

## **POR UMA EDUCAÇÃO LITERÁRIA AFROCENTRADA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO SOBRE A MEDIAÇÃO E A RECEPÇÃO DA OBRA *O PEQUENO PRÍNCIPE PRETO***

*FOR AN AFRO-CENTERED LITERARY EDUCATION IN THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL: A STUDY ON THE MEDIATION AND RECEPTION OF THE WORK THE LITTLE BLACK PRINCE*

Patrícia Barros Soares Batista  <https://orcid.org/0000-0002-0863-5217>  
Centro Pedagógico  
Universidade Federal de Minas Gerais  
patriciab@cp.ufmg.br

D.O.I: <http://doi.org/10.5281/zenodo.13619678>

Recebido em 31 de março de 2024

Aceito em 05 de abril de 2024

**Resumo:** Neste artigo, tecemos reflexões sobre a educação literária afrocentrada de crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública federal mineira. A partir da análise documental (Sá-Silva, Almeida e Guindani, 2009) e da investigação da própria prática (Ponte, 2002), analisamos a mediação e a recepção da obra *O Pequeno Príncipe Preto*, de Rodrigo França, buscando responder à seguinte questão “Como contribuir para uma formação leitora crítica e sensível centrada na diversidade étnico-racial?”. O trabalho inspirou-se nos estudos sobre a literatura e a literatura afrocentrada para a infância (Candido, 1988; Todorov, 2009; Debus, 2017; Mayer e Gomes, 2021; Cardoso, 2023) e o partilhamento da leitura literária no ambiente escolar (Chambers, 2007, 2011). Tomamos como base dados de uma pesquisa qualitativa em andamento que investiga as concepções de educação literária presentes no currículo da alfabetização e como as ações didáticas de docentes podem operar como instrumentos de resistência e reexistência diante do silenciamento étnico-racial histórico no campo educacional. Os resultados revelam que a articulação de livros protagonizados pela negritude em contextos de ensino contribui para ampliar o currículo e potencializar a formação das identidades, fortalecendo subjetividades, valorizando estéticas enegrecidas e desconstruindo a noção de inferioridade dos sujeitos ditos minoritários.

**Palavras-chave:** Educação literária afrocentrada. Literatura para a infância. O Pequeno Príncipe Preto.

**Abstract:** In this article, we reflect on the afro-centered literary education of children in the Early Years of Elementary School of a federal public school in Minas Gerais. Through documentary analysis (Sá-Silva, Almeida and Guindani, 2009) and the investigation of the practice itself (Ponte, 2002), we analyze the mediation and reception of the work *O Pequeno Príncipe preto*, by Rodrigo França, seeking to answer the following question "How to contribute to a critical and sensitive reading education centered on ethnic-racial diversity?". The work was inspired by studies on Afro-centered literature and literature for children (Candido, 1988; Todorov, 2009; Debus, 2017; Mayer and Gomes, 2021; Cardoso, 2023) and the sharing of literary reading in the school environment (Chambers, 2007, 2011). We base our research on data from an ongoing qualitative study that investigates the conceptions of literary education present in the literacy curriculum and how the didactic actions of teachers can act as instruments of resistance and reexistence in the face of historical ethnic-racial silencing in the educational field. The results reveal that the inclusion of books featuring black protagonists in teaching contexts contributes to broaden the curriculum and enhance the formation of identities, strengthening subjectivities, valuing black aesthetics, and deconstructing the notion of inferiority of the so-called minority subjects.

**Keywords:** Afro-centered literary education. Literature for childhood. O Pequeno Príncipe Preto.

## 1. Introdução

Ser negra,  
De negras mãos,  
De negras mamas,  
De negra alma.  
Ser negra,  
Nos traços,  
Nos passos,  
Na sensibilidade negra.  
Geni Guimarães

O contato com textos literários, que abarquem a existência de corpos e traços outros além daqueles impostos por uma normatividade baseada no fenótipo branco e europeu, abre caminhos para a (re)construção de uma visão mais ampla de mundo, permitindo uma leitura mais crítica de si e do outro (Debus, 2017). O que revela a importância da literatura para além da formação leitora, dado o seu caráter humanizador (Candido, 1988) e a sua contribuição na constituição identitária dos diferentes sujeitos (Mayer e Gomes, 2021).

O escopo que fundamenta o presente texto, centra-se na literatura afrocentrada endereçada às crianças. Entendemos como literatura afrocentrada, as produções oriundas de autores/as negros/as, tendo como protagonistas personagens negros/as, e que representem aspectos vinculados à subjetividade, à história, à cultura, à ancestralidade, ao repertório e às perspectivas africana e afrodiaspórica, sendo, assim, um instrumento de questionamento contra um sistema excludente (Souza, 2006).

Segundo Couto (2022, n. p), “os livros e as narrativas afrocentrados permitem que as crianças negras desenvolvam a habilidade e a capacidade de criar imagens que não tenham como referência apenas a falta, a violência e a violação de direitos”. Interessa-nos evidenciar o protagonismo e a valorização de sujeitos enegrecidos nos traços, nos passos e na alma, tal qual assinala a poeta Geni Guimarães em “Integridade”, poema epígrafe deste artigo, por entender a pertinência e a urgência do fortalecimento de um olhar enegrecido para o campo literário das infâncias, que historicamente tem silenciado a negritude na literatura (Cardoso, 2023).

