelo.
E5	E6
É uma com as mesmas características físicas, porém, ela era o oposto de uma mulher de fumaca.	Ela é negra, cabelo cor de mel, olhos lindos. E não vestia nada feito dos mais finos tecidos.
E7	E8
Uma princesa negra de olhos pretos colados de lábios, com uma coroa verde com grandes flores verdes e uma blusa verde e com azul.	Uma menina negra, com os cabelos trançados com uma coroa maravilhosa e ela é bem bonita.
E9	E10
Uma menina bela, gentil, muito legal, com cabelos lindos e uma pele negra reluzente, brilhosa etc.	Jovem cabelos encanecidos, olhos azuis, roupas coloridas e vários acessórios.

O intuito aqui era verificar o tipo de descrição dada a Diarabi, visto que se trata de uma personagem negra na posição de princesa. Logo, avalia-se a valoração dada à personagem, se positiva ou negativa, e quais traços são mais enfatizados. No geral, apenas E5 não atende ao comando dado de forma coerente, levando sua resposta a ser desconsiderada, pois ele não faz a descrição da personagem. Os outros nove estudantes descrevem Diarabi positivamente, detendo-se a citar aspectos físicos e indumentários.

Nas respostas de E1, E2, E4, E7, E8 e E9 são notáveis traços da estética negra, os quais aparecem vinculados a palavras como bela e bonita, ou seja, há uma associação entre esses traços e a ideia de beleza. Aparecem expressões como: pele negra e reluzente, lábios grossos, olhos escuros, boca carnuda, cabelos trançados, cabelos lindos, dentre outras que contribuem para uma inversão no padrão de beleza, na imagem da princesa, pois são esses traços “negros” que se sobressaem e possibilitam falar em uma beleza negra que constitui a princesa negra, africana. Além desses aspectos físicos, a princesa negra também é descrita como bela, generosa, gentil, legal, bonita.

Apesar desse resultado tão positivo, a produção de E10 merece um olhar um pouco mais detalhado, pois os atributos físicos elencados por ele não condizem com a ilustração a partir da qual eles deveriam produzir. Enquanto a personagem apresenta claramente cabelos crespos e trançados, E10 fala de “cabelos encaracolados”, da mesma forma que os “olhos azuis” não estão presentes em Diarabi, pois ela tem olhos muito escuros. Além disso, a descrição condiz com uma princesa africana, pois “roupas coloridas e acessórios” são características da indumentária feminina africana. Contudo, considerando apenas os aspectos físicos, é possível dizer que a personagem foi branqueada na descrição de E10.

Para concluir essa última etapa da proposta de intervenção, foi entregue aos alunos o glossário localizado no final do livro, o qual contém palavras de origem africana que foram utilizadas no texto. Nesse momento, ocorreu a comparação entre o possível significado inferido pelos alunos e a significação apresentada no livro. Houve, então, uma roda de conversa e os resultados foram socializados. Abaixo é reproduzida a lista de palavras produzida por E4 ao longo da leitura:

IMAGEM 02 – Lista de palavras produzida por E4

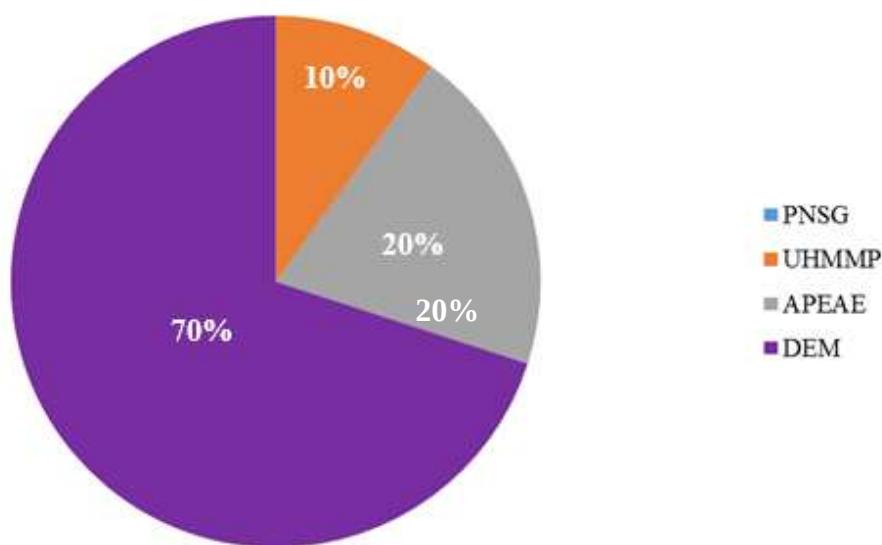
PALAVRA	POSSÍVEL SIGNIFICADO
Guerreiros	Indígenas
Gris-gris	charuto
Bogalun	Tecido
Cauris	Bijuteria
Babineira	"Ingresso"
Amoroso, amorosinho, amoroso	"Tudo de amor, amoroso"
Yalanti	clipe rápido, relógio
Mam, Mamata	Deusa do amor, das ações
Gusto	Tendências guardadas da história oral
Bakos	Túnicas
Dianbau	Tropeços, tropeços
Sekou	Instrumento musical
Djembé	Instrumento musical
Djorno, djorno	Instrumento musical
Bolopon	Instrumento musical
Tomo	Instrumento musical
Tutubawon	Tutubawon, música, música
Gude	Ful, corante
Tomboawon	Rajá, coroa

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Pode-se perceber que o estudante faz uma lista considerável de termos que são de origem africana e aparecem no texto. Além disso, ele conseguiu inferir o significado de todas as palavras, seja por meio de pistas deixadas pelo texto verbal, seja com ajuda da ilustração. Na maioria das vezes, o significado obtido está correto, evidenciando que o estudante foi capaz de adentrar no imaginário africano e dar significado a termos até então desconhecidos.

Por fim, a proposta de intervenção que integra esta dissertação consistiu em saber dos estudantes de qual das quatro narrativas trabalhadas em sala de aula eles gostaram mais. Eis o resultado:

GRÁFICO 03 – De qual livro vocês gostaram mais?



Fonte: Elaborada pela pesquisadora

O que se percebe é que à medida que as narrativas vão abordando de forma mais ampla a questão cultural, mas há a aprovação dos alunos, pois *Pretinha de neve e os sete gigantes* – que não discute questões culturais ou raciais, apenas apresenta uma ilustração que fortalece a representatividade negra nos contos infantojuvenis – não foi escolhido por nenhum aluno como sendo seu livro preferido. Enquanto isso, *Uma história mais ou menos parecida*, que discute o padrão de beleza negro e o racismo, aparece como a narrativa favorita de apenas um estudante.

Já *A princesa e a ervilha*, que já apresenta imagens referentes ao imaginário africano, explorando traços culturais, linguísticos e relativos à tradição oral, foi a narrativa escolhida por dois estudantes. Por fim, *Diarabi e Mansa* foi a escolha de sete estudantes, o que pode justificar-se pelo fato de ser uma história realmente africana, que apresenta um imaginário bastante diferente e bem mais denso comparado aqueles apresentados nas narrativas anteriores: espaço, linguagem, vestes das personagens, ancestralidade, religiosidade, tradição oral, personagens, tudo corrobora para uma representação positiva de África e dos africanos.

A preferência pelo conto africano em detrimento dos demais pode ser atribuída ao fato de que ele se apresenta como algo novo para o leitor ocidental, pois lhe mostra o mundo a partir de uma perspectiva bastante diferente, fazendo-lhe perceber o outro naquilo que ele tem de melhor, seu modo de dar significação ao mundo.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa discutiu o imaginário sobre a personagem princesa, mais especificamente a princesa negra, levando em conta o processo de figuração desse ser antropomórfico e o modo como interage com a diversidade cultural e as relações étnico-raciais. Para tanto, foram selecionados quatro livros de literatura infantojuvenil, todos ilustrados, a fim de compreender como se dá a construção de imagens acerca dessa personagem, foram eles: *Pretinha de Neve e os Sete Gigantes* (2013), *Uma história mais ou menos parecida* (2013), *A princesa e a ervilha* (2016) e *Diarabi e Mansa* (2016).

A escolha dessas obras foi um ponto muito importante para essa dissertação, pois se trata de um *corpus* relativamente inédito, uma vez que não se encontram disponíveis análises desses contos, sobretudo pelo viés adotado aqui, que é explorar a imagem da princesa negra a partir do texto verbal e da ilustração, revelando o imaginário presente em cada uma das narrativas.

Para dar conta da análise dessas obras, foi necessário lançar mão de um arcabouço teórico amplo, que extrapola os limites da teoria literária, haja vista que se fez necessário estabelecer diálogos entre esta e alguns estudos de caráter antropológico, com o intuito de enquadrar o objeto de estudo por vários ângulos, configurando uma abordagem transnarrativa. Portanto, realizou-se um vasto estudo bibliográfico que deu origem a um suporte teórico que interliga diferentes campos do saber: imaginário, elaboração da personagem e estudos culturais.

Em *Pretinha de Neve e os Sete Gigantes* (2013), percebeu-se a importância da ilustração, uma vez que ela funciona como a responsável por efetivar a presença das personagens negras na narrativa, isto é, por garantir a representatividade negra. Apesar de ser uma obra que se baseia em moldes europeus, já que é claramente uma paródia de *Branca de Neve e os Sete anões*, a obra introduz figuras negras que compõem uma realeza africana, o que contribui para a construção de imagens positivas sobre o negro, indo de encontro às representações negativas das quais este tem sido alvo ao longo da história da literatura infantojuvenil.

