



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
DEPARTAMENTO DE LÍNGUA PORTUGUESA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS



DAVID SOUSA SILVA

**A LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL: (DES)CONSTRUINDO
ESTEREÓTIPOS A PARTIR DA LEITURA DA OBRA “O PEQUENO PRÍNCIPE
PRETO”, DE RODRIGO FRANÇA**

Maringá

2023

DAVID SOUSA SILVA

A LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL: (DES)CONSTRUINDO ESTEREÓTIPOS A PARTIR DA LEITURA DA OBRA “O PEQUENO PRÍNCIPE PRETO”, DE RODRIGO FRANÇA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Maringá, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Carmen Rodrigues de Lima, como requisito à obtenção do título de Mestre em Letras.

Maringá

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá, PR, Brasil)

S586L Silva, David Sousa
A leitura literária no ensino fundamental :
(des)construindo estereótipos a partir da leitura da
obra "O pequeno príncipe preto", de Rodrigo França /
David Sousa Silva. -- Maringá, 2023.
78, 85 f. : il.

Acompanha produto educacional: Caderno didático
elaborado para a leitura do conto "O pequeno
príncipe preto", de Rodrigo França. 85 f.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Carmen Rodrigues de
Lima.

Dissertação (Mestrado Profissional) -
Universidade Estadual de Maringá, Departamento de
Língua Portuguesa, Programa de Pós-Graduação
Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, 2023.

1. Letramento literário. 2. Dialogismo. 3.
Ancestralidade. 4. Racismo. 5. Negros - Brasil -
Identidade. I. Lima, Carmen Rodrigues de, orient.
II. Universidade Estadual de Maringá. Departamento
de Língua Portuguesa. Programa de Pós-Graduação
Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS. III.
Título.

CDD 23.ed. 418.4

Síntique Raquel Eleuterio - CRB 9/1641

DAVID SOUSA SILVA

A LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL: (DES)CONSTRUINDO ESTEREÓTIPOS A PARTIR DA LEITURA DA OBRA “O PEQUENO PRÍNCIPE PRETO”, DE RODRIGO FRANÇA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Maringá, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Carmen Rodrigues de Lima, como requisito à obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovada em: 26/04/2023

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Carmen Rodrigues de Lima
Universidade Estadual de Maringá - UEM

Prof. Dr. Wagner Vonder Belinato
Universidade Estadual de Maringá - UEM

Prof^a. Dr^a. Sheila Oliveira Lima
Universidade Estadual de Londrina - UEL

AGRADECIMENTOS

A Deus, toda gratidão por ser a fonte de minha vida e a razão de meus projetos.

À minha esposa, Suziane, por ser amável, incansável e incondicional ao me incentivar e apoiar.

À minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Carmen Rodrigues de Lima, pelas correções e ensinamentos que me permitiram apresentar um melhor desempenho no meu processo de aprendizagem.

Aos professores da banca de qualificação e defesa: Prof. Dr. Wagner Vonder Belinato, Prof.^a Dr.^a Margarida da Silveira Corsi e Prof.^a e Dr.^a Sheila Oliveira Lima.

A todos os professores do curso e convidados, sem os quais eu não teria conseguido materializar este meu sonho.

Ao programa Profletras – Mestrado Profissional em Letras –, de 2023, representado pela coordenadora Prof.^a Dr.^a Cláudia Valéria Doná Hila.

Aos colegas de trabalho, especialmente à Ivandra Bocalão, pelo incentivo e apoio.

Às colegas de curso, especialmente à Sílvia Hoffman, por partilharmos as mesmas lutas durante o curso e constituirmos suporte uns para os outros.

Aos meus familiares, que contribuíram e compreenderam as minhas ausências enquanto me dedicava a esta pesquisa, especialmente ao meu irmão, Samuel Sousa Silva.

“Por que não acreditar no que poderei fazer, no que poderei ser? Se o impossível está no amanhã, ele ainda não existe; para todos os efeitos, ele não é impossível”.

David Sousa Silva

SILVA, David Sousa. **A leitura literária no Ensino Fundamental: (des)construindo estereótipos a partir da leitura da obra “O pequeno príncipe preto”, de Rodrigo França.** 2023. 165 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – Profletras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2023.

RESUMO

Este trabalho propõe o letramento literário no âmbito de uma pesquisa de natureza propositiva, orientada pela concepção dialógica da linguagem, fundamentada nos postulados do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2003; BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2010) e pela concepção de escrita sobre o tema o letramento literário de Cosson (2006, 2014, 2020). O seu objetivo geral é apresentar uma proposta de letramento literário para uma turma de 6º ano do ensino fundamental a partir da obra *O Pequeno Príncipe Preto*, de Rodrigo França (2020), visando auxiliar o professor de Português em seu trabalho de letramento literário com a mediação da leitura, interpretação e compreensão dos diferentes textos literários pelo aluno. Tal abordagem permite ao educando perceber o dialogismo presente nos textos, de modo que esse aluno seja capaz de refletir sobre as relações sociais vivenciadas no cotidiano escolar, principalmente aquelas que se relacionam à ancestralidade, à identidade e ao combate à prática do racismo. Visa também oportunizar ao educando o contato com duas produções escritas que apresentam intertextualidade com a obra de França (2020), que são *O Pequeno Príncipe*, de Saint-Exupéry, e *O Pequeno Príncipe em cordel*, de Alfredo, instrumentalizando-os para uma compreensão dialógica do texto e para a ampliação do seu conhecimento literário. O embasamento teórico busca subsídios nos autores Eco (2020), Chartier (1999) e Bakhtin (2009), que abordam a história da escrita como fenômeno histórico e social e um desdobramento da linguagem, e em Zilberman (2009), Langlade (2013) e Jouve (2013), que se destacam com estudos acerca dos processos de letramento. Para desenvolver a análise dos aspectos da materialidade da obra, optou-se pela proposta metodológica de Cosson (2021) e Micheletti (2006), que lançaram pressupostos da necessidade de intervenções do professor no letramento literário. Para a prática, foi proposto o caderno didático com cinco oficinas com leitura e produção textual, pontuando convergências entre as obras supracitadas.

Palavras-chave: Letramento literário; dialogismo; identidade; ancestralidade; racismo.

SILVA, David Sousa. **Literary reading in teaching:** (de)constructing stereotypes from the work “The Little Black Prince” by Rodrigo França. 2023. 165 f. Final paper (Professional Master’s Degree in Modern Foreign Languages) - State University of Maringá, Maringá, 2023.

ABSTRACT

This work proposes literary literacy within the scope of a propositional research, guided by the dialogic conception of language, based on the postulates of the Bakhtin Circle (BAKHTIN, 2003; BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2010) and by the conception of writing on the topic of literacy Cosson's literary work (2006, 2014, 2020). Its general objective is to present a literary literacy proposal for a 6th grade elementary school class based on the book *O Pequeno Príncipe Preto*, from France (2020), aiming to help the Portuguese teacher in his literary literacy work with the mediation of reading, interpretation and comprehension of different literary texts by the student. Such an approach allows the student to perceive the dialogism present in the texts, so that this student is able to reflect on the social relations experienced in the school routine, especially those related to ancestry, identity and the fight against the practice of racism. It also aims to provide the student with contact with two written productions that present intertextuality with the work of Rodrigo França (2020), which are *The Little Prince*, by Saint-Exupéry, and *The Little Prince in Cordel*, by Alfredo, instrumentalizing them for an understanding dialogue of the text and for the expansion of his literary knowledge. The theoretical basis seeks subsidies in the authors Eco (2020), Chartier (1999) and Bakhtin (2009), who approach the history of writing as a historical and social phenomenon and an unfolding of language, and in Zilberman (2009), Langlade (2013) and Jouve (2013), who stand out with studies on literacy processes. To develop the analysis of aspects of the work's materiality, we opted for the methodological proposal of Cosson (2021) and Micheletti (2006), who launched assumptions of the need for teacher interventions in literary literacy. For practice, a didactic notebook was proposed with five workshops with reading and textual production, pointing out convergences between the aforementioned works.

Keywords: Literary literacy; dialogism; identity; ancestry; racism.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Oficinas do Caderno Didático.....	72
---	----

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	REFERENCIAL TEÓRICO.....	18
2.1	A literatura e o contexto escolar: algumas considerações.....	18
2.2	A leitura e o letramento literário na escola. Qual o papel do leitor nesse contexto?.....	23
2.3	Por uma literatura afro-brasileira.....	34
3	(RE)ENCONTRANDO O PEQUENO PRÍNCIPE.....	42
3.1	O Pequeno Príncipe, de Antoine de Saint-Exupéry e O Pequeno Príncipe Preto, de Rodrigo França: contextos e intertexto.....	42
3.2	O cotejo entre as obras de Rodrigo França e de Saint-Exupéry.....	50
3.2.1	As primeiras impressões no encontro das narrativas.....	51
3.2.2	A dimensão social e verbo-visual da obra O Pequeno Príncipe Preto.....	55
3.3	O Pequeno Príncipe Preto: por uma (des)construção de ideologias.....	63
4	PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS ADOTADOS NA PESQUISA.....	70
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	73
	REFERÊNCIAS.....	75
	APÊNDICE – CADERNO DIDÁTICO PARA O PROFESSOR: A LEITURA DA OBRA O PEQUENO PRÍNCIPE PRETO, DE RODRIGO FRANÇA.....	79

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, de natureza propositiva, tem como tema o letramento literário (COSSON, 2006, 2014, 2020), foco de discussão com presença recorrente entre as abordagens da atualidade no campo da educação. A compreensão de que é preciso melhorar a qualidade do ensino no Brasil tem feito os educadores se debruçarem sobre o assunto em busca de soluções para os velhos e novos problemas educacionais brasileiros, principalmente na área de leitura e escrita.