De acordo com Neusa Santos Souza (2021), a identidade racial no Brasil é construída, não se nasce, mas, “torna-se negro” à partir da emancipação de sujeitos diante do massacre de sua identidade racial, por isso, evidenciar o protagonismo negro, por meio do repertório literário presente na rotina da escola nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é de grande relevância social, visto que, a sociedade brasileira possui uma diversidade cultural, que deveria ser, para além de percebida, respeitada e valorizada dentro dos espaços escolares, contudo, isso muitas vezes não ocorre. Mesmo após a promulgação da Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e das culturas africanas e afro-brasileiras, vemos um cenário de continuidade do apagamento e invisibilização de narrativas de povos subalternizados e minorizados politicamente.

O respectivo marco legal que alterou a Lei das Diretrizes e Bases (LDB) abriu fendas para que a voz da negritude ecoasse nos espaços educativos e contribuiu para que houvesse avanços em relação à positivação da imagem dos/as negros/as nos diferentes materiais circulantes na escola, dentre os quais se destaca a literatura. Diferentemente do que se via nos livros literários em décadas anteriores à Lei, nos quais se vinculava à negritude uma visão etnocêntrica e estereotipada (Gouveia, 2005), a imagem da negritude passa, gradualmente, a ser evidenciada de maneira positiva. Mas ainda é

necessário continuar a envidar esforços para o fortalecimento de aspectos identitários por meio da linguagem literária. Para tanto, faz-se necessário problematizar, diariamente, as vozes e estéticas que se evidenciam como protagonistas no repertório curricular presente na sala de aula, e como estas potencializam ou não a experiência de maiorias minorizadas a outros vieses.

Entendendo que a existência negra se dá para além do processo de colonização, é preciso buscar estratégias para superar os atravessamentos do racismo. Nesse sentido, a literatura pode se configurar como uma experiência (Larrosa, 2002) que se abre ao encontro, às dúvidas, ao questionamento, à (re)significação, à (trans)formação e ao fortalecimento de identidades. Compreendida como um direito básico, universal e inalienável (Candido, 1988), a literatura pode nos permitir viver narrativas outras acerca da nossa história e a de outros povos e culturas, auxiliando na expansão do olhar sobre e para o mundo. Nessa perspectiva, a literatura afrocentrada configura-se como um simbólico modo de visibilizar e fazer ecoar a voz daqueles/as historicamente subjugados/as. Evidenciar narrativas em contextos enegrecidos é uma forma de assegurar a visibilidade da população negra e valorizar as diferentes existências por meio das produções literárias. Contudo, se por um lado, estudos apontam a importância da representatividade, como um modo de celebrar a pluralidade (Mayer e Gomes, 2021) e sua centralidade na escola, por outro, docentes deparam-se com o desafio de abarcar, efetivamente, a diversidade étnico-racial no cotidiano escolar diante de um currículo formal que se configura como um território em constantes disputas (Arroyo, 2012) pouco aberto a essa temática.

Visando compreender possíveis modos de silenciamento, resistência e ressignificação das práticas curriculares diante do colonialismo (Césaire, 2020) vigente na Educação Básica, buscamos realizar uma investigação da própria prática (Ponte, 2002) a partir da análise de práticas de partilhamento literário (Chambers, 2011) realizadas junto a crianças de uma turma do Centro Pedagógico, uma Escola de Aplicação de Tempo Integral da UFMG, ao longo dos 1º e 2º anos. Além disso, realizamos uma análise documental (Sá-Silva, Almeida e Guindani, 2009) da matriz curricular da instituição, buscando evidenciar possíveis lacunas e/ou reverberações afrocentradas no referido documento. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, alicerçada nos estudos do Grupo de Trabalho sobre Investigação (GTI) de Portugal.

A partir da interlocução com os conceitos de literatura e literatura afrocentrada para a infância (Candido, 1988; Todorov, 2009; Debus, 2017; Mayer e Gomes, 2021; Cardoso, 2023), e partilhamento da leitura literária no ambiente escolar (Chambers, 2007, 2011), neste artigo, tecemos reflexões sobre a educação literária de crianças. A partir da análise da mediação e da recepção da obra *O Pequeno Príncipe Preto*, de Rodrigo França, buscamos responder à seguinte questão: “Como contribuir para uma formação leitora crítica e sensível calcada na diversidade étnico-racial?”. Tomamos como base dados de uma pesquisa em andamento que pretende verificar que concepções de educação literária estão presentes no currículo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e como as ações didáticas de docentes podem operar como instrumentos de resistência e reexistência diante do silenciamento racial histórico no campo educacional. Para tanto, este texto organiza-se em 4 partes, além desta introdução: na primeira, apresentamos a base epistêmica que sustenta as reflexões aqui apresentadas a partir dos conceitos de literatura, levando em consideração a não neutralidade do discurso. Em seguida, tecemos breves considerações sobre a escola e o protagonismo negro nos livros endereçados às crianças. Para tanto, analisamos a matriz curricular do 1º ano do Ensino Fundamental em diálogo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) focalizando as ausências e/ou presenças da literatura afrocentrada para a

infância no currículo oficial. Na sequência apresentamos uma experiência de partilhas literárias afrocentradas a partir da obra *O Pequeno Príncipe Preto*, de Rodrigo França, tecendo considerações sobre como esse tipo de ação se configura como resistência a um currículo hegemônico e excludente. Por fim, apresentamos algumas considerações finais.