O conto *Uma história mais ou menos parecida* (2013), por sua vez, também se constitui como uma paródia, apresentando uma tessitura fortemente intertextual que subverte o padrão estético europeu. A narrativa traz uma princesa cuja figuração constitui-se a partir de traços do biótipo negro, bem como um enredo que

contribui para uma valorização da estética negra, ou seja, para uma exaltação dos traços físicos típicos das pessoas negras. Além disso, é uma obra que promove a discussão sobre o apagamento de pessoas negras na sociedade, na história e cultura do Brasil.

A princesa e a ervilha (2016) exigiu um olhar mais acurado no que diz respeito à ilustração, pois ela é a responsável pela inserção do contexto africano, haja vista que o enredo quase não sofre alterações se comparado ao original. É por meio da ilustração que o leitor tem acesso à diversidade de cenários africanos, às vestimentas típicas de África e às diferentes cores de pele que caracterizam as personagens. Esse conto discute também a pluralidade linguística africana e recria o ato de contar histórias, um dos aspectos da tradição oral africana.

Já *Diarabi e Mansa* (2016) traz uma princesa que remete a vários aspectos das culturas africanas tradicionais. Na figuração dessa personagem estão incutidos crenças e valores africanos, sobretudo ligados à religiosidade, ao sagrado; por esse motivo, essa narrativa promove um contato maior com o imaginário africano, exigindo que o leitor adentre na(s) cultura(s) africana(s) e ressignifique-a(s) a partir de seu próprio imaginário, reconhecendo a presença de muitos desses elementos culturais na cultura brasileira.

Essas análises possibilitam afirmar que um dos objetivos específicos dessa dissertação foi alcançado: o objetivo de analisar como se constrói a imagem da princesa negra em narrativas infantojuvenis, possibilitando o reconhecimento da diversidade cultural brasileira. Afirma-se isso porque ao analisar a princesa e seu processo de figuração, foram levados em conta todos os elementos que compõem cada uma das obras e, conseqüentemente, interferem na constituição da personagem: ambientação, atributos físicos, indumentária, modo de falar, dentre outros. Tudo isso contribuiu para que se pudesse realizar uma abordagem ampla das personagens, o que permitiu uma maior compreensão do contexto cultural no qual elas estão inseridas.

Cabe salientar que dar conta da riqueza cultural dessas obras foi uma tarefa muito difícil, tendo em vista que isso demandou diversas leituras com vistas à compreensão de elementos que constituem o imaginário africano, pois sem um entendimento desses aspectos, ainda que de modo básico, não seria possível falar sobre os contos. Essas leituras contemplaram temas como o casamento, a importância dos tecidos, o significado das cores, a ancestralidade, alguns trechos da

história da África, a tradição oral e a religiosidade, assuntos imprescindíveis para uma leitura mais aprofundada das narrativas.

A segunda parte dessa pesquisa consistiu na elaboração de uma proposta de intervenção que sugerisse formas de abordagens das obras analisadas anteriormente para serem aplicadas no ensino fundamental. Essa intervenção ocorreu mediante a elaboração de um material didático a partir dos resultados das análises, dando origem a quatro sequências de atividades de leitura literária, uma sobre cada livro. A produção dessas sequências contemplou mais um dos objetivos específicos elencados no início desse trabalho: elaborar um plano de intervenção pedagógica de caráter antirracista que promova a legitimação da imagem da princesa negra mediante a leitura do texto literário.

As atividades foram elaboradas tendo como suporte a sequência básica de Cosson (2018), a qual foi submetida a algumas adaptações que se mostraram necessárias durante o percurso de aplicação em sala de aula. Por isso, em alguns momentos, não foram realizadas todas as etapas sugeridas no modelo original, uma vez que era importante adequar a proposta a cada obra e aos objetivos estabelecidos para cada etapa da intervenção.

De modo geral, acredita-se que o material produzido dialoga positivamente com aquilo que está previsto nos documentos oficiais no que tange ao trabalho com temas ligados à África, apresentando-se como uma maneira concreta de introduzir a cultura afro-brasileira/africana nas escolas, uma vez que pode ser aplicado em outras turmas, em outros contextos.

As atividades que compõem o produto final desse trabalho oferecem dois ganhos aos professores da educação básica, especificamente aqueles que atuam nos anos finais do ensino fundamental, pois é a esse público que elas se destinam: (i) uma alternativa de como realizar a leitura literária em sala de aula, de forma mediada e significativa, fazendo com que os estudantes não só leiam, mas também escrevam, falem, questionem, pesquisem, enfim, façam do texto literário o ponto de partida para experiências diversas, sobretudo ligadas ao imaginário; (ii) um material que, por meio da literatura, discute temáticas previstas pela lei 10.639/03⁴² e todos os outros documentos oficiais ligados à educação para as relações étnico-raciais, mas que não usa o texto literário como pretexto para discussões de caráter

⁴² Que como já mencionada nesse trabalho, foi alterada pela Lei 11.645/08.

puramente sociológico, haja vista que parte da dimensão estética (verbal ou visual) para poder adentrar nas outras dimensões do texto, cultural e histórica, a saber.

A parte prática desse trabalho foi realizada de forma exitosa, mas não sem dificuldades, porque transformar o conhecimento adquirido por meio das análises literárias em aulas para o 7º ano foi, sem dúvida, uma tarefa bastante árdua. Essa transposição exigiu a ação de despir as atividades pedagógicas de sua aparência marcadamente teórica, para apresentá-las aos alunos de maneira prática, acessível, desfazendo-se de uma linguagem técnica e, ao mesmo tempo, garantindo que a teoria predominasse implicitamente, não dando espaço para o senso comum.

Durante a aplicação das sequências de atividades foi possível observar uma mudança na forma como os estudantes passaram a representar a princesa, pois o contato com outras imagens dessa personagem possibilitou uma ressignificação desse arquétipo, fazendo com que ele se materializasse a partir de representações simbólicas variadas, não mais exclusivamente ligadas ao imaginário ocidental. Dessa forma, ao fim da intervenção, a maioria dos estudantes demonstrou uma ressignificação das imagens que possuíam quando essa pesquisa teve início.

Como era de se esperar, essa transformação não ocorreu de forma homogênea e nem ao mesmo tempo com todos os alunos, pois as mudanças nas formas de representação conviviam lado a lado com constantes retornos às representações iniciais, ou seja, aquelas que convergiam com o imaginário ocidental. Na última etapa, alguns estudantes ainda apresentaram produções baseadas no imaginário eurocêntrico, todavia as produções que evidenciam uma transformação do imaginário prevalecem, pois ocorreram em maior número. Todavia, no início desse trabalho já se tinha noção do quanto ele seria árduo, pois já se tinha consciência de que não era possível modificar totalmente um imaginário em tão pouco tempo, por isso se avalia como positivos os resultados obtidos.

De modo geral, pode-se dizer que houve avanços significativos que puderam ser notados no decorrer das atividades, ainda que em alguns momentos as imagens novas coexistissem em conflito com as anteriores. Acredita-se que esse trabalho foi válido porque foram proporcionados momentos de contato com aspectos culturais africanos até então desconhecidos por aqueles sujeitos e realizadas reflexões a partir deles, o que acabou por ampliar o conhecimento sobre África e, conseqüentemente, sobre os afro-brasileiros/africanos.

Um ponto que merece destaque é que foi possível perceber que os estudantes não possuíam uma imagem de princesa negra em seu imaginário, o que se deve ao fato de em muitas produções ter ficado claro que eles possuíam um repertório muito resumido de imagens sobre o continente africano, o que refletiu na maneira como eles viam as pessoas negras. Em muitos momentos, os alunos acabaram surpreendendo-se com as narrativas, sobretudo na medida em que elas iam apresentando imagens novas e positivas sobre África e sobre os negros. Logo, no decorrer da intervenção, os alunos foram associando África a um lugar onde poderia haver princesas e afastando-o das imagens que vinculam esse continente exclusivamente à pobreza, a animais selvagens, à fome e à miséria. Com isso, pensa-se ter atingido o último dos três objetivos específicos desse trabalho, que era investigar de que maneira o imaginário que se tem sobre África no Brasil influencia no imaginário que se tem sobre a figura da princesa.

Ao terem contato com o conto de Souleymane Mbodj, os estudantes estavam pela primeira vez tendo contato com as culturas africanas de forma consciente e, posteriormente, aprovam esse novo conhecimento, já que acabam dando preferência à narrativa africana, o que mostra que o racismo é fruto da ignorância, pois não é possível valorizar algo que nem sequer se conhece.

Dois aspectos ainda merecem destaque nessa dissertação: (i) os objetivos criados para cada parte das sequências de atividades, pois eles nortearam a análise das produções dos estudantes, especificando o que era esperado em cada atividade e, portanto, funcionaram como a peça chave para garantir a coerência entre análise literária, intervenção e análise das produções discentes; (ii) a contribuição dada ao ensino de literatura quando a análise literária dos contos é realizada antes da produção de um material que os contemple pedagogicamente, porque antes de levar qualquer obra literária para seus alunos, o professor deve conhecê-la, o que só acontece quando esse profissional faz sua própria análise do texto.