O letramento é, antes de tudo, entendido aqui não apenas como a decodificação dos símbolos da escrita, visto que a leitura, na sua concepção ampla, abarca a compreensão de mundo permeada pela visão social e subjetiva que o indivíduo traz consigo e que o faz mais ou menos competente como leitor ou usuário da língua, conforme afirma Freire (1989), quando diz: “a leitura de mundo precede a leitura da palavra”.

O letramento literário, de maneira específica, apresenta-se com uma oportunidade inescapável de proporcionar ao aluno o desenvolvimento da sua capacidade de leitura, necessária a uma sociedade cujos membros interagem através da linguagem, uma vez que, como afirma Cosson (2021, p. 17), “a experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência”. De fato, o letramento literário é imprescindível para a formação do leitor proficiente que se percebe como sujeito ativo que interage com outros sujeitos e constrói saberes.

Os sujeitos, por sua vez, estão integrados a uma rede multicultural na qual a cultura e a comunidade se incorporam em prol da construção dos saberes. A compreensão dos sujeitos sobre si mesmos e sobre o próprio meio é o que permite a elaboração, o compartilhamento e a recepção de uma obra. Concebe-se, desse modo, que as pessoas são seres sociais e históricos, além de possuírem as suas particularidades e, dessa maneira, o letramento ocorre não de forma isolada, mas dentro de uma rede de interação entre pessoas, sujeitos sociais mergulhados em relações dialógicas.

A partir disso, pode-se afirmar que a leitura se constitui como uma ação interativa e colaborativa, que possui o potencial de romper com as relações de poder já estabelecidas. De fato, a leitura permite expor representações marginais dentro de

uma comunidade, com a integração da linguagem, múltiplas mídias e diversas culturas.

Então, a leitura implica em uma linguagem viva, que integra mais do que símbolos, imagens e sons. Ademais, ela não se traduz como ato individual, mas como uma prática colaborativa e plural, na qual sempre se dá a retextualização do conteúdo, conforme postula a concepção bakhtiniana acerca da produção e da leitura do discurso.

Bakhtin (2009) e o Círculo compreendem que os sujeitos constroem o próprio conhecimento em diálogo com o outro e com os produtos da cultura, como as obras literárias. Diante disso, o conteúdo da obra impulsiona a capacidade de leitura do sujeito, além da sua formação humana, cultural, crítica, social e intelectual.

É importante compreender também que as variadas leituras que demandam as práticas sociais do dia a dia por si só não fazem do sujeito que com elas interage um leitor proficiente e reflexivo. É neste ponto que a literatura, por ser um espaço que fomenta a visão crítica, questionadora e reflexiva, se apresenta como indiscutível prática capaz de auxiliar no letramento, pois, se bem conduzida, oportuniza ao aluno a interação com a linguagem escrita condizente com o desempenho que o mundo letrado requer em suas práticas do cotidiano.

Assim, esta pesquisa tem como objetivo apresentar uma proposta de letramento literário para uma turma de sexto ano do Ensino Fundamental, a partir da obra **O Pequeno Príncipe Preto** (2020), de Rodrigo França. Dentro deste contexto, o aluno será estimulado a dialogar com as diferentes produções escritas, a saber: **O Pequeno Príncipe**, de Antoine de Saint-Exupéry, e **O Pequeno Príncipe em cordel**, de Olegário Alfredo, por meio de práticas que visam a leitura do texto e o letramento literário, a fim de que possa interpretar e compreender o que lê, perceber o dialogismo presente nos textos e refletir sobre as relações sociais que emergem e fazem parte do dia a dia escolar, destacando entre essas relações, por exemplo, a questão do racismo, um tema bastante oportuno, que pode ser discutido a partir da obra, entre outros.

A discussão teórica que embasou esta pesquisa, bem como a elaboração do plano de ensino, configurado sob a forma de um caderno didático, foram concebidas no contexto do Proletras, da Universidade Estadual de Maringá (UEM), como forma de avaliação por meio da produção escrita desta dissertação, e procuram contribuir

para o letramento literário de alunos do Ensino Fundamental II, tendo como ponto de partida a prática da leitura literária e a produção textual.

À vista disso, uma das justificativas para validação desta pesquisa ancora-se na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), documento passível de críticas quanto à sua aplicabilidade em certos contextos da escola brasileira e que, em nossa opinião, não prioriza a literatura na sala de aula, mas que, ainda assim, é um referencial na educação, pois foi elaborado com o objetivo de estabelecer os aprendizados fundamentais que devem ser seguidos na trajetória escolar do aluno, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. No documento, o letramento literário, de certa forma, é contemplado, na medida em que alguns de seus objetivos são apresentados como, por exemplo, promover a imersão do aluno em diferentes obras, a fim de desenvolver seu pensamento crítico, aberto às diferenças e desenvolvimento no que tange às habilidades esperadas no século XXI (BRASIL, 2018, p. 156). Assim sendo, esse documento é importante para a elaboração, bem como para a atualização dos currículos escolares, uma vez que estabelece quais objetivos de aprendizagem são adequados para cada etapa da formação dos estudantes.

Em se tratando da literatura e da leitura literária, um dos pressupostos da nossa pesquisa, elas são contempladas na BNCC, sobretudo no tópico nono, intitulado “Competências específicas de língua portuguesa para o ensino fundamental” (BRASIL, 2018, p. 86). De acordo com os parâmetros apresentados nesse tópico, os alunos devem ter acesso a práticas de leitura literária que permitam, além do aprendizado, o aprimoramento do senso estético para a fruição, buscando valorizar tanto a literatura como qualquer outra forma de manifestação artístico-cultural, e o reconhecimento da capacidade humanizadora e transformadora que advém desta importante experiência.

Logo, proporcionar o desenvolvimento dessa habilidade e garantir a formação de um aluno-leitor capaz de se comprometer com uma leitura de textos que constrói seus sentidos, estabelece acordos de leitura, é um importante desafio, uma vez que o resultado desse aprendizado garantirá que a função utilitária da literatura e de outras formas da arte dê lugar à sua dimensão humanizadora, que também transforma e sensibiliza, conforme Candido afirma:

[...] podemos dizer que a literatura é o sonho acordado das civilizações. Portanto, assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente (CANDIDO, 2004, p. 175).

Deste modo, reconhecendo a importância da literatura no contexto escolar e na formação dos alunos e ainda o papel que desempenhamos enquanto coprodutores de conhecimentos, comprometidos com o desenvolvimento desses alunos como indivíduos sociais, esta pesquisa busca apresentar uma proposta cujas práticas pedagógicas estejam voltadas para o exercício da leitura literária.

Considera-se que a pesquisa da prática leitora exige o entendimento do multiculturalismo e da bagagem própria que cada indivíduo carrega nesse processo. Nessa perspectiva, as práticas de leitura devem considerar a diversidade dos sujeitos e o pluralismo que advém dessa condição. A escola, por exemplo, é um lugar plural no qual se fazem presentes sujeitos que possuem voz e lugar na sociedade. Observa-se que as competências leitoras permitem construir um importante arsenal linguístico, sedimentar os mecanismos culturais e sociais que possibilitam a construção desses sujeitos.

A formação leitora tem em conta os processos cognitivos e discursivos existentes na vida em geral e nos espaços educativos. A leitura tem ramificações sociais e históricas, e a prática leitora de um indivíduo não é uma prática isolada do mundo social e cultural, mas é caracterizada por dinâmicas múltiplas dentro de redes de significados próprios e alheios, conforme assevera Bakhtin (2009). A leitura, de fato, não engloba apenas os espaços educacionais formais, mas também integra diversas práticas da vida pessoal e do cotidiano das comunidades.

Busca-se ainda, por meio dessas práticas e da observação de natureza literária, promover uma reflexão sobre formas de racismo incutidas em nossa sociedade, que se reverberam no cotidiano das salas de aula, o que pauta uma segunda justificativa para o trabalho. O interesse particular pela temática advém da observação que temos realizado ao longo de nossa experiência em sala de aula, em se tratando do ensino da literatura, da necessidade de práticas pedagógicas voltadas para a leitura e o letramento literário, buscando de alguma forma contribuir para o combate ao racismo, visto que meu lugar de fala, além de ser o de um professor, é também de um cidadão negro, sujeito ativo que não se conforma em

presenciar passivamente as manifestações de preconceito e racismo cotidianos, tendo em vista a realidade da sala de aula nas escolas brasileiras, em especial nas escolas em que leciono, nas quais atitudes racistas têm sido frequentemente observáveis.

Em nossa opinião, esse é um problema que necessita, de modo urgente, ser resolvido ou pelo menos minimizado. Desta maneira, a motivação inicial dessa pesquisa, além de atender expectativas particulares, busca construir possibilidades de discussão, reflexão e ações para o enfrentamento desse problema. Por conseguinte, o trabalho está, também, em conformidade com as orientações contidas na BNCC (BRASIL, 2018, p. 368) no que tange às diversidades étnico-raciais, pois, segundo ela:

É imprescindível que os alunos identifiquem a presença e a sociodiversidade de culturas indígenas, afro-brasileiras, quilombolas, ciganas e dos demais povos e comunidades tradicionais para compreender suas características socioculturais e suas territorialidades.

Exatamente por isso justifica-se a escolha da obra **O Pequeno Príncipe Preto**, que coloca uma criança negra no papel de protagonista e permite o trabalho com a temática do racismo, bem como estimula o empoderamento de crianças negras. A seleção dessa obra se justifica ainda pelo fato de que, por meio das escolhas feitas por França (2020), é possível que se discuta questões que estão atreladas à falta de repertórios identitários, ou seja, de imagens que gerem identificação na maior parte das crianças e adolescentes brasileiros, visto que essa grande maioria não se encaixa nos perfis arquetípicos tanto físicos quanto estéticos dos personagens apresentados nas narrativas destinadas a esse público.