## 2. A literatura e a não neutralidade do discurso

A literatura, segundo Chambers (2011, p. 22) “é um modo particular de linguagem que explora, recria e busca significados na experiência humana”, pois elabora a diversidade, a complexidade e o estranho a essa experiência. É por meio da experiência literária, que se torna possível perceber a vida com toda a sua potência e vulnerabilidade. Para Todorov (2009) literatura é uma experiência que intensifica os modos de ser e estar no mundo, permitindo a cada um/a responder melhor à sua vocação humana, tendo por objetivo “a própria condição humana” (Todorov, 2009, p. 92). A literatura, ainda segundo o autor, nos revela outros mundos e outras vidas.

A literatura endereçada à infância, produção concebida como distinta daquela destinada ao/à leitor/a adulto/a (Debus, 2017), se baseia em uma concepção cultural que confere à criança uma especificidade e pode ser compreendida também como uma forma de resistência para ampliar as percepções culturais e identitárias (Mayer e Gomes, 2021).

Em consonância com as ideias de Candido (1988), que concebe a literatura como direito humano, Debus (2017) enfatiza a importância e a necessidade de se assegurar esse direito às crianças, tendo em vista que as obras literárias são objetos culturais que nos permitem compreender melhor o mundo que nos circunda. Há, contudo, um grande desafio no que diz respeito à diversidade étnico-racial, especialmente no tocante à representação de personagens negras e valorização da estética negra por meio dos discursos literários historicamente assentados em uma história única (Adichie, 2019) que subalterniza e silencia todas as outras narrativas que fogem daquilo que é social e culturalmente legitimado por uma normatividade baseada em padrões estético, sociais e culturais hegemônicos.

Os discursos, segundo Chartier (1990), não são neutros, pois formam práticas legitimadoras de uma ordem determinada e socialmente construída. No Brasil, podemos associar os discursos sociais, escolares e literários ao racismo que estrutura a nossa sociedade. Segundo Almeida (2018, p. 23), o racismo formata as subjetividades nas relações sociais, visto que, do ponto de vista da consciência e dos afetos, valida quem merece ser considerado sujeito. Tal aspecto reforça o papel que as formas simbólicas como a literatura, aqui entendida como uma instituição discursiva, exercem na formação identitária dos grupos sociais (Araújo, 2018) e denota a importância de um/a mediador/a que possua conhecimentos e estratégias para o enfrentamento do racismo no discurso pedagógico, propiciando experiências literárias que abram novos horizontes no que diz respeito à formação de identidades.

A literatura pode contribuir para potencializar narrativas que atuem na desconstrução da visão excludente e inferiorizante sobre as populações africanas e afrodiáspóricas. Investigar a presença (ou ausência) da literatura afrocentrada na prática docente contribui para problematização das “ocupações estéticas eurocêntricas predominantes nas escolhas curriculares, em especial na seleção literária ofertada a crianças e adolescentes” (Mayer e Gomes, 2021, p. 17).

O direito à literatura tem sido historicamente negado à grande parte da população brasileira, especialmente àqueles que compõem as camadas populares, formadas majoritariamente pela população negra. Diante disso, a escola deve se configurar como um espaço de formação leitora por excelência. A seleção de livros no ambiente escolar deve, portanto, primar por livros que se abram à conversação literária, pois “a plurissignificação, as dúvidas e as coerências e incoerências narrativas geram o diálogo e a negociação de sentidos entre os integrantes da leitura coletiva” (Cortez, 2023, p. 11).

Assim, a escolha dos títulos, sua disposição no ambiente, os tempos e espaços de leitura, a leitura em voz alta, exige um olhar cuidadoso para os livros e os/as leitores/as, tendo em vista que a literatura, independente da recepção (infantil ou adulta) é arte, e “o subsolo da arte é um só” (Candido, 1988, p. 331). O texto literário, independentemente da idade a que se destina, partilha com os/as leitores/as valores de natureza “social, cultural, história e/ou ideológica por ser uma realização de cultura e estar integrado num processo comunicativo” (Debus, 2017, p. 29). Tais valores não são explícitos, mas se dão através do jogo de negociação de sentidos estabelecido entre leitor/a e texto.

### **3. A escola e o protagonismo negro nos livros para a infância**

A produção literária contemporânea endereçada à infância tem enegrecido nos últimos anos. Especialmente em função da aprovação Lei 10.639 e da elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e da luta constante dos movimentos sociais negros (Debus, 2017), houve um fortalecimento da temática étnico racial nos currículos e a busca pela constituição de um acervo mais diverso e pluriétnico, no que diz respeito ao reconhecimento identitário a partir de elementos da cultura negra.

As instituições escolares que atendem as infâncias configuram-se como espaços de encontros e confrontos com as diferenças. Isso implica na construção de um ambiente que acolha e valorize as diferentes formas de existência, nas quais não se permitam ações que reforcem preconceitos e estereótipos. É fundamental oportunizar experiências literárias afrocentradas que possibilitem construir outras formas de ser e de estar no mundo, assim como novas sensibilidades comprometidas com o rompimento de relações de dominação e exclusão e a literatura é uma experiência que potencializa tais aspectos.

A não normatização - que alicerça um currículo hegemônico, a não priorização de um conhecimento único, a não hierarquização de saberes, e a não classificação destes como legítimos ou não abre caminhos para a diversidade de coletivos sociais, étnicos, raciais, de gênero, campo e periferias na escola (Arroyo, 2012, p. 14). O trabalho com a literatura afrocentrada no ambiente escolar pode se constituir em uma oportunidade de fortalecer e fazer ecoar a voz do povo negro, visibilizando e valorizando corpos, modos de vida, resistindo e reexistindo à colonização presente nos discursos e práticas políticas e educacionais.