Ao fim de uma pesquisa tão complexa, chega-se à conclusão de que a respeito do ensino de literatura não existem fórmulas prontas, acabadas; o que é realmente necessário no trabalho com leitura literária é organização, o planejamento, o hábito de realizar atividades sistematizadas. Assim sendo, a proposta aqui apresentada pode ser tomada como uma alternativa, uma proposta que instiga a curiosidade do aluno e o faz produzir, seja escrita ou oralmente, além de contribuir com a formação/transformação do imaginário.

Cabe ainda registrar que há, atualmente, um amplo repertório de obras com personagens negras, inclusive princesas negras, as quais devem ser objetos de estudo dos professores de Língua Portuguesa com o intuito de introduzi-las na educação básica. Um ponto negativo, mas que não pode ser ignorado, é o alto custo dessas obras e o fato de que elas não se encontram disponíveis nos acervos das escolas públicas, o que dificulta o acesso tanto a estudantes quanto a professores.

Essa pesquisa introduziu na educação básica, ainda que de maneira tímida, obras que têm sido deixadas à margem do ambiente escolar, por isso esse trabalho carece de continuidade, de aprofundamento. A análise da intervenção realizada aqui é apenas um recorte que ilustra as interações ocorridas durante o processo de leitura realizado em sala, pois não seria possível analisar todo o volume de produções gerado durante os seis meses de intervenção. Isso aponta para a necessidade da realização de novos estudos sobre o tema, pois o material coletado é vasto e inquietante.

Por fim, acredita-se que o objetivo geral desse trabalho foi alcançado, pois se conseguiu ressignificar, por meio da leitura do texto literário, o imaginário de estudantes do 7º ano do ensino fundamental, pois eles foram apresentados à diversidade que permeia a cultura brasileira, conseguindo apresentar imagens positivas dos negros e, mais especificamente, da personagem princesa.

REFERÊNCIAS

ADNANE, Mahfouz Ag. **Movências tamacheque além-fronteiras: conexões, performances em narrativas insurgentes em festivais culturais saarianos (2001-2017)**. Orientadora Maria Antonieta Martines Antonacci. 2019. 369 f. Tese (Doutorado em História). Pontifícia Inversidade Católica de São Paulo. São Paulo: PUC, 2019. Disponível em: < <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/22224/2/Mahfouz%20Ag%20Adnane.pdf> > Acesso em 20 abr. 2020.

ALAVARCE, Camila da Silva. **A ironia e sua refrações: um estudo sobre a dissonância na paródia e no riso**. Orientador Karin Volobuef. 2008. 212 f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Araraquara: UEP, 2008. Disponível em: < <http://hdl.handle.net/11449/102407> > Acesso em 20 abr. 2020.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução: Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

BALBINOT, Marino Luiz. **Da África pré-colonial à Lei 10.639/2003**. Orientador João Afonso Frantz. 2015. 38 f. Monografia (Licenciatura em História). Universidade Regional do Noroeste do Estado (UNIJUÍ), Ijuí, 2015. Disponível em: < <https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/bitstream/handle/123456789/2856/TCC%20Da%20%C3%81frica%20Pr%C3%A9-colonial%20a%20lei%2010.639%20de%20003.pdf?sequence=1> > Acesso em 20 abr. 2020.

BALISCEI, João Paulo; CALSA, Geiva Carolina; STEIN, Vinicius. Tiana, a primeira princesa negra da Disney: olhares analíticos construídos junto à cultura visual. **Visualidades**. Goiânia v.15, n.2, p. 137-162, jul.–dez., 2017. Disponível em: < <https://www.revistas.ufg.br/VISUAL/article/view/44123> > Acesso em 20 abr. 2020.

BENTO, Marlene de Fátima; GONÇALVES, José Henrique Rollo. Tecidos africanos: histórias estampadas. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**. Paraná. V. 1, p. 1-27, 2010. <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_uem_hist_artigo_marlene_de_fatima_bento.pdf> Acesso em: 24 Dez. 2019.

BERTH, Joice. **O que é empoderamento?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BRAIT, Beth. **A personagem**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1985.

BRAIT, Beth. As vozes bakhtinianas e o diálogo inconcluso. In: BARROS, Diana Luz P. de; FIORIM, José Luiz (org.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Bakhtin**. São Paulo: EdUSP, 1994, p. 11-27.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, Senado Federal, 05 de outubro de 1988. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 24 Dez. 2019.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm> Acesso em: 26 Dez. 2018.

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: MEC, SEB, CNE, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>> Acesso em: 26 Dez. 2018.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, CNE, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 07 Jan. 2019.

BRASIL. **Lei número 10.639/03**. Diário Oficial da União, Brasília, 09 de janeiro de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm> Acesso em: 16 de Julho de 2019.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/9610796-Parametros-curriculares-nacionais-terceiro-e-quarto-ciclos-do-ensino-fundamental.html>> Acesso em: 26 Dez. 2018.

BROOKSHAW, David. **Raça e cor na literatura brasileira**. Tradução: Marta Kirst. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

CANDIDO, Antonio. **A personagem de ficção**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

CARVALHAL, Tania Franco. **Literatura comparada**. São Paulo: Ática, 2006.

CASTRO, Jacqueline Aparecida G. F. de; MENEZES, Marizilda dos Santos. Design étnico: a identidade sociocultural dos signos. In: **Design e planejamento**: aspectos tecnológicos. MENEZES, Marizilda dos S.; PASCHOARELLI, Luis Carlos (org.). São Paulo: Editora Cultura acadêmica, 2009, p. 31-61.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: história, teoria, análise. 4. ed. São Paulo: Quíron, 1987.

COELHO, Nelly Novaes. **O conto de fadas**: símbolos, mitos, arquétipos. São Paulo: Ática, 2003.

COELHO, Nelly Novaes. A massificação do ensino: a crise dos métodos e a literatura. In: SILVA, Agnaldo R. da (org.). **Diálogos literários**: literatura, comparativismo e ensino. Cotia: Ateliê Editorial, 2008, p. 71-78.

CORREIA, Rita Mira. **O arquétipo da princesa na construção social da feminilidade**. Orientador Manoel Lisboa, 2010. 84 f.. Dissertação (Mestrado em Estudos sobre as Mulheres) – Universidade Nova de Lisboa. Lisboa, 2010.

Disponível em: < <https://run.unl.pt/bitstream/10362/5980/1/Tese.pdf>> Acesso em 20 abr. 2020.

CORSO, Diana L.; CORSO, Mário. Contos de fadas para o século XXI. **Pátio-Educação infantil**, nº 24, p. 28-31, Jul/Set 2010.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luiza de; JOVER-FALEIROS, Rita (orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 67-97.

DELCASTAGNÉ, Regina. A personagem do romance brasileiro contemporâneo: 1990-2004. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, n. 26, p. 13-71, Jul-Dez 2005. Disponível em: < <https://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/9077/8085>> Acesso em: 30 Out. 2016.

DURAND, Gilbert. **O imaginário**: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem. Tradução: René E. Levié. 6. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2014.

FÁVERO, Leonor Lopes. Paródia e dialogismo. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIM, José Luiz (orgs.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**: em torno de Bakhtin. São Paulo: EdUSP, 1994, p. 49-51.

FILHO, Rubem. **Pretinha de Neve e os Sete Gigantes**. Ilustrador: Rubem Filho. 4. ed. São Paulo: Paulinas, 2013.

FIORIM, José Luiz. Polifonia textual e discursiva. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIM, José Luiz (orgs.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**: em torno de Bakhtin. São Paulo: EdUSP, 1994, p. 29-36.

GOMES, Nilma Lino. Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. **Ação Educativa**, São Paulo. p. 1-14, 2012. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Corpo-e-cabelo-como-s%C3%ADmbolos-da-identidade-negra.pdf>> Acesso 06 Jan. 2020.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n. 1, p. 98-109, Jan-Abr. 2012. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>> Acesso 23 Nov. 2018.

GOTLIB, Nádya Battella. **Teoria do conto**. 11. ed. São Paulo: Ática, 2006.

HAMPATÉ BÂ, Amadou. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph (org.). **História Geral da África, I**: metodologia e pré-história da África. Brasília: UNESCO, 2010, p. 167-212.

ISADORA, Rachel. **A princesa e a ervilha**. Tradução: Thaísa Burani. Ilustradora: Rachel Isadora. 2. ed. São Paulo: Farol literário, 2016.

ISER, Wolfgang. **O fictício e o imaginário**: perspectiva de uma antropologia literária. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 1996.

JUNG, Carl Gustav. **Os arquétipos e o inconsciente coletivo**. Tradução: Maria Luíza Appy; Dora Mariana R. F. da Silva. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

KAERCHER, Gládis; DALLA ZEN, Maria Isabel Habckost. Leituras de crianças sobre a diferença étnico-racial. In: SILVEIRA, Rosa Hessel; et al (org.). **A diferença na literatura infantil**: narrativas e leituras. São Paulo: Moderna, 2012.

KRISTEVA, Julia. A palavra, o diálogo e o romance. In: KRISTEVA, Julia. (org.) **Introdução à semanálise**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. Da matriz europeia ao folclore brasileiro. In: LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina (orgs.) **Literatura infantil brasileira**: histórias e histórias. 6. ed. São Paulo: Ática, 2007, p. 68-83.