Diante dessa constatação, o texto de França (2020) busca precisamente explorar esse viés por meio do seu personagem, o pequeno príncipe preto, recriando outra perspectiva, em que crianças e adolescentes cujo fenótipo é diferente do apresentado pelo texto de **O Pequeno Príncipe**, de Antoine de Saint-Exupéry, texto com o qual dialoga a obra de França – possam aceitar e valorizar características que lhes são inerentes e ainda se reconhecer nessas histórias. Nesse processo de ressignificação da obra, o autor fornece a seus leitores, sobretudo, referenciais de ancestralidade, permitindo que eles estejam, de certa forma, preparados para o enfrentamento do racismo em seu cotidiano.

Uma terceira justificativa deste trabalho reside, também, em nossa própria trajetória profissional. Sou professor da Rede Estadual de Educação do Estado do Paraná e da Rede Municipal de Educação de Umuarama, cidade situada no Noroeste do Estado. Na primeira rede, atuo há mais de vinte anos, na segunda, há mais de quinze. Na rede municipal, trabalho com ensino fundamental das séries iniciais e na rede estadual tenho, atualmente, uma turma de sexto ano e três turmas de terceiro ano do ensino médio, nas quais trabalho com a disciplina de Língua Portuguesa.

Além de minha formação em Letras - Português/Inglês, possuo duas especializações *lato sensu*, sendo uma em leitura e produção de texto e outra em Ensino a Distância. Em minha experiência como docente, seja nas séries iniciais, que envolvem um conjunto de disciplinas, seja nas demais séries, nas quais o Português é minha área, tenho percebido que muitos dos caminhos traçados para o trabalho do professor não correspondem àquilo que a realidade dos alunos demanda.

O resultado dessa desarmonia é a constatação de fragilidades e fracassos relacionados tanto por parte dos alunos quanto dos professores. No caso dos alunos, por exemplo, percebe-se que eles apresentam, de modo geral, precariedades relativas ao letramento literário, fato que os situa em condições desfavoráveis diante das demandas que o mundo da escrita requer, mesmo após o término das seriações da escola. Já os professores têm demonstrado, como posso constatar na convivência do ambiente escolar, um sentimento de impotência e até de desilusão ao ver todo o seu trabalho e dedicação produzindo resultados muito abaixo do esperado.

Pensando nessa problemática vivenciada no contexto escolar, acreditamos que uma pesquisa pautada nas concepções de leitura literária e de letramento, com o aporte de Cosson (2021), muito contribui para que as fragilidades e fracassos citados acima sejam sanados ou pelo menos reduzidos. Além disso, uma pesquisa nessa perspectiva pode atender a demandas de situações provocadas pela prática do racismo, o qual subjaz às relações de nossa sociedade e é replicado nas vivências da sala de aula. Assim, o *corpus* da pesquisa é constituído, inicialmente, pelo texto **O Pequeno Príncipe Preto**, de França (2020), todavia, outros textos, como a obra **O Pequeno Príncipe**, de Saint-Exupéry (2020), e **O Pequeno Príncipe em Cordel**, de Alfredo (2020), serão incorporados à proposta pedagógica e servirão

de base para algumas discussões apresentadas na pesquisa. Demonstramos crer, desta maneira, que a linguagem literária tem se apresentado de muitas formas, logo, necessitando de pesquisas que resgatem essa pluralidade.

É nesse espaço que cabe uma reflexão que tem em seu bojo uma literatura que ultrapasse a abordagem rasa e tradicional de textos e que se configure numa proposta de letramento bem-sucedida.

Finalmente, nossa pesquisa apresentará uma série de oficinas que resultarão em práticas pedagógicas, as quais os professores poderão tomar como objeto para o exercício da leitura literária e, por conseguinte, do letramento de textos dessa natureza.

As perspectivas teóricas norteadoras desta pesquisa abarcam as concepções de Bakhtin (2009) sobre linguagem, enunciado e gênero discursivo, que serão necessárias para a análise do *corpus* que pretendemos apresentar, juntamente com os conceitos teóricos de literatura, advindos dos estudos apresentados por Eco (2020), nos quais o autor discute aspectos da ficção, mostrando como esta afeta o mundo real e nos mostra a diferença entre o autor empírico e o autor ideal, permitindo que reflitamos sobre a composição do texto ficcional e seu diálogo com o mundo real, quando a arte literária o retrata.

Também fazem parte do aporte teórico desta a pesquisa os estudos de Zilberman (2009) sobre a importância formadora que a literatura tem na escola, nos quais demonstra que bons leitores e admiradores de literatura foram formados a partir dessa perspectiva. Rouxel e Langlade (2013) contribuem em sua discussão sobre o sujeito leitor e seu papel de autoria da singularidade da obra, e ainda Chartier (1999), ao demonstrar que é possível estudar a humanidade pela evolução dos textos escritos e suas significações sociais, contribuindo nesta pesquisa com suas concepções de leitura e da escrita. E por fim, contribuiu também o pensamento teórico de Candido (2004), que, de maneira lúcida e coerente, discorre sobre o direito à literatura que toda pessoa tem, pois compreendemos que todo letramento começa com esse direito. A pesquisa fundamenta-se ainda nas concepções de letramento literário dos aportes teóricos sugeridos por Cosson (2014, 2021) e Micheletti (2006) para uma abordagem didática da leitura literária.

Assim, considerando que o Profletras tem como eixo orientador a produção de uma proposta de intervenção, conforme Resolução nº 001/2014, do Conselho Gestor, definimos nosso objetivo propositivo e o nosso objetivo de pesquisa.

Como objetivo propositivo temos: produzir um caderno didático que trabalhe a leitura e o letramento literário a partir da obra **O Pequeno Príncipe Preto**, de França (2020), e como objetivos de pesquisa: analisar e elaborar atividades que permitam o diálogo intertextual entre as obras **O Pequeno Príncipe Preto**, **O Pequeno Príncipe** e **O Pequeno príncipe em cordel**, e ainda reconhecer as atividades que possibilitam ao aluno repensar a temática do racismo.

A fim de alcançarmos os nossos objetivos, dividimos nossa pesquisa da seguinte maneira: neste primeiro capítulo, introduzimos as perspectivas, em linhas gerais, desta pesquisa. No segundo capítulo, apresentamos algumas considerações sobre a literatura no contexto escolar, ressaltando a sua importância ao longo da história, e ainda refletimos sobre a leitura e o letramento literário na escola, colocando o nosso enfoque sobre o papel do leitor nesse contexto. No terceiro capítulo, inicialmente, discorreremos sobre a literatura afro-brasileira na história do Brasil, seu lugar, seus percalços com os silenciamentos, suas lutas por um espaço mais justo, situando a obra **O Pequeno Príncipe Preto**, seu pertencimento e contribuições para a literatura afro-brasileira atual. Em seguida, tratamos dos contextos e da intertextualidade existente entre a obra **O Pequeno Príncipe** e **O Pequeno Príncipe Preto**, buscando estabelecer uma comparação entre as duas obras.

Feito isso, situamos a obra **O Pequeno Príncipe Preto** no campo da ideologia que busca superar o racismo presente nas relações sociais brasileiras com enfoque na sala de aula. Ideologia, como afirma Chauí (2011) não deve ser entendida apenas como um conjunto de ideias qualquer, mas como um ideário histórico, social e político que oculta a realidade a fim de manter a exploração econômica, a desigualdade social e a dominação. Ao mesmo tempo, trabalhamos com a leitura e o letramento literário, tendo a citada obra de Rodrigo França como mote. O quarto capítulo traz os pressupostos metodológicos da pesquisa e o quinto as considerações finais. No apêndice, apresentamos um caderno didático para o professor de Língua Portuguesa, cuja proposta de leitura e letramento literário é o objetivo principal, visando ao mesmo tempo o combate ao racismo na escola.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, discutiremos os principais conceitos teóricos desta pesquisa, a fim de situá-la no campo teórico a que pertence. Iniciaremos essa discussão abordando o lugar da leitura literária na escola. Em seguida, trataremos do letramento literário na escola, refletindo sobre o papel do leitor. Após isso, a abordagem tratará da literatura afro-brasileira no contexto brasileiro e do resgate de sua importância formadora.

2.1 A literatura e o contexto escolar: algumas considerações

Historicamente, a literatura sempre se fez presente desde o início da escola. Chartier (1999), quando se debruçou sobre a História da Leitura e dos seus suportes, demonstrou que este processo se deu de formas distintas em diferentes regiões e que a leitura no mundo oriental, sobretudo na China, antecipou certos caminhos que o Ocidente percorreria séculos mais tarde, já que o seu tipo de imprensa, semelhante à xilogravura, surgiu bem antes da imprensa de Gutenberg. Contudo, por questões de recorte espacial e temporal da discussão, consideramos que neste texto estamos tratando da leitura no mundo ocidental, uma vez que o Brasil e o seu sistema de ensino são tributários dos sistemas europeus.

Na Grécia Antiga, lugar onde se acredita ter surgido o embrião da escola tal qual o Ocidente conhece hoje, a leitura literária era vista como uma das matérias imprescindíveis para o ensino. Sobre isso, Zilberman (2009, p. 10) relata: “Sabe-se ainda que, até a idade de 14 anos, os meninos atenienses iam à escola e estudavam quatro assuntos básicos: *grammatike* (linguagem), *mousike* (literatura), *logistike* (aritmética) e *gymnastike* (atletismo)”. Isso permite confirmar a presença da literatura em Atenas – então, culturalmente a mais influente das cidades-estados gregas – e demonstrar que a parceria entre literatura e ensino remonta, de fato, à antiguidade.