Nos últimos vinte anos houve um aumento significativo do mercado editorial brasileiro a partir da necessidade de livros que tematizem e problematizem questões étnico-raciais,



por meio da representação de personagens negras como protagonistas e narrativas que focalizem o continente africano como múltiplo; desfazendo ideias enraizadas como aquelas que trazem as personagens negras em papéis de submissão e/ou retratando o período escravista, bem como a representação do continente africano pelo viés do exótico” (Debus, 2017, p. 37).

Para isso, se faz necessário ampliar o repertório leitor, para que as crianças, leitores/as em formação inicial, não convivam somente com uma representação eurocêntrica nas narrativas e imagens presentes nos livros, tal qual ocorria em um passado muito recente. Assim, é necessário problematizar os possíveis protagonismos e ausências que a literatura e as relações étnico-raciais estão circunscritas no espaço escolar.

É por meio das narrativas que as crianças ampliam o seu repertório ético, estético e cultural. Nesse sentido, compreender a literatura como uma experiência que contribui para o fortalecer a autoestima, o sentimento de pertença e o processo de construção identitária de estudantes negros baseado em aspectos positivos é fundamental. Assim, devemos questionar sobre qual é o espaço e qual é a cor da literatura endereçada à infância presente no currículo escolar? Visando problematizar essa questão, apresentamos, a seguir, a análise da matriz curricular do 2º ano do Centro Pedagógico da UFMG, que segundo Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 5), se caracteriza como “um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos”.

**Figura 1** – Matriz Curricular 2º ano do Ensino Fundamental

<b>Eixo</b>	<b>Habilidade</b>
<b>Oralidade</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escuta atenta e compreensiva de textos lidos e contados;</li> <li>- Expressão oral, em situações de interação, com autoconfiança, objetividade e clareza;</li> <li>- Reconto oral de instruções orais, textos lidos e contados; -</li> <li>Expressão de opinião sobre os textos lidos e/ou contados;</li> <li>Elaboração/criação de textos orais de acordo com os objetivos de comunicação.</li> </ul>
<b>Análise linguística</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilização adequada da pauta do caderno.</li> <li>- Sons iniciais, intermediários e finais da escrita;</li> <li>- Letras, sílabas, palavras;</li> <li>- Relações fonema/grafema;</li> <li>- Ordem alfabética;</li> <li>- Segmentação entre palavras;</li> <li>- Noções de pontuação;</li> <li>- Diferentes tipos de letra: imprensa e cursiva.</li> </ul>
<b>Ortografia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Regularidades ortográficas: p/b, t/d, f/v;</li> <li>-Irregularidades ortográficas;</li> <li>-Sons semelhantes e diferentes e as suas respectivas representações gráficas (c/g, gu/qu, li/lh, g/j, s, z, m, n, nh, til-nasalização- etc.)</li> </ul>
<b>Leitura</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Leitura de palavras, frases e pequenos textos;</li> <li>- Escuta e compreensão de textos lidos;</li> <li>- Recursos gráficos que caracterizam os diferentes gêneros textuais trabalhados;</li> <li>-Estabelecimento de relações entre texto e imagem;</li> <li>- Reconhecimento e compreensão do significado de palavras e expressões presentes nos textos;</li> <li>-Fluência na leitura oral;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreensão global de textos impressos e digitais lidos;</li> <li>- Localização de informações explícitas e implícitas;</li> <li>- Antecipação de informações dos textos;</li> <li>- Inferência de informações simples.</li> </ul>
<b>Produção de textos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Produção de textos escritos de uso cotidiano articulando e desenvolvendo as ideias;</li> <li>- Narrativas orais (com começo, meio e fim);</li> <li>- Produção de narrativas escritas (pequenas histórias e contos);</li> <li>- Escrita espontânea;</li> <li>- Uso da letra maiúscula em situações próprias;</li> <li>- Reconhecimento e utilização dos sinais de pontuação;-Revisão do texto com auxílio da professora.</li> </ul>

Fonte: Centro Pedagógico (2023)

A matriz (fig. 1) revela que, embora, especialmente no pós-lei 10.639/2003, o nicho editorial com enfoque étnico-racial tenha aflorado, a presença da educação literária a partir do uso de obras literárias negras para a infância no currículo ainda não é percebida e depende da decisão individual de docentes, não sendo um aspecto curricular obrigatório. Por defendermos a ideia de que a articulação de obras desse tipo em contextos de ensino contribui para potencializar a formação das identidades, fortalecendo subjetividades e desconstruindo a noção de inferioridade dos sujeitos ditos minoritários, apresentamos, agora, reflexões sobre a mediação e a recepção de uma obra afrocentrada.

A matriz evidencia aquilo que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca em relação aos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, cujo foco é a ação pedagógica na alfabetização, buscando assegurar oportunidades para que os estudantes se apropriem de conhecimentos relacionados ao sistema de escrita alfabética (SEA) por meio de práticas diversificadas de letramentos. Como aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, “os conteúdos dos diversos componentes curriculares [...], ao descortinarem às crianças o conhecimento do mundo por meio de novos olhares, lhes oferecem oportunidades de exercitar a leitura e a escrita de um modo mais significativo” (BRASIL, 2010, p. 18).