LIMA, Heloisa Pires. A origem africana para o imaginário infantil ou juvenil: uma obra em muitas histórias. In: ALMEIDA, Dalva Martins de; SILVA, Gislene Maria Barral Lima Felipe da; NAKAGONE, Patricia Trindade (orgs.). **Literatura e infância**: travessias. Araraquara: Letraria, 2018, p. 30-52.

LIMA, Heloísa Pires. De personagem a editor: vozes negras na literatura infanto-juvenil. **Via Atlântica**, nº 18, p. 43-56, dez. 2010. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50739/54845>> Acesso em: 12 Set. 2018.

LIMA, Heloísa Pires. Personagens negros: um breve perfil na literatura infantojuvenil. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da educação, Secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade, 2005, p.101-115.

LINDEN, Sophie Van Der. **Para ler o livro ilustrado**. Tradução: Dorothée de Bruchard. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

LUCENA, Francisco Carlos de. Uma etnografia dos significados da Louvação a Baobá: Sentidos da África no Brasil. **Revista África e Africanidades**, ano II, n. 5, p. 01-13, maio. 2009. Disponível em: < https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma_etnografia_dos_significados_da_Louvacao_a_Baoba.pdf> Acesso em: 16 Jun. 2018.

MBODJ, Souleymane. **Diarabi e Mansa**. Ilustradora: Judith Gueyfier. Tradução: Regis L. A. Rosa. Rio de Janeiro: Viajante do Tempo, 2016.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A Invenção da África no Brasil: os africanos diante dos imaginários e discursos brasileiros dos séculos XIX e XX. **Revista África e Africanidades**, ano I, v. 1, n. 4, p. 01-27, fev. 2009. Disponível em:

<http://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/A_invencao_da_Africa_no_Brasil.pdf> Acesso em: 16 Jun. 2018.

OLIVEIRA, Maria Anória de J. Personagens negros na literatura infanto-juvenil: percorrendo os tênues fios de suas tessituras. In: JOACHIM, Sébastien (org.). **II Cidadania Cultural: diversidade cultural, linguagens e identidades**. Campina Grande: Editora dos organizadores, 2007, p. 245-261.

PASCHOALLIN, Márcia de. **Uma história mais ou menos parecida**. Ilustradora: Juliana Fiorese. Carandaí: Editora independente, 2013.

PERNAMBUCO. **Currículo de Pernambuco**: ensino fundamental, área de linguagens. Recife: SEE/PE, UNDIME, 2019. Disponível em: <<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/17691/CURR%C3%8DCULO%20DE%20PERNAMBUCO%20-%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INFANTIL%20E%20ENSINO%20FUNDAMENTAL%20%20CADERNO%20DE%20LINGUAGENS.pdf>> Acesso em: 21 Fev. 2020.

PERNAMBUCO. **Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco**: Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio. Recife: SEC, 2012. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/4171/lingua_portuguesa_ef_e_m.pdf> Acesso em: 21 Fev. 2018.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. Crítica e intertextualidade. In: PERRONE-MOISÉS, Leyla (org.). **Texto, crítica, escritura**. São Paulo: Ática, 1978, p. 58-75.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. Literatura para todos. **Literatura e sociedade**. São Paulo. v. 11, n. 9, p. 16-29. jun. 2006. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ls/article/view/19709/21773>> Acesso em: 20 abr. 2020.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. O ensino de literatura. In: PERRONE-MOISÉS, Leyla (org.). **Mutações da literatura no século XXI**. São Paulo: Companhia das letras, 2016, p. 70-82.

PITTA, Danielle Perin Rocha. **Iniciação à teoria do imaginário de Gilbert Durand**. 2. ed. Curitiba: Editora CRV, 2017.

PRADO, Jason. Princesas africanas. **Leituras compartilhadas**, v. 19, n. 9, p. 07-10, mar. 2009. Disponível em: <<http://www.uel.br/neaa/sites/default/files/ebooks/PRINCESAS%20AFRICANAS%20%20LIVRS.pdf>> Acesso em: 21 Out. 2018.

PRECIOSO, Adriana Lins. O ensino de literatura e a proposta interventiva do Profletras. In: ALMEIDA, Dalva Martins de; SILVA, Gislene Maria Barral Lima Felipe da; NAKAGONE, Patricia Trindade (orgs.). **Literatura e infância**: travessias. Araraquara: Letraria, 2018, p. 175-183.

PROENÇA FILHO, Domício. **A linguagem literária**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1987.

PROPP, Vladimir I. **Morfologia do conto maravilhoso**. Tradução: Jasna P. Sarhan. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Argentina: CLACSO, 2005, p. 227-278.

REIS, Carlos. **O conhecimento da literatura**: introdução aos estudos literários. 2.ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2013.

REIS, Carlos. **Pessoas de livro**: estudos sobre a personagem. 3. ed. Coimbra: Imprensa Universidade de Coimbra, 2018.

REIS, Carlos; LOPES, Ana Cristina M. **Dicionário de narratologia**. 7. ed. Coimbra: Almedina, 2011.

ROCHA, Sueli de O. São outras as nossas princesas. **Leituras compartilhadas**, v. 19, n. 9, p. 21-23, mar. 2009. Disponível em: <<http://www.uel.br/neaa/sites/default/files/ebooks/PRINCESAS%20AFRICANAS%20%20LIVRS.pdf>> Acesso em: 21 Out. 2018.

RODRIGUES, Sônia. As princesas nos contos de fadas. **Leituras compartilhadas**, v. 19, n. 9, p. 17-20, mar. 2009. Disponível em: <<http://www.uel.br/neaa/sites/default/files/ebooks/PRINCESAS%20AFRICANAS%20%20LIVRS.pdf>> Acesso em: 21 Out. 2018.

ROSENFELD, Anatol. Introdução. In: CANDIDO, Antonio; *et al* (org.). **A personagem de ficção**. São Paulo: Perspectiva, 2011, p. 7-25.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino de literatura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luiza de; JOVER-FALEIROS, Rita (orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 17-33.

SAID, Eduard Wadie. **Orientalismo**: o Oriente como invenção do Ocidente. Tradução: Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das letras, 2007.

SAMOYAULT, Tiphaine. **A intertextualidade**. Tradução: Sandra Nitrini. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2008.

SANT'ANA, Antonio O. de. História e Conceitos Básicos sobre o Racismo e seus Derivados. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da educação, Secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade, 2005, p. 39-67.

SANTOS, Vilmária Bispo dos. Representação simbólica da cerimônia de casamento tradicional angolano. **Revista África e Africanidades**, ano IX, n. 23, p. 1-24, abr. 2017. Disponível em: < <http://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/0010230052017.pdf>> Acesso em 20 abr. 2020.

SENDAK, Maurice. Palestra técnica para os ilustradores. [Entrevista cedida a] Walter Lorraine. **Boletim dos ilustradores**, Rio de Janeiro, Jul. 1984.

SHOHAT, Ella; STAM, Robert. Do eurocentrismo ao policentrismo. In: SHOHAT, Ella; STAM, Robert (orgs.). **Crítica da imagem eurocêntrica**. Tradução: Marcos Soares. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

SILVEIRA, Denise T.; CÓRDOVA, Fernanda P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana E.; SILVEIRA, Denise T (orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, p. 31-42.

SOUSA, Andréia Lisboa de. Nas malhas das imagens e nas trilhas da resistência: heroínas negras de ontem e de hoje. **Leituras compartilhadas**, v. 19, n. 9, p. 59-61, mar. 2009. Disponível em: <<http://www.uel.br/neaa/sites/default/files/ebooks/PRINCESAS%20AFRICANAS%20-%20LIVROS.pdf>> Acesso em: 21 Out. 2018.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>> Acesso em: 22 Mai. 2018.

VIEIRA, Cristina. **Para uma nova tipologia da descrição da personagem narrativa**. Coimbra: UBI, 2014.

WUNENBURGER, Jean-Jacques. **O imaginário**. Tradução: Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 2007.

APÊNDICÊS

APÊNDICE A – Sequência de atividades produzida a partir do livro *Pretinha de Nrve e os Sete Gigantes*

1º	Dinâmica <i>Sacola dos contos</i> para introduzir a temática dos contos de fadas e inferir o título do conto que será trabalhado. Atividade oral.
2º	Problematização do título a partir de questões de antecipação que deverão ser respondidas em tarjas de papel colorido e fixadas em um painel temático.
3º	Introdução à obra, de maneira breve, a partir da sinopse apresentada no site da editora Paulinas, responsável pela divulgação do livro.
4º	Leitura da versão não ilustrada do conto: num primeiro momento, leitura silenciosa e individual; depois, leitura em voz alta feita pelo professor com intervenções para fazer questionamentos e promover o preenchimento de vazios na obra, proporcionando a expressão da subjetividade do estudante. Os questionamentos serão registrados em forma de ficha de leitura. Serão realizadas também pequenas pausas para discussões paralelas que dialoguem com aspectos explorados no conto (intervalos).
5º	Roda de conversa para socialização da ficha de leitura.
6º	Apresentação da versão ilustrada da obra, a partir de problematização da capa e preenchimento de tarja para montar painel; breve apresentação do autor a partir de portfólio escrito pelo mesmo e divulgado em sua página oficial.
7º	Leitura da versão ilustrada da obra, em grupos constituídos de 5 estudantes; produção de um relato de experiência literária simultâneo à leitura do conto, a fim de relatar a experiência leitora a partir do confronto entre a versão ilustrada e a não ilustrada. Será disponibilizado um roteiro com questionamentos a serem refletidos pelo leitor no momento da produção textual.
8º	Roda de conversa para socialização do relato de experiência literária.