Além disso, a própria História mostra o quão profícua foi a presença da arte literária na escola, pois a tradição da literatura grega perpetuou-se, tornou-se milenar e exerceu influência muito forte no Ocidente ao longo de vários períodos. Pioneira na Europa, ela foi a inspiração e modelo para os seus diversos povos, apresentando os fundamentos que originaram quase todos os gêneros literários. Por

sua natureza e papel nas relações sociais, políticas e culturais, e por abordar temas e reflexões importantes para toda a humanidade, a literatura grega foi e ainda é uma das grandes referências da literatura universal (CHARTIER, 1999). O prestígio conquistado reafirma sua grandeza e relevância na escola e fora dela.

No Brasil, como visto em Zilberman, a despeito das mudanças realizadas no campo do ensino de língua, que por muito tempo teve a gramática como principal alvo do ensino e que atualmente tende a colocar o seu foco no ensino e aprendizagem dos gêneros textuais, a literatura foi e continua sendo de grande importância para o estudo da língua e para o processo de letramento, mesmo sem ter tido, ao longo da história da educação no país, o espaço ou o status que de fato lhe caberia no sistema de ensino.

Contudo, há de se colocar que defendemos na presente pesquisa que o ideal para o ensino da língua no país seria um sistema de aprendizagem no qual a literatura tivesse maior centralidade, pois compreendemos que o aluno que aprende a ler e a se envolver com a riqueza da linguagem de textos literários tem oportunidade de assimilar mais do que apenas a estrutura que viabiliza o funcionamento da língua, pois ele pode ser orientado também a entender, por exemplo, as subjetividades que a prática da linguagem produz e a ler de maneira crítica tanto os textos escritos quanto aqueles que nas práticas sociais diárias aparecem na oralidade, construindo assim uma leitura de mundo mais ampla.

Neste sentido, o estudo da gramática, foco da escola tradicional, ocupando lugar de privilégio, não prescinde da literatura, da mesma forma que os estudos genéricos dos gêneros não substituem os textos literários. Consideramos, portanto, equivocada a postura que despreza a literatura no ensino da língua. Se os estudos da gramática não rivalizam com o da literatura como antes, outra questão a ser considerada é o papel da escola no ensino da literatura, mais especificamente dos perigos de a escola, em algum momento, negligenciar a abordagem da literatura no processo de letramento, seja pelo entendimento equivocado de que o processo de letramento se resume a uma simples aprendizagem de decodificação, seja por uma concepção de ensino que dá ênfase a textos não literários.

Em ambos os casos, o resultado será danoso para o aluno, que deixará de entrar em contato com um grande acervo de conhecimento que lhe permite, dentre outras coisas, fazer correlações com situações da vida, ser sujeito ativo dentro da

sociedade, ser agente de transformação social, ser engajado em causas relevantes, ler o mundo de forma crítica, exercitar a imaginação e valorizar as diferentes formas de memórias individuais e coletivas. A literatura, portanto, não deve ser tomada como uma ilustração ou um texto que se extingue ao ser decodificado. Pelo contrário, ela é, conforme sustenta Borges (1985), um texto que renasce cada vez que é lido, assim como seus autores renascem cada vez que são acessados pelo leitor. Toda literatura é um acervo vivo e, mais ainda, que dá margem a interpretações diversas (BAKHTIN, 2009).

Também é importante considerar que, para muitos alunos do Brasil (quase todos), o contato mais significativo com a literatura se dá no ambiente escolar. Assim sendo, a escola não pode se omitir de oferecer ao seu alunado o encontro com a arte literária, oportunidade que dificilmente os educandos terão fora dela. Se considerarmos que a literatura é um direito de todos, conforme afirma Candido (2013), quando a escola, que é o lugar de abordagem sistemática do letramento, relega a literatura a um plano secundário, perde a sua própria força mobilizadora e certamente nega aos alunos um direito que fará falta para eles nas práticas sociais que envolvem uma visão de mundo crítica e reflexiva.

É salutar a compreensão de que o letramento não se constitui apenas como um direito do sujeito à erudição (o que já é algo relevante), mas também ao pensamento que potencializa a percepção de ser um sujeito capaz de fazer distinções e escolhas no bojo da sua sociedade, como um agente livre e crítico, e que isto é um direito. Trata-se do direito ao exercício pleno da cidadania, previsto nos textos legais do Estado brasileiro, de forma que a ordem jurídica do Brasil, em sua Constituição de 1988 e na lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, trata do tema do direito à educação e à leitura de maneira objetiva (BRASIL, 1988, 1996).

Considerando que o aprendizado da literatura é uma das formas eficazes para a efetivação do processo de letramento e que a sua recusa tem implicações não apenas pedagógicas, mas também de negação dos direitos inerentes à cidadania, podemos afirmar que ele deve reassumir o seu papel de relevância efetiva dentro da escola, uma vez que a leitura literária tem exercido ao longo da história escolar o seu importante papel de fomento de saberes. Essa prática pedagógica é capaz de transformar a visão de mundo do leitor, visto que lhe permite a descoberta da imaginação, do devaneio, da visão que alcança diferentes ângulos

e possibilidades de uma mesma história, favorecendo a ligação afetiva, emocional de sua subjetividade como leitor (ROUXEL, 2013).

Por outro lado, é importante que o professor tenha em mente que a atividade de leitura iniciada e incentivada na sala de aula não deve ser restrita a ela, pois, conforme aponta Bakhtin (2009), todo enunciado é produzido socialmente, e, dessa maneira, os enunciados dialogam entre si, de modo que uma leitura assim, restrita a um lugar, é artificialmente estabelecida e prejudica nos textos a sua natureza enunciativa. Além disso, o uso exclusivo da literatura na sala de aula tende a se amoldar às práticas de educação, típicas do ambiente escolar, e a ter a aparência de um mero exercício obrigatório que vale nota.

Nesse sentido, reforça-se que

[...] tudo o que dizemos, cantamos ou escrevemos/digitamos, tudo o que enunciamos, dá-se concretamente na forma de enunciados ou textos. E todo enunciado articula-se em uma forma relativamente estável de enunciar, que é o gênero (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 28).

Se Freire (2011) já havia alertado sobre um tipo de educação opressora na qual não existe uma troca de saber entre o professor e o aluno, em estudos mais recentes, Rouxel (2013) alerta para a questão mais específica da abordagem equivocada da leitura na escola, considerando que existe um “divórcio entre a leitura escolar, seus objetos, suas modalidades, e as práticas sociais dos alunos” . Para ela, mesmo quando a escola se propõe a utilizar textos literários, ela o faz de forma displicente ou autoritária, impondo ao aluno uma literatura com a qual ele não se identifica.

Reiteramos, portanto, que um dos problemas da prática de leitura associada apenas a um espaço definido pode construir a aparência de um trabalho escolar que só ocorre de maneira antinatural, dentro de um contexto específico, dissociada das práticas sociais da linguagem. Para um letramento mais exitoso, é preciso estimular os leitores, oferecendo-lhes diferentes formas de ler, variadas leituras, principalmente sem o rótulo da obrigatoriedade. O aluno deve ter, por exemplo, a liberdade de escolha de títulos e gêneros discursivos, pois a leitura, mormente do texto literário, deve ser uma ação aprazível e que faça sentido para o leitor (COSSON, 2021).

O desafio do professor, no caso proposto, é encontrar caminhos para trabalhar a leitura literária em sala de aula e para além dos muros da escola sem a imposição de atribuir nota. Isto não equivale a dizer que o aluno não deva ser avaliado, pois há inúmeras formas de avaliação que se distinguem daquela feita com o uso de notas. O objetivo da leitura neste tipo de ação não é dado pelo professor (ler para obter uma nota), mas pelo próprio aluno (ler por um motivo pessoal, afetivo, subjetivo, por curiosidade, por prazer).

Firmino (2006), utilizando-se das proposições de Foucambert, afirma que “a leitura é (...) um ato; um meio de interrogação para o qual não tolera a amputação de nenhum de seus aspectos. Ler é, essencialmente, criar significados” (FOUCAMBERT, s/d, *apud* FIRMINO, 2006, p. 3), de forma que, quando o aluno dá sentido ao que lê e encontra um objetivo em sua leitura, o ato de ler recebe outro significado para ele, um sentido diferente daquele que considera a leitura como uma tarefa enfadonha da escola. Por isso, reafirmamos que as práticas de avaliar, atribuir nota ao aluno, para que ele leia efetivamente, são padrões que não devem mais fazer parte dos planos e ações do professor, sob pena de ter o seu trabalho docente desfocado dos objetivos que realmente importam, pois o aluno precisa aprender a dialogar com o mundo mediado pelas leituras literárias que o levam até ele.

O aluno que lê por obrigação não encontrará o sentido verdadeiro da leitura. Para que ele encontre esse sentido, o professor deve entender que não pode se limitar aos métodos tradicionais e simplistas, pelo contrário, deve buscar novas metodologias que atendam às necessidades do aluno em formação e que oportunizem momentos em que o gosto pela leitura literária possa ser despertado. O que de mais relevante podemos atribuir à literatura é a compreensão de que a leitura literária pode produzir o letramento capaz de promover a inserção do aluno na sociedade, a qual, por sua vez, existe e se mantém por meio da linguagem, através da interação, da comunicação e de toda vivência que o domínio desses saberes permite.

Outro argumento válido que nos mostra a importância da literatura na escola é a natureza e as reações provocadas pela arte literária, que, desde sua invenção, tem sido um relevante instrumento de reflexão, construção e socialização da linguagem, da cultura e dos valores. Ela torna o leitor um “viajante do tempo”, capaz de visitar outras épocas, outros modos de vida, outras relações, outras sociedades, possibilitando o cotejar de outro mundo com o dele, promovendo o seu

desenvolvimento social, emocional e intelectual. Esta riqueza da literatura deve fazer parte da escola, pois contribui para que ela cumpra o seu papel de formação do sujeito leitor, do cidadão ativo. Portanto, o letramento literário, foco de nossa próxima discussão, tem um papel relevante dentro da escola e não pode ser negligenciado.