Segundo o documento, é importante que haja o envolvimento em práticas de leitura literária que possibilitem 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”. (BRASIL, 2018, p. 87). Não há, contudo, nenhum aspecto relacionado à literatura com viés étnico-racial. Tal como o que se percebe na BNCC, a matriz curricular do 1º ano (figura 1) evidencia que mesmo após duas décadas da Lei 10.639/2003, a temática ainda é lacunar no currículo formal e que este, pode ser compreendido como um território de disputas (Arroyo, 2012), sendo necessário reexistir diante dos silenciamentos e invisibilizações curriculares.

O Centro Pedagógico busca ser um espaço educativo aberto aos diferentes modos de vida, mas, do ponto de vista institucional, percebemos que muito ainda há para se avançar no campo literário, pois, as ações realizadas no âmbito da diversidade étnico-racial do ponto de vista da literatura, são realizadas a partir de projetos de ensino e ações individualizadas, não constam no currículo formal.

A representatividade alarga as diversas possibilidades de se ver, de se valorizar e de se sentir pertencente, pois onde há sentimento de pertença, há espaço para atuar, imaginar, criar, construir mundos outros. Há espaço para que todos/as possam se sentir

alguém. Nesse sentido, obras, autores/as, editoras, projeto gráfico, ilustrações, temáticas são elementos que geram impacto no leitor, especialmente em se tratando de crianças que se encontram na fase inicial do processo de escolarização em que constroem sua percepção sobre si, necessitando, portando de apoio para reconhecer e valorizar a potência, a beleza e a força ancestral do povo negro. É urgente que haja a inserção formal dessa temática no currículo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

#### **4. Partilhas literárias afrocentradas como resistência a um currículo hegemônico e excludente**

O processo de alfabetização atravessado por partilhas literárias (Chambers, 2007) significativas de ações com foco na diversidade étnico-racial cria memórias, abre frestas para questionamentos, amplia e potencializa as percepções sobre o mundo. A construção da identidade negra na infância requer uma curadoria de obras consideradas como referência literária; que tematizem a representatividade dos modos de existência no mundo, que valorizem as origens, a ancestralidade e que contribuam para a positivação da identidade negra.

O currículo, de acordo com Silva e Costa (2019), tem se caracterizado como o principal mecanismo do processo educacional, uma vez que ele “define o conjunto de saberes a serem transmitidos aos sujeitos” (Silva e Costa, 2019, p. 192). Trata-se de instrumento com significados que vão muito além de uma lista de conteúdos e prescrições, à medida em que se configura como um “documento de identidade” (Silva, 2003, p. 150) pois envolve relações de poder, concepções, interesses e necessidades. Ainda segundo Silva e Costa (2019, p. 192), “ao longo da história, esse instrumento vem se transformando e, nessa dinâmica, têm-se diferentes correntes pedagógicas e autores que definem quais são características e funções do currículo escolar”. Assim, por acreditarmos na não neutralidade do currículo e na possibilidade de este abrir veredas de reflexão e criticidade aos diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo, buscamos, ressignificar o currículo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, por meio da experiência literária.

Ancorando-nos em uma literatura que celebre a ancestralidade, as origens negras, sem estereótipos, a partir de uma experiência leitora aberta ao diálogo, oportunizando uma formação leitora crítica e sensível à realidade que nos rodeia e na qual estamos inseridos, no ano de 2023, realizamos a leitura compartilhada de diversas obras com enfoque étnico-racial. Dentre as obras selecionadas para compor o acervo de leituras de uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental, uma se destacou por sua temática, enredo dissidente e por ter sido muito apreciado pelas crianças: *O Pequeno Príncipe Preto*, escrito por Rodrigo França, ilustrado por Juliana Barbosa Pereira e publicado pela editora Nova Fronteira no ano de 2020.

Acreditamos que a análise de episódios de sala de aula possibilita a reflexão sobre o trabalho desenvolvido e evidencia a ação investigativa docente, corroborando a ideia de que o/a professor/a é um/a pesquisador/a de sua prática (Lima e Nacarato, 2009). Por meio da investigação da própria prática (Ponte, 2002), buscamos compreender algumas posturas de intervenção da professora pesquisadora com foco na literatura afrocentrada, visando refletir e potencializar o processo de ensino, favorecendo a educação literária numa perspectiva afrocentrada. Para tanto, adotamos como instrumentos metodológicos: gravação em áudio e registros no caderno de campo. A seguir, apresentamos algumas análises referentes à mediação da obra que tematiza a ancestralidade, a sabedoria e o amor-próprio da negritude.



#### 4.1 O *Pequeno Príncipe Preto*: caminhos para um encontro ancestral da negritude

O *Pequeno Príncipe Preto*, de Rodrigo França, é uma releitura do *Pequeno Príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry, considerado um clássico da literatura para a infância mundial. Na versão brasileira, afrocentrada, o/a leitor/a tem a oportunidade de conhecer a história do Pequeno Príncipe Preto e de baobá, sua companheira, uma árvore com quem convive no seu pequeno planeta. O menino carrega consigo as sementes do baobá e uma pipa e viaja por diferentes planetas espalhando suas sementes, amor e empatia. As ilustrações potencializam aspectos postos pela palavra e valorizam a estética negra.