APÊNDICE B – Questionamentos para levantamento de hipóteses iniciais sobre o título da narrativa *Pretinha de Neve e os Sete Gigantes*

Questionamento	Objetivo
Na sua opinião, quem é Pretinha de Neve?	Investigar se o estudante admite a ideia de uma menina “pretinha” ser princesa, assim como Branca de Neve.
Onde vive?	Analisar que ambiente narrativo o estudante relaciona a essa personagem negra.
Como ela é?	Descobrir se o estudante pensa em Pretinha de forma negativa ou positiva, tanto física quanto psicologicamente.
Por que recebe esse nome?	Perceber se o estudante consegue dar significado ao título do conto, ressignificando o título da narrativa primeira, <i>Branca de Neve e os Sete Anões</i> .

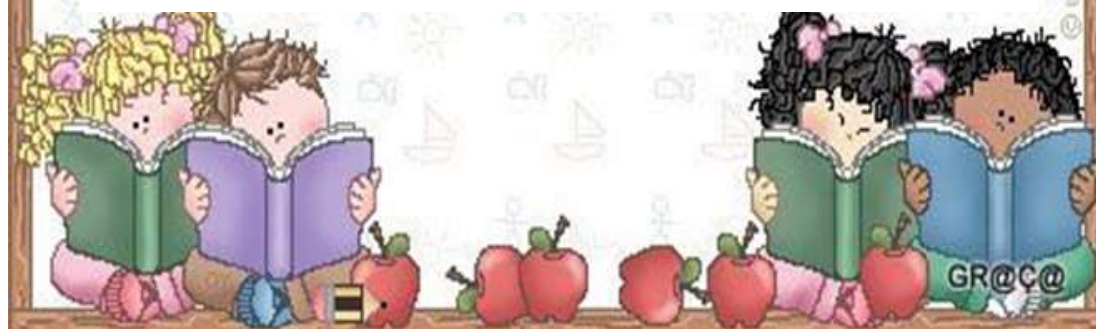
APÊNDICE C – Ficha para questões de antecipação sobre o título da narrativa
Pretinha de Neve e os Sete Gigantes

Na sua opinião, quem é Pretinha de Neve?

Onde vive?

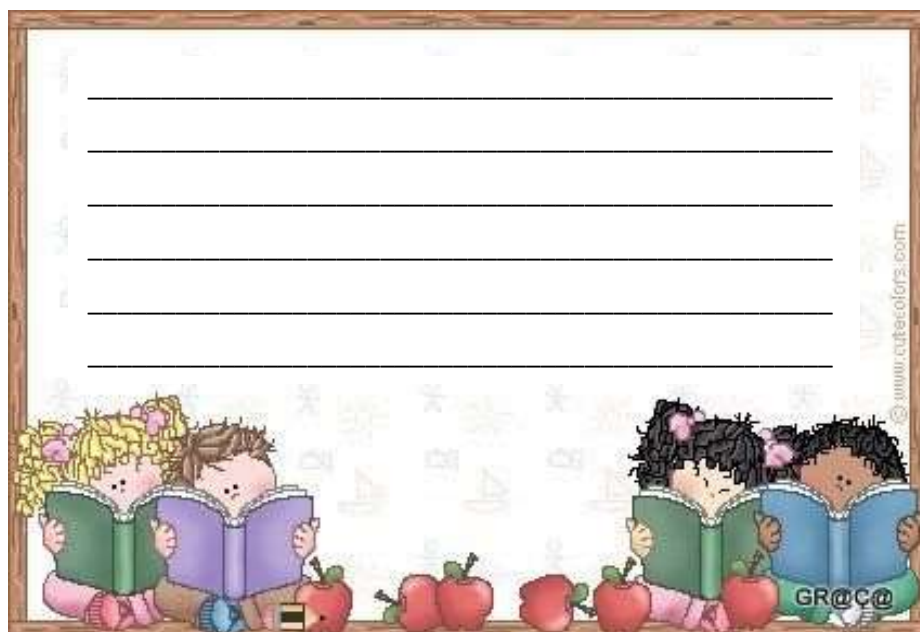
Como ela é?

Por que recebe esse nome?



© www.cutecolors.com

APÊNDICE D - Ficha para questões de antecipação sobre o título da narrativa
Pretinha de Neve e os Sete Gigantes II



APÊNDICE E - Roteiro de questionamentos e intervalos feitos durante a leitura não ilustrada do conto *Pretinha de Neve e os Sete Gigantes*

Questionamento/intervalo	Objetivo
I - O ambiente onde se passa a história é o Monte Kilimanjaro, na África. Você ficou surpreso com isso? Por quê?	Investigar o imaginário do estudante sobre África, uma vez que a ambientação narrativa contribui para a caracterização do personagem e, sendo assim, o fato da história ambientar-se nesse continente contribui para o imaginário construído em torno dos personagens.
Intervalo: Pesquisa na internet para ver através de imagens o monte Kilimanjaro. Pesquisar também como é essa região em relação a povos e costumes.	Dialogar com outras áreas do conhecimento, para contextualizar melhor a obra.
II – “O rei não gostava muito da sua enteada, que tinha crescido e era uma menininha muito espolleta, chamada Pretinha.” Nesse trecho da narrativa, Pretinha é inserida na história. No entanto, o narrador não a descreve fisicamente, por isso você será o responsável por fazer isso. Descreva-a com a maior quantidade de detalhes possível: vestimenta, cabelo, pele, acessórios.	Analisar como o estudante irá descrever a personagem fisicamente, uma vez que essa passagem da obra constitui-se a partir do parâmetro da pormenorização descritiva, mais precisamente a submodalidade da esquematização, ou seja, apresenta uma descrição vaga, com poucos detalhes, fazendo-se necessário que o leitor preencha os vazios deixados pelo texto (descrição corporal e indumentária).
III – Descreva Pretinha psicologicamente. Leve em conta suas atitudes e seus sentimentos.	Analisar se o fato da personagem ser negra contribui para que o estudante produza uma descrição negativa, pejorativa, conforme tradição com relação às figuras negras.
IV- “_ Tacho de cobre, tacho de	Identificar se o estudante identificou a

cobre, existe alguma menina mais solitária do que eu?” Esse trecho faz você lembrar de alguma outra história que você já leu ou ouviu alguém contar? Comente.	relação intertextual com o conto <i>Branca de Neve</i> , mais especificamente com a fala da madrasta.
V - Você concorda com o modo de agir de Pretinha? O que você faria se estivesse no lugar dela?	Analisar se o estudante avalia as atitudes da personagem positiva ou negativamente, explorando a identificação do leitor com a personagem.
VI – Além da referência à Branca de neve, na construção da personagem Pretinha (suas ações, modo de ser, jeito de falar) são utilizadas referências a várias outras histórias. Até agora, você identificou alguma?	Perceber se o estudante identificou o diálogo existente entre essa narrativa e outras narrativas retomadas nessa obra.
Intervalo: apresentação de um resumo das duas narrativas para realização de uma discussão sobre os elementos intertextuais.	Possibilitar o contato com os enredos originários.
VII – Por que, na sua opinião, o autor do texto resolveu comparar Pretinha com a Chapeuzinho Vermelho e com Alice, a do país das maravilhas? Você acha essa comparação coerente ou pensa que Pretinha poderia ser comparada a outras personagens? Por quê?	Analisar se o estudante conseguiu ressignificar as passagens intertextuais.
VIII – Que outro final você daria a essa história?	Possibilitar ao estudante o espaço de criação e, conseqüentemente, a fruição do imaginário.

APÊNDICE F - Roteiro para produção de relato de experiência literária a partir da narrativa *Pretinha de Neve e os Sete Gigantes*

Além da história de Pretinha, que outras histórias você conhece que apresentam uma princesa negra?
Pretinha de Neve é uma personagem elaborada a partir da interação entre elementos de várias outras histórias. Porém, o nome de uma princesa específica foi escolhido para inspirar o título da narrativa, <i>Branca de Neve</i> , a qual recebeu esse nome porque tinha pele branca como a neve. No caso de Pretinha, se sua pele não é branca, por que ela também é <i>de Neve</i> ?
Nessa narrativa, a intertextualidade não se reduz ao texto verbal, pois, em alguns momentos, as imagens também reforçam esse diálogo com outras narrativas. Em que partes da ilustração da obra essa relação intertextual fica clara?
Levando em conta o ambiente onde ocorrem os fatos narrados, por que o lobo foi substituído por uma zebra?
Qual é a relação entre Branca e Pretinha? O que elas têm de semelhante e diferente, tanto física quanto psicologicamente?
Por que você acha que o autor recriou Branca de Neve sendo negra?
Por que os companheiros da princesa são representados como gigantes negros?
Diferente de Pretinha, as princesas das histórias normalmente são brancas. O que esse fato revela sobre a sociedade? Explique.