2.2 A leitura e o letramento literário na escola. Qual o papel do leitor nesse contexto?

Apesar de ser uma temática que, há bastante tempo, vem sendo discutida nos grupos de pesquisadores, de professores e ainda no âmbito do poder público, o processo de leitura é, certamente, bastante complexo, merecendo, portanto, uma atenção particular. É notório que existe uma pluralidade de formas de se ler um texto, independentemente de sua natureza, todavia, o papel da escola, no que concerne a essa competência, é dar condições para que essa e outras habilidades e saberes sejam desenvolvidos em suas especificidades.

Segundo Menegassi, Ohuschi e Fuza (2011), tanto a escrita quanto a leitura são instrumentos imprescindíveis para que o indivíduo viva em sociedade, uma vez que a apreensão de tais competências lhe permite o acesso ao trabalho, o exercício dos seus direitos, a participação em sociedade e, ainda, possibilita, ao longo de todo o processo de aquisição, compreender e, por conseguinte, desenvolver outras habilidades. Nesse sentido, quando escola e professores se ocupam com o aprimoramento da leitura e da escrita, o resultado desse trabalho se reflete de maneira positiva no aprendizado e crescimento dos estudantes, na esfera pessoal e sobretudo intelectual, ampliando suas perspectivas no tocante à produção do conhecimento nas mais diversas áreas de atuação, visto que adquirem maior domínio e confiança, em consequência da sua inclusão na cultura letrada.

Diante do exposto, uma das tarefas mais importantes da escola é a escolarização dos saberes. Logo, é imprescindível que haja uma sistematização adequada dos conteúdos que serão trabalhados em sala de aula, caso contrário há sério perigo de não se alcançar os objetivos traçados inicialmente. Neste caso, todos os envolvidos estarão sujeitos ao fracasso.

Todavia, por vezes, tal tarefa constitui um dos maiores desafios da escola e envolve tanto corpo docente quanto administrativo. Em se tratando do ensino em

específico da literatura, a sistematização inadequada pode acarretar dificuldades, alguns equívocos como, por exemplo, quando o texto literário adquire um aspecto utilitário, servindo apenas como justificativa para o ensino da língua. Essa perspectiva reducionista da leitura do texto literário, entre outras práticas questionáveis, tem sido amplamente discutida em vários campos de conhecimento, e muitos pesquisadores têm se debruçado sobre esse assunto, visto que se trata de uma constatação recorrente.

Infelizmente, isso ocorre pelo fato de que a instituição, bem como os profissionais não se dão conta de que a leitura literária faz parte de um processo e enquanto tal deve ser estimulada em sala de aula. Portanto, como sugere Lajolo (2000), “o que fazer com o texto literário em sala de aula funda-se, ou devia fundar-se, em uma concepção de literatura muitas vezes deixada de lado em discussões pedagógicas”. Isso implica dizer que as discussões acabam se desviando e não priorizam os problemas relativos a teorias e abordagens, que, em nossa opinião, não são os únicos, porém são os maiores responsáveis pelo fracasso da leitura literária no contexto escolar.

A prática advinda desse comportamento revela uma grande insatisfação por parte dos estudantes em sala de aula e, em alguns casos, por parte dos professores, uma vez que os rituais de iniciação à leitura do texto literário deixam evidente a falta de harmonia em torno das expectativas pretendidas para todos os envolvidos no processo.

Oportunizar outras possibilidades de abordagem do texto literário tem sido uma de nossas preocupações enquanto professor de língua portuguesa. Nesse sentido, procuramos propiciar aos alunos um outro olhar, outras possibilidades de significação para o texto literário, nas quais a subjetividade, a riqueza estética na forma e no conteúdo, entre tantos outros aspectos possam favorecer o encontro do leitor com o texto. Esperamos com essa atitude que os alunos possam construir sentidos para o texto. É nesse momento de abstração, sugerido por Lois (2010), que “o leitor se encontra com o prazer e decola com ele para conquistar outras formas de leitura”.

Entretanto, qual caminho devemos percorrer para que a prática de leitura, sobretudo do texto literário, alcance o êxito desejado? Para Cosson (2021, p. 46), o ser humano é capaz de desenvolver sua capacidade leitora quando lê de modo formativo, ou seja, não é qualquer leitura ou qualquer modo de ler que nos torna

leitores efetivos. Então, como podemos avaliar se lemos formalmente? Para responder a essa pergunta, o autor nos propõe a observação de cinco aspectos que devem se fazer presentes e que sintetizam, de modo geral, o que as teorias da leitura acordam na atualidade sobre a formação do leitor eficiente, são eles: capacidade de ler diversos textos, de naturezas diferentes; domínio de múltiplos modos de leitura; motivação para uma leitura desafiadora a partir de demandas específicas; exercício da leitura crítica e a práxis do aprendizado da leitura.

Ainda para o autor, é na leitura literária que a leitura formativa encontra seu maior expoente, pois este campo permite ao leitor o acesso a um amplo repertório de textos que se destacam por sua multiplicidade de formas e diversidade de temas, permitindo a realização de formas variadas de leitura, que são passíveis de observação, considerando que a literatura abrange de forma particular as mais variadas formas de estruturas textuais, bem como os diferentes discursos presentes na sociedade (COSSON, 2021, p. 49).

Deste modo, o leitor competente é aquele que consegue dialogar com o texto, abstraindo toda uma diversidade de registros que propiciam uma reflexão sobre nós mesmos, sobre o outro e sobre as crenças advindas da sociedade. Essa afirmação nos permite constatar que a leitura do texto literário, além de possibilitar a ampliação dos horizontes do leitor, ainda lhe permite ocupar a posição de sujeito, visto que, segundo Cosson (2021), o indivíduo exerce sua criticidade apenas no momento em que se reconhece enquanto sujeito.

Cosson (2021), sobre a aprendizagem da leitura pela literatura, afirma que a principal vantagem dessa perspectiva é o fato de que, nesse processo, o aluno pode refletir sobre o ato de leitura, uma vez que “a matéria-prima da literatura é a palavra, o mundo da literatura é, em primeiro e último lugar, linguagem. Desta forma, a leitura literária demanda do leitor que se debruce sobre o modo de dizer ao mesmo tempo em que se inteira do que é dito” (COSSON, 2021, p. 50). Assim, a leitura da literatura oportuniza nossa formação enquanto sujeitos e leitores, pois nos oferece referenciais do já dito através do enunciado que constitui a obra, ao mesmo tempo em que, como leitores que assimilam o que leem, podemos nos apropriar da obra literária ao conjugá-la com nossas vivências, isto é, com nossa subjetividade peculiar de leitor explicitada por Langlade (2013).

Nesse sentido, optou-se por adotar nesta pesquisa um percurso que possa fazer da leitura literária uma prática significativa tanto para nós, professores, quanto

para nossos alunos. Para tanto, essa proposta de leitura literária está apoiada na perspectiva de letramento literário, sugerida por Cosson (2021). Nela, o autor explicita a necessidade de se estabelecer procedimentos que possibilitem alcançar os objetivos propostos inicialmente, isto só é possível quando o processo educativo estiver fundamentado na sistematização dos saberes, ou seja, na sua organização.

Assim, partimos, inicialmente, da necessidade de esclarecer o significado do termo *Letramento*, visto que, por vezes, sua utilização tem gerado certas discussões. Conforme Soares (2009, p. 18): “(...) letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”.

Considerando tais afirmações, compreendemos o lugar da escola em sua relação com o letramento. Ela não é o único lugar onde o fenômeno acontece, mas tem sua importância e papel social nele, visto que ela tem a incumbência de ensinar os alunos a ler e a escrever, assim como a interpretar textos, interagir com eles, fazendo com que o aluno possa se posicionar de maneira crítica diante das vivências que as práticas sociais demandam.

Desta maneira, o indivíduo que se apropria da língua em suas diversas situações de comunicação, mormente aquelas pertencentes à cultura escrita, e as utiliza nas práticas sociais de forma ativa e competente, interagindo com outros falantes, consigo mesmo e com o mundo, pode, à luz da afirmação apresentada, ser chamado de letrado. Neste caso, o letramento consiste numa prática social e, sendo assim, vai além da mera decodificação de palavras ou da compreensão superficial de um texto.

O letramento, conforme previsto pela BNCC (BRASIL, 2018), deve construir um leitor que seja capaz de: dominar a linguagem em todos os contextos; apropriar-se das práticas sociais de leitura e escrita; empregar adequadamente a leitura e a escrita nas práticas sociais; assumir a linguagem como ferramenta de interação com o meio; perceber a realidade através da leitura do mundo; produzir significados e sentidos mediante a leitura; elaborar discursos; interpretar e compreender textos e, ainda, proporcionar reflexões. O que se espera do leitor maduro e certamente também do letrado é que saibam ler as entrelinhas e compreender, por exemplo, que a escrita é responsiva e um produto da cultura humana.

É preciso, porém, que compreendamos que o leitor proficiente de hoje não é igual ao do passado, visto que as novas tecnologias mudaram o mundo de modo permanente. O novo leitor lê o mundo também com as ferramentas que as novas tecnologias oferecem. Este leitor é habilitado para comunicar-se com o mundo ao seu redor, de acordo com a BNCC (BRASIL, 2018, p. 63): “As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras e a escrita), corporal, visual, sonora e digital”.