Figura 2 – Capa do livro *O Pequeno Príncipe Preto*



Fonte: Editora Nova Fronteira

A representatividade negra é evidenciada de maneira positiva ao longo de toda a narrativa e denota potencialidade no que tangencia à contribuição da formação identitária especialmente de crianças negras. Identidade que diz respeito a quem a pessoa é, ao que pensa sobre si mesma, suas opiniões, sobre o modo como se relaciona com outras pessoas e como reage às situações. Ao apresentar um príncipe retinto e consciente de suas origens ancestrais, a obra evidencia o seu protagonismo no mundo, demarcando um posicionamento de visibilidade, à qual, ao povo negro, por muito tempo, lhe foi negada.

As mensagens presentes na narrativa, reforçam a valorização das raízes, bem como o respeito à diversidade, além de evidenciarem valores ancestrais tais como amor-próprio, afeto, união, empatia e solidariedade. A obra ressalta a importância das raízes e do (re)conhecimento e valorização da nossa história.

Ao evidenciar o protagonismo de um personagem com traços físicos próximos aos de crianças negras a obra possibilita a essas a autoidentificação e maior afinidade e sentimento de pertencimento. Além disso, *O Pequeno Príncipe Preto* nos convida a perceber o quão diverso e plural é o nosso mundo, incita os/as leitores a valorizarem as suas origens e estimula o reconhecimento e a valorização identitária negra.

A partir da leitura da referida obra foi possível reiterar um padrão estético de beleza negra, no qual a criança negra vai se apropriando da história de seus/suas ancestrais e construindo seu pertencimento étnico-racial positivamente. Daí a

necessidade do compartilhamento literário de obras afrocentradas ao longo de todo o ano escolar. O contato com as estéticas negras, como a apresentada em *O Pequeno Príncipe Preto*, contribuiu para a autoafirmação e autovalorização de si de crianças negras, contribuindo para a reflexão sobre as suas origens ancestrais, além disso, contribuem para que crianças leitoras não negras conheçam e valorizem a estética negra e que haja assim, abertura de veredas que preencham as lacunas deixadas pelo enraizamento do racismo na sociedade. A seguir relataremos e analisaremos alguns momentos específicos da prática docente durante a mediação da narrativa sobre *O Pequeno Príncipe Preto*.

Ao se depararem com a capa da obra (figura 2) os/as estudantes destacaram características do personagem, um menino usando uma capa e uma coroa “diferente” e associaram alguns elementos imagéticos ao continente africano. Vejamos o excerto do registro docente realizado no dia em que a obra foi mediada:

Ao apresentar a capa do livro, uma criança branca disse que conhecia o *Pequeno Príncipe*, mas que ele era diferente e que sua mãe gostava desse livro (ela se referia à obra de Saint-Exupéry):

**E1:** *Eu conheço o Pequeno Príncipe! Mas é um diferente... A minha mãe gosta dele.*

**P:** *Eu também gosto, mas eu adoro esse! (apontando para o livro do Pequeno Príncipe Preto que estava em minhas mãos). Qual é o título dele?*

Crianças em coro lêem a capa: *O Pequeno Príncipe Preto!*

**E1:** *Esse é diferente. Não é só o “pequeno príncipe”. Ele é negro.*

**E2:** *Ele é da África?!*

**E3:** *Não é África! É continente africano!*

**P:** *Por que você acha que ele é africano?*

**E1:** *Porque a capa dele parece com aqueles panos coloridos lá... (em uma outra ocasião já havíamos conversado brevemente sobre as capulanas)*

**E4:** *A coroa dele também é de pano!*

Nesse momento, muitos/as estudantes perguntaram se em África as coroas eram feitas de tecido, pois eles não tinham dinheiro, ao que discorri brevemente sobre os impérios e exemplifiquei falando sobre o imperador Manza Musa do Império Etíope, que, segundo estudos históricos, foi a pessoa mais rica que já existiu no mundo. Então, instiguei-as lançando outras perguntas:

*Que outros elementos encontramos na capa que fazem com que vocês se lembrem de África? Alguém aqui acha que ele mora em um lugar que não seja o continente africano?*

Foi um momento de muitas trocas e empolgação por parte das crianças no levantamento de hipóteses sobre o texto. (Caderno de campo, 15 de setembro de 2023).

Algumas crianças se ativeram ao suporte e à materialidade do livro e pediram para ver a quarta capa, a fim de confirmar a hipótese inicial de que se tratava de uma narrativa que tematizava o continente africano:

(...) À medida em que conversávamos sobre a capa alguns estudantes afirmaram com grande empolgação:

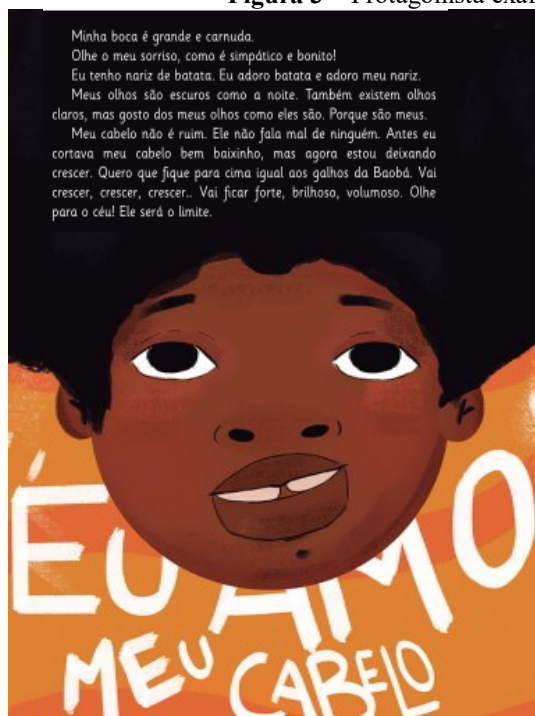
- *É da África mesmo!*

E4: *Tem um baobá... Só que é ele é pequenininho...*

Então, três crianças ao mesmo tempo começaram a apresentar características sobre o tamanho real do baobá e questionaram a ilustração diminuta. Retomamos oralmente algumas características já estudadas sobre essa espécie de árvore e percebi ali naquele momento o quanto as informações estudadas sobre o baobá no início do 1º ano escolar foram aprendidas por elas. (Caderno de campo, 15 de setembro de 2023).