APÊNDICE G – Sequência de atividades produzida a partir do livro *Uma história mais ou menos parecida*

1º	Dinâmica do título embarçado: consiste em distribuir as letras que formam o título da narrativa para que os estudantes possam descobri-lo. Atividade oral realizada em grupo.
2º	Exibição do título em seu formato original na capa do livro. Levantamento de hipóteses acerca do modo fragmentado como ele é apresentado. Registro escrito das hipóteses iniciais e depois socialização oral.
3º	Apresentação das imagens das três personagens femininas do conto e questionamento a respeito do papel que ocupam na narrativa. Discussão.
4º	Preenchimento de ficha de interpretação a partir das hipóteses iniciais.
5º	Preenchimento de ficha de leitura com a realização de intervalos.
6º	Roda de conversa.

APÊNDICE H – Ficha para questão de antecipação sobre o título da narrativa *Uma história mais ou menos parecida*

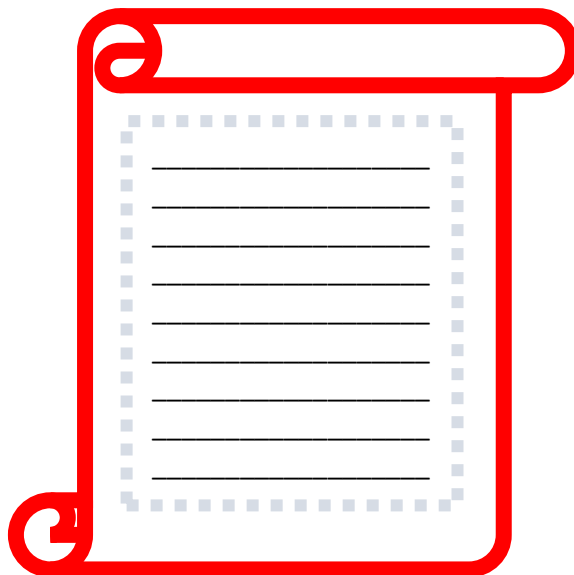


The image shows a yellow rounded rectangle. Inside, on the left, is a small image of a book cover with the title "Uma HISTÓRIA mais ou menos PARECIDA" in stylized, colorful letters. To the right of the book cover is a large white thought bubble with three horizontal lines for writing. A small thought bubble tail connects the book cover to the main bubble.

APÊNDICE I – Ficha com as imagens das três personagens femininas do conto *Uma história mais ou menos parecida* para ser preenchida com o papel que ocupam na narrativa

APÊNDICE J – Ficha de interpretação a partir das hipóteses iniciais sobre as personagens do conto *Uma história mais ou menos parecida*



A red-outlined scroll icon. Inside the scroll, there is a dashed rectangular box. Within this box, there are ten horizontal lines for writing.

APÊNDICE K – Roteiro de questionamentos e intervalos feitos durante a leitura do conto *Uma história mais ou menos parecida*

Roteiro de questionamentos e intervalos feitos durante a leitura do conto <i>Uma história mais ou menos parecida</i>	Objetivo de cada questionamento/intervalo
I - “Qualquer semelhança com alguma história que você já tenha lido é mera coincidência (Será?).” Essa passagem inicial do conto confirma suas hipóteses sobre o título?	Investigar se o estudante percebeu a intertextualidade sugerida pelo título e confirmou-a a partir desse trecho.
II Levante hipóteses para explicar por que o reino chama-se “Tudigual”.	Analisar se os estudantes conseguem perceber que o nome do reino – Tudigual - está associado à semelhança dessa história com outras histórias.
III – Num primeiro momento, a garota negra fala dirigindo-se à rainha. Ao redor da sua fala, aparecem várias flores. O que isso significa? E a partir de sua fisionomia, que tipo de pessoa ela parece ser?	Analisar se, por meio da ilustração, o estudante é capaz de inferir características psicológicas da personagem.
IV- Ao descrever a menina, o narrador compara-a com alguns elementos: veludo, marfim, chocolate, jabuticaba. Quais seriam as características presentes na menina que também se fazem presentes nesses elementos? Explique.	Analisar se o estudante identificou os traços comuns entre os elementos caracterizadores da personagem (veludo, marfim, chocolate, jabuticaba) e suas características físicas, construindo uma valoração positiva para a personagem.

V - A rainha não gosta do modo como a menina se dirige a ela e a destrata, pois acredita que ela seja uma serviçal do palácio. Quais motivos podem ter levado a rainha a acreditar que a menina é uma serviçal?	Investigar se o estudante inferiu que a condição de serviçal foi atribuída à garota devido ao fato de ela ser negra.
VI – Você também acha que a menina é uma serviçal? Por que acha isso?	Perceber o imaginário do estudante acerca da posição social do negro.
VII – Que característica psicológica da menina é revelada através da maneira como ela trata a rainha, mesmo tendo sido destrutada pela mesma?	Analisar se o estudante é capaz de compor um retrato psicológico da menina a partir de suas ações.
VIII – A ilustração já dava indícios de que a garota era a princesa. Explique que indício era esse.	Analisar se o estudante conseguiu identificar a intertextualidade visual, a qual se configura por meio da roupa da personagem.
IX - Pra que servem as reticências no seguinte trecho: “– Madrasta? Fi... filha do Rei? Pérola? Enteada? M...Mas você é... negra?!”	Averiguar se o estudante percebe que o sinal de pontuação em questão serve para reforçar a surpresa da personagem, bem como demonstrar que sua fala foi entrecortada.
X – Comente o que você achou do nome da personagem.	
XI - Em determinado trecho da história, percebe-se que Pérola Negra gostava de ler, por isso o rei comprou para ela um livro sobre alguns heróis negros brasileiros.	Identificar o conhecimento do estudante a respeito de alguns heróis negros brasileiros.

Você já ouviu falar em algum deles? Comente.	
Intervalo - Aqui montar um intervalo com apresentações de pesquisas acerca de quem foram essas pessoas. Produção de painel: <i>Também há heróis negros...</i>	Apresentar ao estudante personalidades negras brasileiras, destacando seus feitos.
XII - Assim como a madrasta de Branca de Neve sentia inveja da beleza da garota, Malva sentia o mesmo com relação a Pérola Negra, já que o esteticista afirma que “Pérola Negra é agora a mais bela de todas as mulheres”. Diante disso, a rainha resolve fazer uma transformação estética. Quais são as partes do seu corpo que ela tenta modificar? O que você acha disso?	Analisar se os estudantes percebem que as partes do corpo que são valorizadas nessa narrativa são justamente aquelas pelas quais, historicamente, as pessoas negras têm sido vítimas de racismo.
XIII - Você acha que, na sociedade brasileira, de modo geral, é comum as pessoas quererem adquirir traços físicos que são característicos de pessoas negras? Justifique.	Analisar se o estudante tem consciência de que, normalmente, as pessoas buscam o padrão estético ocidental, não o negro.
XIV - O castigo dado a cada uma das princesas - Branca de Neve e Pérola Negra - por suas respectivas madrastas foi diferente. Enquanto Branca de Neve deveria ser morta pelo caçador, Pérola Negra deveria ter seu cabelo alisado. Por que, possivelmente, a rainha preferiu castigá-la dessa forma?	Investigar a percepção do estudante sobre a importância sociocultural dos traços físicos para a ideia de pertencimento a um grupo étnico-racial.
XV - Por que, provavelmente, a	Analisar se o estudante compreende

princesa queria fazer tranças e colocar miçangas ao invés de alisar os cabelos?	que tranças e miçangas vão além de algo estético para as culturas africanas.
XVI - O que você achou do casamento de Pérola Negra com Delfim da Mosca, um jovem branco?	Perceber como o estudante encara a união de pessoas brancas e negras.
XVII - Você conhece outras histórias em que as personagens negras têm um final feliz? Em caso positivo, exemplifique.	Investigar se há imagens positivas do negro que povoam o imaginário do estudante a partir de seu repertório de leituras.

APÊNDICE L – Sequência de atividades produzida a partir do conto *A princesa e a ervilha*

1º	Apresentação do título da narrativa a fim de que os estudantes recuperem a história em sua versão mais difundida, que é a europeia, e a contem oralmente.
2º	Leitura individual da versão clássica do conto, ou seja, apenas o texto verbal.
3º	Apresentação de exemplos de refigurações icônicas da princesa do conto, refigurações estas que foram produzidas ao longo do tempo para diferentes fins (divulgar um musical, divulgar um filme, ilustrar a capa de um livro, ilustrar um site infantil). A partir dessas imagens, informar que será lida uma versão ilustrada do referido conto e que cada estudante deve produzir sua versão da capa do livro.
4º	Lançar o questionamento seguinte: “Como seria se essa história ocorresse no continente africano?” Disponibilizar ficha personalizada para que os estudantes registrem suas hipóteses levando em conta dois aspectos: qual(is) será(ão) o(s) espaço(s) narrativo(s) e como serão as personagens: língua falada por elas, modo de vestir, características físicas e psicológicas.
5º	Exibição da capa do livro seguida de questionamentos a respeito das semelhanças e/ou diferenças com relação à capa produzida pelo estudante. Essas impressões devem ser registradas por escrito.
6º	Leitura de <i>A princesa e a ervilha</i> em sua versão africana e ilustrada. Atividade realizada em grupos de três pessoas.
7º	Preenchimento de ficha de leitura.
8º	Roda de conversa para discussão acerca das respostas dadas às questões da ficha de leitura.