O letramento literário, neste sentido, deve acompanhar as tecnologias vigentes, sem perder, contudo, a sua essência de arte. Esse ajuste é necessário, porque a língua se transforma ao longo do tempo, e a linguagem é um recurso dinâmico, flexível que nasce da prática sociocultural, sendo ela mesma o traço no qual o usuário da língua pode atuar sobre o meio e ser influenciado por ele e pelos outros sujeitos, enquanto produz significados, transformando a sociedade e sendo transformado por ela por meio da oralidade, leitura e escrita. Dentro deste contexto, cada usuário da língua e, no caso, cada leitor é um construtor social, um sujeito ativo que constrói e é construído pelo texto que lê. Nessa interação entre o texto e o leitor, a leitura se torna uma atividade dinâmica que estabelece uma relação dialógica, favorecendo, assim, a construção do sentido do texto.

É dentro desta compreensão que se pode circunscrever o lugar da leitura literária na escola, tendo em mente o letramento. A literatura amplia a realidade, oferece novos instrumentos à percepção de mundo, tornando-se uma espécie de referencial para a interação em sociedade, uma vez que oferece exemplos, tipos de relações sociais, passíveis de observação, permitindo que as informações ali encontradas sejam oportunidades de reflexão, de conhecimento para que o leitor possa fazer escolhas que lhe servirão para a vida.

Podemos dizer, então, que o letramento é o resultado, uma ação, ou um conjunto de ações que desenvolve no educando a capacidade de ler além do nível semântico ou fonético, da codificação, e a escrever mais do que as regras gramaticais orientam, pois considera o lugar a que pertence a escrita, isto é, percebe que todo texto é gerado pela cultura, pelo uso da linguagem, pelas práticas sociais às quais pertencem a leitura e a escrita observadas.

Tendo isto em mente, tratamos do letramento que se dá através da literatura, afirmando, conforme observado em Cosson (2021), que o letramento nessa perspectiva, ou seja, o letramento literário pode ser compreendido como uma prática

social de responsabilidade da escola, a qual deve trazer a literatura para dentro de seus domínios, isto é, escolarizar a literatura, tendo, porém, o cuidado necessário para manter os elementos essenciais do papel da arte literária, sem destituí-la de seu sentido humanizador, sem torná-la uma embalagem vazia, artificial ou desprovida de sua essência. O letramento literário dentro da escola não contribui apenas para a leitura e construção de sentidos de textos dessa natureza, mas, principalmente, para a formação de uma comunidade de leitores.

Sendo o professor um dos principais atores envolvidos nesse processo, sua participação é relevante e objetiva contribuir para a transformação do aluno, permitindo seu amadurecimento, tornando-o um cidadão letrado. Para isso, cabe primeiramente à escola dar condições para que o professor possa, enquanto mediador no processo, alcançar esses objetivos. Entretanto, é preciso saber que o trabalho do professor não é uma tarefa fácil, pois, segundo Cosson (2021, p. 20), a relação entre literatura e educação “está longe de ser pacífica (...)”. Isto quer dizer que, a despeito da longa história da literatura dentro da escola, o seu lugar ou papel de alguma maneira vem sendo contestado.

Como já afirmamos aqui, a escola tem visto o estudo dos gêneros discursivos como substituto da literatura no papel de letramento. Há quem diga que a mudança é necessária e deve acontecer pelo fato de os textos, por exemplo, de natureza jornalística serem mais facilmente estudados e compreendidos pelos alunos. Outros, porém, recorrem às transformações que as tecnologias digitais provocaram no mundo da linguagem como justificativa na tentativa de argumentar que a literatura perdeu o seu lugar diante da multimodalidade dos gêneros. No entanto, Zilberman *apud* COSSON, 2021, p. 20) revalida a importância da literatura como matéria educativa ao longo da história, afirmando que a literatura tem sido usada na educação antes mesmo de a escola existir. Cita as tragédias gregas com o papel básico de educar o povo moral e socialmente e mostra que a tradição da literatura na escola “serve tanto para ensinar a ler e escrever quanto para formar culturalmente o indivíduo” (ZILBERMAN, ANO, *apud* COSSON, 2021, p. 20).

Concebe-se que, na atualidade, se colocam novos desafios às práticas de letramento, considerando as possibilidades de se construir uma educação que responda à formação plural dos sujeitos, atenta à materialidade e diversidade, em vista do entendimento de que cada pessoa carrega um mundo próprio em si. Logo, os letramentos precisam incluir a diversidade produtiva, o campo do pluralismo

cívico e as múltiplas identidades atinentes à formação pessoal de cada sujeito (ROJO, 2013).

Dada a sua natureza, a literatura tem sido utilizada para aquiescer e, principalmente, integrar a arte da educação desde os primórdios. Este fato nos leva a entender que qualquer tentativa de tirá-la da escola ou reduzi-la ao aprendizado da sistematização de regras gramaticais parece ser uma atitude redutora e equivocada, baseada em achismos ou opiniões rasas. Aliás, a educação como um todo tem sofrido com inúmeros equívocos, nos quais métodos, estratégias de ensino-aprendizagem e, até mesmo, filosofias são substituídas por propostas pedagógicas que, por vezes, não são mais eficazes do que as que foram abandonadas, na realidade, isso se dá pelo fato de que não há preparação adequada antes de se aplicar os métodos, logo, sem compreendê-los efetivamente, como poderão apresentar resultados satisfatórios?

É imprescindível, assim, que a mudança traga em seu bojo o desenvolvimento, o avanço. Quem lê, independentemente da idade, tem muito mais chances de desenvolver o senso crítico, de melhorar a argumentação seja na forma escrita ou na oralidade, qualidades que podem ser adquiridas e exploradas com muita riqueza na literatura, mais do que em qualquer outro texto. Naturalmente, compreendemos que a literatura não está presente na sala de aula como deveria. E isto não ocorre apenas pela falta de bibliotecas, mas também pelo espaço e papel dados a ela pela escola: aquele entendimento de que literatura é apenas uma das pernas do ensino da gramática ou somente um objeto sem importância das práticas escolares, ou ainda pior: um objeto de obrigação em troca de notas, problemas que aqui já mencionamos.

Há, na sociedade e até no meio escolar, quem considere a literatura como uma disciplina acessória, ou seja, irrelevante, que não faz falta alguma no currículo escolar, mas esta visão distorcida precisa ser confrontada, a fim de que se torne explícito o quanto a arte literária contribui para o ensino do vernáculo, das outras disciplinas escolares e de outras áreas do conhecimento humano. Um dos requisitos básicos para a construção do aluno como sujeito ativo, pensante, crítico, reflexivo é que ele aprenda a ler as entrelinhas, como a literatura propõe por sua própria natureza polissêmica.

Por fim, a escola não prescinde da literatura, neste caso, o letramento literário deve fazer parte do cotidiano escolar e, mais do que isto, ele não deve ser

exclusividade da disciplina de língua portuguesa, pois quando a literatura é formalizada na escola, o aluno terá maior possibilidade de receber subsídios para o seu amadurecimento como leitor. Este sujeito tem um papel garantido no processo de leitura. Para entender esse processo, o professor deve entender a função do leitor.

Nesse sentido, não é apenas o nome herdado da ação de ler que denomina um leitor, certamente a leitura exerce influência significativa nas pessoas. Na interação com o texto que tem diante de si, o leitor coloca seu mundo em confronto com as informações para julgar, compreender, formular hipóteses e construir o seu conhecimento. Logo, torna-se um coautor, visto que sua subjetividade constrói uma leitura única, singular, apontada por Langlade (2013). Cada leitor interage com o texto de modo muito particular e até sazonal, uma vez que o estado de espírito, que varia de um tempo para outro, influencia na leitura.

No entanto, o lugar do leitor nem sempre teve sua importância reconhecida. Langlade (2013, p. 25) mostra isto ao observar que “a exclusão, ou ao menos a marginalização da subjetividade do leitor é habitualmente apresentada como uma condição de êxito na leitura literária escolar e universitária”.

O autor relata que, em um determinado documento por ele lido, a proibição da manifestação pessoal do leitor no ato de ler é claramente exposta, como se a subjetividade fosse uma fraqueza a ser superada, uma contaminação que deve ser expurgada do sentido textual, a fim de que a leitura seja eficaz e integralmente feita. Nessa perspectiva, a história pessoal, o devaneio, as emoções, as vinculações espontâneas, as experiências pessoais, as lembranças de leituras anteriores, todas essas condições são tidas como elementos fraudadores da boa leitura e não devem fazer parte da leitura literária.

Essa concepção que apresenta parcialidade na compreensão do ato de ler induz a erros como, por exemplo, o de não perceber que a leitura, tampouco a arte literária, tem sentido sem o leitor. Além disso, observando o que afirma Langlade (2013), é razoável considerar que a leitura isenta da subjetividade do leitor é impossível, pois em tudo que lemos empregamos a nossa vivência, o nosso modo de ver o mundo, as nossas emoções espontâneas, as nossas memórias e tudo aquilo que faz sentido para efetuarmos a leitura (LANGLADE, 2013). Doutra sorte, não há possibilidade de leitura profunda e significativa para o leitor.

Ademais, à luz dos aportes teóricos apresentados pelo autor, compreendemos que a própria arte, inclusive a literatura, em sua natureza, visa a multiplicidade de leituras e nessas variedades se refaz e se enriquece. O olhar crítico, reflexivo, sinestésico e até descomprometido daquele que observa, analisa, assiste, escuta e vê arte é a própria extensão da obra: uma pintura é para ser vista, uma música, para ser ouvida, a literatura para ser lida. Ver, ouvir, ler é empregar a subjetividade na obra, é permitir que ela entre no mundo do apreciador, do leitor, e seja nele transformada para ser apropriada, passando a ter novo dono, um coautor, pois, como afirma Jouve (2013), toda leitura tem uma parte constituída por subjetividade.