Podemos dizer que a focalização na imagem da capa constitui como um elemento que promove grande interação com o livro e com outras inferências. Após a leitura e as mediações realizadas, as crianças fizeram associações e reflexões sobre a ausência de príncipes e princesas negras nos livros, especialmente na passagem que exalta os traços fenotípicos da negritude (figura 3):

Figura 3 – Protagonista exaltando suas características físicas



Minha boca é grande e carnuda.  
Olhe o meu sorriso, como é simpático e bonito!  
Eu tenho nariz de batata. Eu adoro batata e adoro o meu nariz.  
Meus olhos são escuros como a noite. (...)  
Meu cabelo não é ruim. Ele não fala mal de ninguém! (...)  
Olhe para o céu! Ele será o limite!  
(França, 2020, p. 11)

Fonte: Editora Nova Fronteira

Ao se deparar com o trecho acima e com as ilustrações que acompanham o texto, um estudante retinto, que até então não havia se expressado verbalmente diz: “ele é como eu, só que eu não tenho nariz de batata... Então, eu vou ser um príncipe também!” e nesse momento eu afirmo “Você já é um príncipe e descende de reis e rainhas africanos”. A fala dessa criança revela que houve uma identificação com a personagem e uma abertura de se pensar vivendo lugares outros no mundo. Outras crianças pardas também se manifestaram dizendo que podiam ser príncipes e princesas. Tais falas denotam que as crianças se sentiram vistas e representadas ocupando lugares de prestígio, nobreza e poder, que historicamente são vinculados a pessoas brancas.

Podemos dizer que, por meio desta obra, em que a negritude é afirmada como um elemento que vai além da cor da pele, por ser plural e assumir vários tons, como se percebe na metáfora imagética do lápis de cor (figura 4), evidencia-se a potência estética e o escurecimento literário, demonstrando que leitores e leitoras pretos/as e pardos/as podem encontrar no literário um elementar espelho para a sua autoestima. Já leitores/as não negros/as podem encontrar em obras afrocentradas um meio para ampliar o seu olhar para o valor e a beleza das diferentes formas de existência no mundo.

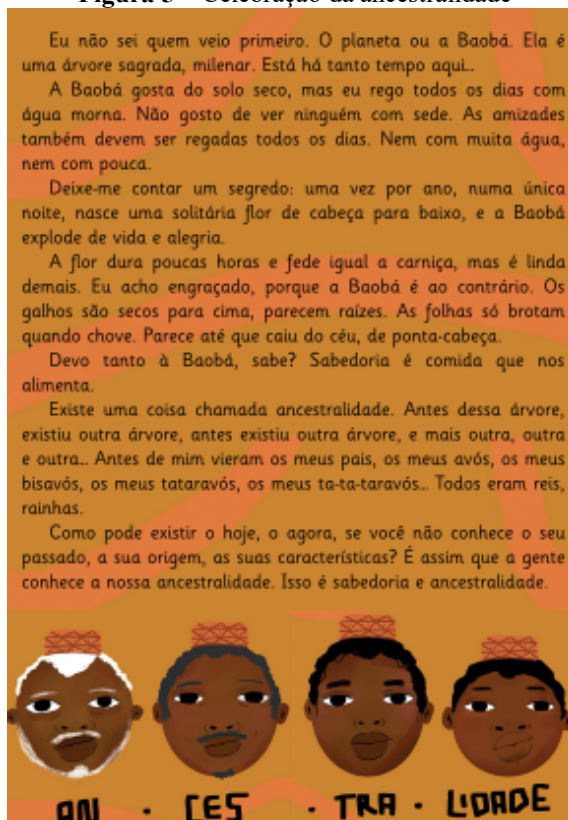
**Figura 4** – Ilustração representando a metáfora das cores



Fonte: Editora Nova Fronteira

A partir da experiência de mediar a obra *O Pequeno Príncipe Preto*, foi possível trazer para o primeiro plano um conceito filosófico ancestral: uma criança carrega em si a força, a sensibilidade e a sabedoria da ancestralidade, sendo ao mesmo tempo um vivente do legado deixado por aqueles que lhe antecederam e um ancião em gestação, conforme evidenciado na ilustração da figura 5. A obra ressalta a sabedoria, a beleza, a poética da negritude. Enfatiza o amor-próprio e o cultivo da solidariedade e da empatia através da filosofia Ubuntu, sendo “nós por nós” (França, 2020, p. 25) unidos por laços de afeto e respeito mútuo. Os atravessamentos e nuances afrodiaspóricas evidenciados nesta partilha literária só foram possíveis graças ao movimento de resistência docente diante do silenciamento da temática negra no currículo. O registro e as reflexões sobre a ação da professora pesquisadora evidenciam que os/as professores/as são produtores de conhecimento e os saberes produzidos precisam ser divulgados e compartilhados, especialmente no que tangencia à temática étnico-racial.