APÊNDICE M - Ficha para questões de antecipação sobre o título do conto A
princesa e a ervilha

A princesa e a ervilha em África

15 horizontal pink lines for writing.

APÊNDICE N – Ficha para questões de antecipação sobre o conto *A princesa e a ervilha*

Sua capa parece com a capa original? Por quê?

APÊNDICE O – Roteiro de questionamentos e intervalos feitos durante a leitura do conto *A princesa e a ervilha*

Questionamento	Objetivo
I- O que você achou da roupa do príncipe? Por que, provavelmente, ele se veste assim?	Identificar se o estudante atribui a diferença da vestimenta ao fato do príncipe pertencer a uma cultura diferente da ocidental.
II- A história ocorre em vários cenários diferentes. Isso revela algo sobre o continente africano?	Perceber se o estudante reconhece África como um lugar geograficamente heterogêneo.
III- Todas as roupas usadas pelo príncipe são estampadas, apresentando vários símbolos diferentes e distinguindo-o dos príncipes europeus. Você acha que esses símbolos presentes nas vestimentas dessa personagem possui algum significado? Em caso positivo, qual seria?	Investigar o conhecimento do estudante acerca do tecido como algo cultural e significativo para as sociedades africanas.
Intervalo: Pesquisa sobre o significado e a importância dos tecidos nas culturas africanas.	Levar o estudante a conhecer um pouco mais sobre os tecidos africanos e sua significação sociocultural.
IV- Descreva as três princesas encontradas pelo príncipe. Dê o máximo possível de detalhes (o que cada uma está fazendo, como são fisicamente, como são suas vestimentas e adereços). Por que elas são diferentes se todas são africanas?	Identificar o imaginário do estudante no que diz respeito à diversidade étnica e cultural presente no continente africano.
V- As princesas falam em línguas diferentes. Por que isso acontece se todas são africanas?	Investigar o imaginário do estudante no que diz respeito à diversidade linguística presente no continente africano.

VI- Como chama-se o adereço usado na cabeça da rainha? Ele tem algum significado?	Identificar se o estudante reconhece o turbante e sua significação cultural.
VII- Em África, as pessoas mais velhas são vistas como aquelas que possuem mais sabedoria. Sendo assim, explique como a rainha do conto pode ser considerada a pessoa mais sábia da narrativa.	Analisar se o estudante percebeu que é a rainha quem consegue solucionar o conflito da narrativa.
VIII- Qual característica podemos atribuir à princesa do conto se levarmos em conta que ela sentiu a ervilha, mesmo estando deitada em 20 colchões?	Identificar se o estudante consegue inferir, através das ações da princesa, que ela é caracterizada como um ser extremamente sensível.
IX- O que há de diferente entre o casamento com o qual estamos acostumados (cristão) e a cena do casamento que ocorre no livro? Por que você acha que isso acontece.	Analisar se o estudante percebe que as vestimentas dos noivos são diferentes daquelas usadas em um casamento baseado na cultura ocidental.

APÊNDICE P – Sequência de atividades produzida a partir do conto *Diarabi e Mansa*

1º	Apresentação de uma foto do autor Souleymane Mbodj, seguida de sua biografia, e questionar a respeito das expectativas dos estudantes, tentando fazer com que eles levantem hipóteses acerca dos temas sobre os quais ele escreve e do que trata a obra que será lida. Essas hipóteses iniciais devem ser registradas por escrito, mas também socializadas oralmente.
2º	Apresentação do título da obra, fornecendo aos estudantes o significado dos dois nomes que o compõem. Além disso, os estudantes terão acesso a algumas palavras que fazem parte da narrativa e que remetem ao imaginário africano. A partir do título e dessas palavras deverão ser produzidas hipóteses sobre o conto, devidamente escritas e socializadas.
3º	Apresentar a capa da obra e analisar a ilustração, discutindo sua relação com as hipóteses construídas anteriormente. Registrar por escrito e socializar oralmente.
4º	A leitura da obra ilustrada será feita em partes: do início da narrativa até a página 13; da 14 à 25 e, por fim, da 26 ao final da narrativa. À medida que forem lendo, devem ir anotando as palavras que pertencem a línguas africanas, bem como tentando explicar seu significado a partir dos elementos fornecidos pela própria obra.
5º	Preenchimento das fichas de leitura na mesma proporção em que a obra for sendo lida.
6º	Roda de conversa para discussão acerca das respostas dadas às questões da ficha de leitura.

APÊNDICE R – Roteiro de questionamentos e intervalos feitos durante a leitura do conto *Diarabi e Mansa*

Parte I

I- O que há em comum entre as atitudes de Mansa e as do príncipe de <i>A princesa e a ervilha</i> ?	Investigar se o estudante reconhece o diálogo existente entre os dois contos, ainda que a intertextualidade não ocorra explicitamente.
II- Observe a ilustração do príncipe na página 5 e diga quais elementos contribuem para mostrar a cultura da qual ele faz parte.	Perceber se o estudante reconhece adereços, vestimentas e penteado como elementos de pertença cultural.
III- Guissané marcou um encontro com o príncipe em uma árvore chamada baobá. Você sabe o que é um baobá e qual é o significado desta árvore nas culturas africanas?	Analisar se o estudante reconhece o baobá como uma árvore sagrada para as culturas africanas.
Intervalo: Pesquisa sobre o significado do baobá nas culturas africanas.	Possibilitar ao estudante conhecer um pouco mais sobre o baobá e seu significado para os povos africanos.
IV- Nas culturas africanas, todos os elementos da natureza são considerados sagrados e, por isso, devem ser respeitados, bem cuidados. Na ilustração das páginas 8 e 9, Guissané é representada em tamanho muito menor que o baobá e isso tem um significado. Qual é, possivelmente, o significado disso?	Identificar se o estudante percebe que a imagem visa mostrar a pequenez do homem mediante as forças da natureza.
Intervalo: Socialização e construção de hipóteses acerca do andamento da história.	Promover o diálogo entre as diferentes interpretações dadas pelos alunos a esse trecho da obra.

Parte II

V- Em África, a ligação das pessoas com a religião é muito forte e isso pode ser visto na narrativa. Cite uma passagem do texto em que a religião aparece de forma marcante na vida das personagens.	Investigar se o estudante é capaz de identificar a influência da religiosidade na vida das personagens.
VI- Explique se há alguma diferença entre os castelos ocidentais, aqueles que aparecem nos filmes e narrativas das princesas europeias, e o castelo onde vive o príncipe Mansa.	Possibilitar ao estudante estabelecer comparação entre duas ambientações distintas: um castelo europeu e um castelo africano.
VII- Imagine que você é o autor do livro e deve fazer a descrição da princesa Diarabi em sua primeira aparição na história. Como você a descreveria?	Analisar o tipo de descrição dada pelo estudante à personagem negra, se positiva ou negativa.
VIII- O casamento de Diarabi e Mansa tenta recriar um casamento tradicional africano: vestimentas, rituais religiosos e comemoração. Descreva-o da forma mais detalhada possível, levando em conta também as ilustrações.	Verificar se o estudante consegue incorporar os elementos culturais africanos na descrição do casamento.
IX- A figura da capa aparece completa nas páginas 22 e 23. Suas expectativas sobre ela foram confirmadas ou não? Por quê?	Estimular o estudante a analisar suas próprias hipóteses, confirmando-as ou refutando-as.
X- A morte da princesa ocorre no Lago Débo. Será que esse lugar é real ou foi criado pela imaginação do autor, sendo apenas um local	Investigar se o estudante percebe que elementos do real podem ser utilizados para ajudar a compor o imaginário da obra.

fictício? Pesquise.	
Intervalo: Socialização e construção de hipóteses acerca do andamento da história.	Promover o diálogo entre as diferentes interpretações dadas pelos alunos a esse trecho da obra.

Parte III

XII- Como se explica o fato de a princesa ter morrido e aparecer novamente na história?	Identificar se o estudante possui algum conhecimento sobre a ideia de ancestralidade.
XIII- Por que, provavelmente, a princesa sempre renasce em forma de elementos da natureza?	Perceber se o estudante compreende a sacralidade da natureza para as culturas africanas.
XIV- Nas ilustrações das páginas 29 e 31, a imagem da princesa assemelha-se a um bebê ainda na barriga da mãe. Explique essa semelhança e qual é o seu significado.	Investigar se o estudante associa a nudez e a posição fetal na qual se encontra a princesa à ideia de renascimento.
XV- Após voltar a sua forma humana, a princesa é atirada das Falésias de Tambaoura para morrer novamente. Pesquise que lugar é esse.	Investigar se o estudante percebe que elementos do real podem ser utilizados para ajudar a compor o imaginário da obra.
XVI- Além de Diarabi e Mansa, você conhece outras narrativas que apresentam personagens negras que têm um final feliz? Em caso positivo, diga quais são.	Investigar se as imagens positivas do negro que povoam o imaginário do estudante, a partir de seu repertório de leituras, foram ampliadas.
XVII- Explique a ilustração da página 41, considerando a importância do ato de contar histórias para as culturas africanas.	Identificar se o estudante reconhece na ilustração a presença do <i>griot</i> em um momento de contação de histórias.