O prazer da leitura literária em grande parte reside no devaneio do leitor instigado pela arte, que o faz construir sinapses multiformes, cognitivas e sensoriais, e o faz ouvir sons, enxergar luzes e cores, sentir o calor ou frio, o medo ou a indignação, a reflexão e o sonho. Os ecos subjetivos que formam o cortejo da leitura não seriam apenas a escória da atividade leitora, uma vez que indicam a apropriação do texto, conforme Langlade (2013).

Portanto, a leitura, vista nas experiências diversas, empíricas e singulares dos leitores, é compreendida como uma ampliação infinda da própria obra literária, fato que a engrandece e não a desqualifica. Por outro lado, a concepção estanque que marginaliza o leitor, como ainda hoje é praticada, é então questionada por Langlade (2013), visto que ela não considera a subjetividade advinda do diálogo que se estabelece entre obra e leitor.

Assim, quando a leitura e a construção do sentido de uma determinada obra se efetiva por intermédio de vivências de outras leituras, consideradas como “fundadoras” – permanentes na memória, ativas, particulares, envoltas em afetos, vivências, encanto, emoção, amor –, damos a ela o nome de leitura subjetiva, por conseguinte, o leitor que se configura nesse cenário se trata de um leitor “subjetivo”, segundo o autor (LANGLADE, 2013, p. 29). Levando em conta esse conceito, compreende-se que o leitor toma emprestado suas experiências, possibilitando à leitura de uma nova obra um trajeto diferente, talvez até inusitado, nele a história traçada no texto ganha uma nova roupagem. Interpretações advindas desse relacionamento íntimo resultam em um diálogo, em que o leitor e a leitura da obra são beneficiados, pois elas animam sobremaneira o processo e acabam ecoando em leituras posteriores.

Para Langlade (2013), diferentemente do leitor profissional, o leitor letrado age “normalmente” quando lê de forma despreocupada, ou seja, sem a necessidade única e exclusiva de buscar na leitura sinais próprios que possibilitem construir o sentido literal da obra, no entanto, isso não significa que os desconsidere, ao contrário, sua percepção está voltada para uma forma de ler que lhe permite relacionar seus conhecimentos sobre os elementos que são constitutivos do texto literário, originados de outras leituras, às suas experiências: sua própria história.

A obra por si só não é capaz de se fazer reverberar isoladamente, isto significa que sozinha não se multiplica ou se renova como acontece a partir de seu encontro com o leitor (LANGLADE, 2013). É neste encontro que a obra literária se depara com lacunas a serem preenchidas, ou seja, os espaços que todo enunciado apresenta, por ser, em sua natureza, responsivo. Quando isso acontece, a obra se realiza como arte, que se constitui ao mesmo tempo resultado e fagulha do fazer humano. Deste modo, texto e leitor constroem uma relação razoável tanto para o texto que deslinda o seu destino quanto para o leitor que se percebe no texto lido.

Esta relação que o texto mantém com o leitor permite que compreendamos o equívoco denunciado por Langlade (2013) em relação à visão tradicional de leitura que suprime um elemento tão importante desse processo. Logo, é um erro enorme excluir o leitor e suas singularidades decorrentes do ato de ler e focalizar o seu olhar, por exemplo, somente nos signos textuais. Esta concepção distorcida compreende o texto como uma mensagem ou uma ação comunicativa do enunciatador, cujo valor semântico é intocável, uma vez que seu sentido se completa em si mesmo. No entanto, quem atribui sentido ao texto é o leitor, de modo que, sem ele, a obra não se efetiva nem mesmo como um ato de comunicação.

Ao ler, o leitor ressignifica a obra, preenchendo vazios com sua criatividade e imaginação, sendo complacente com qualquer debilidade que surgir na obra, dando novos cursos possíveis à história. Digamos assim que o leitor mescla aos seus saberes, mundivivências e subjetividades a própria obra, e que ao fazer isto ele a transforma para si, apropriando-se dela. A obra, então, já não é a mesma ao se tornar parte dele. Ela é acrescida do seu conhecimento e singularidades e subtraída em aspectos nos quais ele não tem o respaldo necessário para a assimilação. Neste caso, eventualmente, a falta de conhecimento poderá levá-lo à construção de hipóteses capazes de fazer a leitura da obra ainda mais singular, uma forma particular de compreender a história, um novo olhar sobre o texto, portanto.

A exemplo disso, ao se considerar o fato de que uma obra pode se caracterizar inclusive por sua incompletude, como assinala Langlade (2013, p. 35), podemos observar que, no caso da obra de Saint-Exupéry (2020), **O Pequeno Príncipe**, partindo da releitura desse clássico, feita por França (2020) em sua obra **O Pequeno Príncipe Preto**, ela deixa entrever essa condição de “empréstimo”, ou seja, de uma troca mútua que é inerente à obra literária. Assim, em sua releitura, França explora lacunas deixadas na obra-mote, preenchendo vazios, dando vozes sociais a outros personagens, ressignificando a narrativa, conduzindo, assim, o leitor a outras reflexões. Isto acontece porque **O Pequeno Príncipe**, de Saint-Exupéry, é permeado de possibilidades de diálogos, demandando uma parceria entre obra e leitor, uma interação permanente. É a partir do não dito que França constrói sua obra. Ele, enquanto leitor, se apropriou da obra-mote e viu nela a oportunidade de ampliar os diálogos com interlocutores, em sua opinião, ausentes, mas que deveriam ter o seu lugar de fala reconhecido.

Pode-se constatar esse fato, por exemplo, por meio da utilização do adjetivo “preto”, acrescentado à sequência do título, requalificando o personagem do pequeno príncipe e dando voz a um novo interlocutor, isto é, o leitor afro-brasileiro de quem se espera a identificação com a obra a partir do título. Alguns estereótipos, resultantes da visão de mundo, do contexto social e do lugar de fala de Saint-Exupéry, portanto, animaram a leitura do intertexto do leitor, França, e, por conseguinte, lhe abriram espaço, permitindo que pudesse interagir de outro modo com novos interlocutores e com aqueles que já o eram.

É, portanto, uma releitura da obra que caminha nesse sentido que pretendemos apresentar na sequência dessa pesquisa. Na realidade, trata-se de uma reflexão sobre racismo, tema bastante delicado que é veiculado o tempo todo, sobretudo pela mídia, e que continua sendo discutido no contexto escolar, todavia, a despeito de certos avanços, na prática, essa discussão não tem surtido, de todo, os efeitos desejados, uma vez que o racismo, o preconceito e a discriminação são constatados diariamente nas relações sociais do país. Compreendemos que isso acontece, porque o racismo é uma das expressões decorrentes das distorções históricas da nossa sociedade para com os seus cidadãos afro-brasileiros, os mais afetados, neste caso, pelas ideologias dominantes, como o eurocentrismo.

2.3 Por uma literatura afro-brasileira

Para situarmos a obra de França (2020) entre as produções literárias do Brasil, retomamos, ainda que de maneira muito breve, o percurso histórico da escrita de autoria negra no país, visto que, por suas particularidades, a literatura afro-brasileira é o lugar consentâneo de **O Pequeno Príncipe Preto**.

Antes de tudo, o que se percebe no contexto da história da arte literária brasileira é o uso de mecanismos que visam a manutenção dos silenciamentos de dos autores africanos e de seus descendentes, com algumas exceções que se mantiveram no cenário da literatura nacional, como Machado de Assis, Mário de Andrade, Lima Barreto, Cruz e Sousa, Luiz Gama, entre outros. Apesar do branqueamento a que foram submetidos, foi feito um resgate histórico de suas origens africanas, como no caso de Machado de Assis e Mário de Andrade, ou mesmo um reconhecimento posterior da importância da obra do autor, como se deu com Cruz e Sousa.

Além disso, compreendemos que apenas o fato de o autor ser afro-brasileiro não é elemento suficiente para dizermos que sua obra deve ser classificada como literatura afro-brasileira. É preciso considerar, por exemplo, o conteúdo da obra, a assunção da identidade negra do autor relacionada com a composição do enunciado, o seu lugar de fala e os seus pressupostos interlocutores. Diante disso, podemos refletir como a literatura negra foi cerceada e, assim, impedida de cumprir satisfatoriamente o seu papel social. O impedimento se deu, em muitos casos, pelo simples fato de não encontrar espaço entre as vozes da sociedade do país.

Sabemos que a arte, inclusive a literatura, em vários aspectos, retrata o povo que a produz, e deste modo podemos nos referir a ela como uma das expressões do brasileiro histórico em suas relações sociais. A partir deste ponto, relembremos que as experiências colonialistas no país deixaram marcas profundas na sua literatura, a saber, a marca de uma ideologia eurocêntrica que, durante muito tempo, tem emudecido ou mesmo apagado as histórias, os costumes e as vivências da população afro-brasileira. Nesse sentido, a abordagem do negro brasileiro na literatura nacional parece ter seguido as recomendações que Martius (1845) ofereceu para outro tipo de escritura: a da História oficial, lugar em que ele menospreza a população negra do país em deduções pseudocientíficas, como a que se segue:

Sei muito bem que brancos haverá que a uma tal ou qual concorrência dessas raças inferiores taxem de menoscabo à sua prosápia; mas também estou certo que eles não serão encontrados onde se elevam vozes para uma historiografia filosófica do Brasil. Os espíritos mais esclarecidos, pelo contrário, acharam na investigação da parte que tiveram e ainda têm às raças índia e etiópica no desenvolvimento histórico do povo brasileiro, um novo estímulo para o historiador humano e profundo (...) (MARTIUS, 1845, p. 390).