**Figura 5** – Celebração da ancestralidade



Fonte: Editora Nova Fronteira

Partilhar a leitura sobre o menino-rei, abriu caminhos para enfatizar a importância de acreditar em si e de perceber suas potencialidades: “Vocês são lindos e fortes! Vocês podem ser tudo o que quiserem: astronauta, professor, engenheira, ator, príncipe e princesa! (...) Nunca deixem de olhar para a estrelas” (França, 2020, p. 25). A leitura e conversação literária (Chamber, 2007) sobre o livro trouxe atravessamentos e se configurou como experiência (Larrosa, 2002) que contribuiu para a valorização de povos diaspóricos que pisaram/pisam um mesmo chão, um modo de preencher lacunas postas pelo racismo, semeando esperança, vivendo a sabedoria de Sankofa: olhando para trás e seguindo em frente.

## 5. Considerações finais

A literatura é um lugar de encontros e impacta na construção da identidade negra. Adotar um referencial de estética negra, evitando a introjeção de imagens pejorativas, negativas produzidas pelo poder discriminatório é fundamental para que todos/as se percebam visíveis e existentes no mundo. A circulação e a recepção de obras como *O Pequeno Príncipe Preto* no ambiente escolar revelam a pertinência da representação de personagens negras, para além da identificação e colaboração da autoestima da criança negra, de modo que as crianças negras e não negras, em processo inicial de formação leitora também (re)conheçam as culturas africana e afro-brasileira e o seu papel na formação da sociedade brasileira.

O lugar de fala precisa ser cada vez mais ocupado e visibilizado pelas diferentes existências, por meio da presença sistemática e não pontual e deve fazer parte do projeto político-pedagógico das instituições.



## Referências

ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. Tradução Júlia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ARAÚJO, D. C. As relações étnico-raciais na Literatura Infantil e Juvenil. In: **Educação e Revista**, 34 (69), 2018. Disponível em: [SciELO - Brasil - As relações étnico-raciais na Literatura Infantil e Juvenil As relações étnico-raciais na Literatura Infantil e Juvenil](#) . Acesso em 06 fev. 2024.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2012.

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

BRASIL. Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm). Acesso em: 26 fev. 2024.

CANDIDO, A. **O direito à literatura: vários escritos**. 3.ed. São Paulo: Duas cidades, 1988.

CARDOSO, E. Escurecimentos literários: autoria de ancestralidade negra na fundação da literatura infantil brasileira. **ODEERE**, [S. l.], v. 8, n. 1, 2023. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/odeere/article/view/12396>. Acesso em: 15 fev. 2024.

CHAMBERS, A. **El ambiente de la lectura**. Tradução de Ana Tamarit Amieva. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2007.

CHAMBERS, A. **The reading environment: how adults help children**. Woodchester: Thimble Press, 2011.

CHARTIER, Roger. Por uma sociologia histórica das práticas culturais. In: \_\_\_\_\_. **A História Cultural entre práticas e representações**. Col. Memória e sociedade. Tradução Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CÉSAIRE, A. **Discurso sobre o colonialismo**. Tradução Claudio Willer. São Paulo: Veneta, 2020.

CORTEZ, M. As crianças podem ser críticas de literatura?": a contribuição de Aidan Chambers para o ensino de literatura. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 104, 2023.

COUTO, M.M. **Narrativas afrocentradas e sua importância para crianças negras e crianças brancas** (entrevista). Disponível em: <https://www.companhiadasletras.com.br/BlogPost/6372/narrativas-afrocentradas-e-sua-importancia-para-criancas-negras-e-criancas-brancas#:~:text=Narrativas%20afrocentradas%20s%C3%A3o%20aquelas%20criadas,negro%20dafricana%20de%20maneira%20positiva> (2022). Acesso em 06 fev. 2024.

DEBUS, Eliane. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens**. Florianópolis: NUP; 2017.

FRANÇA, R. **O Pequeno Príncipe Preto**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2020.

GOUVEIA, M.C. Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n.1, p. 77-89, jan./abr. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/hZmCNP5MtfGB3CDvRbM8nFF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 27 fev. 2024.

GUIMARÃES, G. **Da flor o afeto, da pedra o protesto**. Barra Bonita: Ed. da Autora, 1981, 1ª e 2ª ed.

LARROSA, L. J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: **Revista Brasileira da Educação**, Nº 19, Jan/Fev/Mar/Abr, Rio de Janeiro: ANPED, 2002.

MAYER, B.S.; GOMES, L. Abrindo veredas para ver e ler além do espelho: um estudo sobre a recepção da mitologia dos orixás afro-brasileiros por crianças. In: TAVARES, C; WEISZ, T. **Literatura e Educação**. Porto Alegre: Zouk, 2021.

PONTE, João Pedro. Investigar a nossa prática. GTI – Grupo de Trabalho e Investigação. **Refletir e investigar sobre a prática profissional**. Portugal: Associação de professores de Matemática, 2002.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, São Leopoldo, RS, Ano 1, n.1, Jul., 2009.

SANTOS, N. **Tornar-se negro ou vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

SILVA, T. T da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA, A. P.; COSTA, E.M. O currículo escolar e as relações étnico-raciais: entre desafios e perspectivas na educação infantil. **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. 9, Nº 5, p. 190 - 214, Edição Especial 2019.

SOUZA, R. A. Iniciação aos estudos literários: objetos, disciplinas, instrumentos. In: **Objetos**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

TODOROV, Tzevetan. **A literatura em perigo**. Tradução Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.