ANEXOS

ANEXO A – Texto para introdução da obra

Pretinha de Neve e os sete gigantes

Pretinha de Neve morava com a mãe e o rei, seu padrasto, no Monte Kilimanjaro (norte da Tanzânia). Um lugar onde caía neve, por isso muito gelado, mais gelado ainda porque a menina vivia sozinha, já que era a única criança no castelo e não tinha amigos para brincar. Um dia, Pretinha se olhou no fundo do tacho de cobre, em que sua mãe fazia os doces que seu padrasto tanto gostava, e perguntou: "Tacho de cobre, existe menina mais solitária do que eu?". Foi nessa conversa com o tacho de cobre que Pretinha resolveu descer o Monte e conhecer "lá embaixo", um lugar sem neve e, quem sabe, com crianças morando por lá. [...]

Texto adaptado da sinopse apresentado no site da Editora Paulinas. In:
<https://www.paulinas.org.br/loja/pretinha-de-neve-e-os-sete-gigantes> Acesso 14 de Maio de 2019

ANEXO B – Resumos das narrativas Chapeuzinho Vermelho, Alice no País das Maravilhas e Cachinhos Dourados

Resumo do conto Chapeuzinho Vermelho

Uma menina chamada Chapeuzinho Vermelho foi visitar sua avó que morava distante e estava doente. Sua mãe queria notícias da velha senhora e mandou a filha fazer-lhe uma visita, levando alguns doces. O caminho era longo e passava por uma floresta. Matreiro o Lobo-Mau, dizendo ser o guarda da floresta abordou a menina no caminho, fingindo ser amigo, pois sua intenção era comer a neta e a avó. Ao chegar à casa da avó Chapeuzinho Vermelho foi tomada de surpresa, pois achou-a um tanto diferente de como a conhecia. O Lobo-Mau já tinha comido a velhinha e vestido sua roupa, metendo-se em sua cama esperava para dar o bote final na menina. Você vai ter momentos de ternura, medo, alegria e muita diversão ao ler este clássico da literatura infantil.

In: <http://resumos.netsaber.com.br/resumo-4053/chapeuzinho-vermelho>

Resumo de Alice no País das Maravilhas

Alice no País das Maravilhas, de Lewis Carroll, tem deliciado leitores, jovens ou não, por mais de um século. Um conto clássico, já interpretado por muitos artistas famosos, é a história marcante de uma menininha que embarca possivelmente na mais fantástica aventura da história da literatura e que durou mais do que as provações do tempo.[BR] Aqui, nessa nova e encantadora edição, Helen Oxenbury, uma das mais brilhantes ilustradoras contemporâneas infantis, entrou no que certamente não foi um projeto pequeno, e seu sucesso tem quebrado expectativas. Essa versão integral do livro, mais ilustrado do que outras edições do mesmo, está rodeada por interpretações acessíveis e contemporâneas do caleidoscópio de personagens - o Coelho Branco, o Chapeleiro Maluco, o Gato Risonho, a Rainha de Copas - que percorreram a imaginação de gerações.[BR] O retrato da própria Alice é muito mais moderno, com roupas mais casuais - e os que a rodeiam vêm para efervescer a vida com um harmonioso, profundo, distinto senso de humor que complementa perfeitamente as confusões de um mundo literalmente de cabeça para baixo.[BR] O presente perfeito para qualquer criança, essa nova versão da fantasia

inesquecível de Carroll é ideal para ser lida pelas crianças de hoje em dia, ou partilhada com os adultos na hora de dormir.

In: <http://www.netsaber.com.br/resumos/resumo-98693/alice-no-pais-das-maravilhas>

Resumo do conto Cachinhos dourados

Levando em conta a curiosidade das crianças, faz-se necessário um acompanhamento bem de perto para impossibilitá-las de correrem riscos. Cachinhos de Ouro era uma menina muito curiosa, cometia imprudências por isto passava muito susto. Esta história é um clássico infantil, conhecido universalmente. História com enredo que possibilita às crianças aprenderem sobre ética, convivência familiar, enfrentar seus medos e valorizar a amizade. Cachinhos de ouro curioso que era saiu a passear pela floresta próxima à sua casa. Viu ao longe uma casa desconhecida, resolveu se aproximar. Ao chegar na casa entrou, e deparou com um cenário inusitado. Nesta casa morava uma família de ursos, e tudo era pequeno, médio e grande, de acordo com os moradores, as cadeira, os pratos e as camas. Mamãe urso tinha feito um delicioso mingau para sua família. Enquanto a família dava uma volta, Cachinhos de Ouro encontrando a porta aberta, entrou, tomou o pote menor de mingau e deitou na caminha do bebê ursinho. Neste ínterim a família voltou, deparando com a menina que levou um baita susto e saiu correndo em disparada, nem ouviu que os ursos estavam chamando por ela só para brincar. Claro que o ursinho bebê estava querendo seu mingau de volta, mas Cachinhos de Ouro não deu ouvidos a nada saiu em disparate. Deve estar correndo até hoje.

In: <http://resumos.netsaber.com.br/resumo-140098/cachinhos-de-ouro>

ANEXO C – Portfólio do autor Rubem Filho

Sejam Bem-Vindos.

Sou Rubem Filho, ilustrador, artista gráfico e escritor. Nasci em Belo Horizonte, em 1969. Não me lembro de quando comecei a desenhar, naturalmente. Mas desde que comecei, muito raramente passei por um dia sem pelo menos um rabisco. Comecei a trabalhar com artes gráficas aos 17 anos, passando um bom tempo em agências de publicidade como arte-finalista e diagramador. Este trabalho veio a custear os meus estudos na Fundação Escola Guignard, onde pude aprimorar o desenho como esgrima e descobri a gravura, que veio a se tornar minha atividade preferida no mundo. Me especializei em gravura em metal e litografia, lá trabalhando como monitor por alguns anos após me graduar em Artes Plásticas.

Ao juntar o meu amor pelo desenho com o amor pelos livros e o amor pelos pequeninos, passei a trabalhar com livros infantojuvenis a partir de 1996. De lá para cá são dezenas de títulos publicados, entre ilustrados, projetados e escritos. Expus desenhos e gravuras, algumas vezes, e volta e meia tenho vontade de expor de novo. Também me interessa muito o que se pode fazer com uma caneta digital e um computador, o que me mantém deveras ocupado (e eu gosto disso). De modo que há muito o que ver neste sítio, prezado visitante. Quanto ao mais, sou torcedor do Villa Nova, tenho cinco graus de miopia, gosto redundantemente de comida mineira e acho que viver é sempre a melhor coisa a se fazer.

Portfólio do autor. In: <<https://rubemfilho.wixsite.com/rubem-filho>> Acesso em: 15 de Maio de 2019.

ANEXO D – Texto *A princesa e a ervilha* em versão não ilustrada**A Princesa e a Ervilha**

Essa é a história de um príncipe que queria se casar com uma princesa, mas com uma princesa que fosse verdadeira.

Ele viajou então por todo o mundo à procura de uma princesa que fosse realmente verdadeira, mas em todas as que encontrou descobriu sempre algo que não lhe agradava. Princesas havia muitas; mas, quanto a considerá-las verdadeiras, isso ele não fora capaz de decidir. Havia sempre alguma coisa que não era de uma princesa genuína.

Regressou ao seu reino, muito triste, pois desejava casar-se. Nessa noite caiu uma terrível tempestade. Era horrível! Então, alguém bateu à porta do castelo e o velho rei veio abri-la. Era uma princesa que estava lá fora. Mas, Santo Deus, em que estado a tinham posto a chuva e o mau tempo! A água escorria-lhe dos cabelos, sobre a roupa, entrando pela biqueira do sapato e saindo pelo seu calcanhar.

Era uma verdadeira princesa, declarou ela.

– Está bem, em breve o saberemos! – pensou a rainha velha, que, contudo, nada disse. Dirigiu-se ao quarto de hóspedes, tirou a roupa da cama, pôs uma ervilha sobre as tábuas do leito, e depois, colocou vinte colchões por cima da ervilha e sobre estes ainda mais vinte edredons. Era aí que nessa noite a princesa iria dormir.

No outro dia de manhã perguntaram-lhe se havia dormido bem.

– Oh, terrivelmente mal! – respondeu a princesa. – Quase não preguei olho toda a noite! Sabe Deus o que tinha a cama! Estive deitada sobre qualquer coisa dura que me encheu o corpo de dores! Foi uma noite horrível!

O rei, a rainha e o próprio príncipe puderam deste modo verificar que se tratava de uma verdadeira princesa. Na verdade, só uma genuína princesa podia ser assim tão sensível. O príncipe tomou-a, então, por esposa, pois tinha agora a certeza de ter encontrado uma princesa de verdade, e a ervilha foi colocada em um museu, onde ainda pode ser vista, se ninguém a tirou de lá.

Pois esta é também uma história verdadeira!

Hans Christian Andersen

ANEXO E – Foto e breve biografia de Souleymane Mbodj



Souleymane Mbodj: autor, escritor e músico formado pelo Conservatório de Paris. Nasceu no Senegal e vive na França. Tem se dedicado à transmissão da literatura oral africana por muitos anos. Palestrante e instrutor, ensinou, por um bom tempo, na Universidade de Paris-Sul. Aparece regularmente em festivais, salões de livro e midiatecas na França e no estrangeiro. Ele já publicou inúmeros livros e álbuns CD de contos da África.

Disponível em: <<http://viajantedotempo.com/autor-souleymane-mbodj/>> Acesso em: 30 de outubro de 2019.