Nos escritos de Martius (1845), houve uma clara orientação para que os historiadores descrevessem o Brasil como um país formado pelo empreendedorismo dos brancos e o espírito livre dos indígenas, evidenciando dessa forma um profundo descaso com os negros, uma vez que, nessa visão racista, os indivíduos desta etnia não seriam dotados de nenhuma virtude para se formar um Estado Nacional bem-sucedido.

Para contextualizarmos a presença do alemão Martius em terras brasileiras, é necessário sabermos que ele veio de dentro de um cenário de articulações das dinastias europeias, que procuravam se garantir frente aos países da América, que estavam conquistando sua independência. Ele integrou a comitiva científica de Leopoldina e percorreu o país, fazendo estudos científicos, pois foi encarregado de estudar a fauna e flora brasileiras, as riquezas do subsolo e as populações primitivas do Novo Mundo, que interessava às potências europeias que visavam não perder o lugar de privilégio em relação ao empreendimento da colonização.

No século XIX, o Brasil tinha um projeto discursivo político-ideológico sobre a elaboração de uma história que mostrasse a identidade do país. O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), em 1840, definiu um prêmio de 300.000 réis para o trabalho que melhor elaborasse um plano para se escrever a história do Brasil. O alemão Carl Friedrich Phillip von Martius teve o seu texto premiado e depois publicado na "Revista" em 1844, recebendo o prêmio em 1847. O seu trabalho, apesar de ser um texto curto, tem influenciado até hoje a historiografia do país, sobretudo ao olhar eurocêntrico, que via três raças na formação do país: a indígena, a europeia (portuguesa) e a africana.

No contexto da época, em que as teorias relativas apregoavam as desigualdades entre as raças e colocavam o homem branco como superior, dominante e senhor sobre as outras etnias, o texto de Martius serviu para estabelecer a ideologia da democracia racial no Brasil, afirmando que, através da

miscigenação, o sangue português serviria para superar as supostas inferioridades do índio e do negro. O mito da democracia racial viu isso como ferramenta para a manutenção dos privilégios dos brancos em detrimento do indígena e do negro, pois, ao longo da história, tem alimentado a visão racista de que indígenas e negros não contribuíram para a formação do país, legitimando, dessa forma, a violência, a segregação e o racismo contra as pessoas que têm esse fenótipo ou origem.

Desse espírito de marginalização ou mesmo de negação da presença negra no Brasil, imbuíram-se, com algumas exceções, os escritores brasileiros ao longo da História da nossa literatura. É desse modo que os negros, enquanto personagens da ficção, mesmo quando ocuparam lugar de destaque na obra, ainda levaram sobre si o estigma típico da visão que a voz alheia tem sobre eles, e esta voz, que não é a sua, perpetua o olhar enviesado pela ideologia do eurocentrismo. Nesta composição, os personagens negros constituíram-se como assujeitados, com reflexões pouco ou não profundas. Neste contexto, não é difícil encontrá-las infantilizadas, estigmatizadas como pessoas propensas às fragilidades morais e éticas ou ainda extremamente sexualizadas.

A visão deturpada pelo eurocentrismo reproduziu, ao longo da história, a ideologia do Estado para a sua população afro-brasileira, e essa foi uma estratégia capaz de mantê-la na base da pirâmide social, excluída dos direitos da cidadania. A literatura, que é um reflexo da vida, de alguma maneira a reproduziu. Diante disso, reiteramos que, para se compreender os percursos de silenciamento da identidade negra, dados pelas memórias da negritude, nas quais a literatura atual tem se empenhado, há de se considerar dois dentre vários aspectos da própria natureza da literatura como fenômeno social: a tendência de ser um tipo de representação da sociedade em que foi produzida e a capacidade de se estabelecer como uma ideologia, traduzida por membros dessa sociedade.

Sobre a primeira condição, é certo que, sendo uma manifestação artística, a literatura em diversas comunidades e por várias vezes tem sido utilizada, como já dissemos, para representá-las. Geralmente, essa representação vem acompanhada de críticas e exaltações dos valores em comum dos seus indivíduos. Trata-se de abordar a literatura como um “espelho” da sociedade, que, por sua vez, ancora-se em um tempo e em um lugar. Dessa maneira, muitas obras clássicas, ainda que narrem apenas algumas nuances de situações cotidianas, constituem-se em arquivos que muito têm a dizer sobre o lugar, a província, o reino, o império, o

Estado nacional etc., no tempo em que foi produzida ou no tempo em que a sua narrativa quis situar a história.

Todo este contexto histórico em que se insere a literatura nos permite dizer que ela, de uma forma ou de outra, expressa uma ideologia e, neste aspecto, trata-se de uma condição mais complexa, uma vez que tomamos por ideologia o conjunto de ideias de indivíduos e coletividades (WEBER, 2009), todavia, tais ideias não são necessariamente produzidas por quem as pratica. Em outras palavras, a ideologia é compreendida como falseamento da realidade, ou um conjunto de valores que um grupo dominante cria como verdades, para que o que grupo dominado siga, sem, contudo, perceber que esses valores não foram forjados por ele (KONDER, 2003).

Por conseguinte, a literatura de uma colônia é sempre um tipo de ideologia que, para além de reproduzir a visão de mundo de uma elite, reproduz a visão de mundo de uma metrópole. E mesmo após a emancipação política de um lugar, a visão de mundo da sua metrópole tende a permanecer, ainda que de forma parcial, por ser um fenômeno de longa duração e, em muitos casos, passa a ser utilizada como meio de dar legitimidade à elite local.

Ora, a abordagem da negritude na literatura brasileira se configura em um ideal-tipo das duas condições apresentadas. Na primeira, a literatura aparece como representação do período colonial, dos interesses da visão de mundo eurocêntrico. Naquele momento, as chamadas escolas literárias praticadas no Brasil (Quinhentismo, Barroco e Arcadismo) correspondiam aos interesses estéticos da metrópole, os quais continham seguramente uma visão racista de sociedade. Num segundo momento, quando o processo de independência política estava se estabelecendo, a elite branca persistiu na mesma ideologia, mas adaptando os seus discursos e produções literárias aos valores do Estado nacional que queria forjar, por exemplo, inventando uma versão brasileira de romantismo.

Naquele contexto brasileiro, o indígena (à época, chamado de índio) passou a ser um símbolo da identidade do Brasil. Mas isso ocorreu não porque a literatura brasileira baixou a guarda no tocante ao racismo, ao contrário disso, a ocorrência se deu em virtude de terem visto na figura do indígena (perseguido e dizimado) a idealização do bom selvagem, do homem dócil e guerreiro, ou seja, a visão racista e estereotipada prevaleceu. Além disso, o mais importante é que essa manobra estabelece a origem do povo brasileiro como sendo o resultado da amálgama ocorrida somente entre os indígenas e europeus, ignorando, assim, o elemento

africano que, na verdade, tinha participação relevante na composição da população nacional.

A professora Luiza Brandino, em um artigo escrito para o site Brasil Escola, reflete sobre o lugar das pessoas negras na literatura brasileira e aponta para o espaço restrito ocupado por essas pessoas, que é o lugar de tema e não de autoria, e isto dentro de um contexto em que os estereótipos forjados pela estética eurocêntrica prevalece, reafirmando os estigmas raciais (BRANDINO, s/d).

A professora ainda aponta que, em outra fase do movimento, vemos a presença negra na literatura personificada no sujeito submisso, que enfrenta as humilhações e crueldades e as supera justamente na afirmação de elementos que apagam sua africanidade, como no caso do personagem principal da obra **Escrava Isaura**, de Bernardo Guimarães, publicada em 1872. Isaura é uma escrava que tem um fenótipo caucasiano. Na visão da obra, o que causa indignação não é a prática da escravidão em si, mas o fato de uma moça de aparência branca sofrer como escrava. Aparentemente, para o autor, uma Isaura com traços negroides não teria a mesma recepção. Talvez sequer seria lida.

O negro é de outra forma revisitado na literatura romântica, agora ele é uma vítima sem voz ou protagonismo, condenada por um sistema desumano, cuja única opção para a liberdade e assunção da condição humana satisfatória é a morte, como encontramos em poemas abolicionistas de Castro Alves. Vale dizer que o poeta procurou contribuir de maneira significativa para uma sociedade melhor, mas sendo um homem de seu tempo, usou as ferramentas de que dispunha e não se desvencilhou totalmente do olhar distorcido encontrado no discurso que procurava combater.

Quando das abordagens da negritude na literatura – as vivências dos personagens negros –, o racismo se consubstancia sob a forma de bestialização dos negros, em um discurso que os situa como meros coadjuvantes da própria sociedade que constituem: inicialmente, são tidos como seres desumanizados e sem nome próprio, depois, cidadãos de segunda classe, e com o passar do tempo, conforme as mudanças e adaptações dos espaços geográficos e sociais, vamos encontrá-los como moradores de cortiços e favelas em versões marginais da sociedade, assumindo majoritariamente papéis de vilões.

O racismo foi recorrente em outro momento de busca de identidade nacional marcante: o Modernismo. Embora procurasse romper com os dogmas da arte de

outras escolas, o movimento não supera o racismo na literatura nem se preocupa em combatê-lo. Em todo o curso da literatura brasileira, como já afirmado anteriormente, os personagens negros ocupam papéis secundários ou estigmatizados, mesmo quando os protagonistas da obra são eles. Nesse sentido, o que se vê no plano ideológico da literatura é que o espaço destinado a eles é aquele no qual assumem uma representação estética pejorativa, inferior, seja do ponto de vista imagético dos tipos humanos identificados com os traços africanos, tidos como grosseiros, seja na sinestesia dos textos – como os cheiros, o timbre da voz, a erotização dos corpos africanos –, ou ainda no plano da linguagem escrita e seus padrões relativos à valorização dada pela sociedade às expressões de fala, vocabulário e outras situações de uso da língua, quando utilizados pela pessoa negra, tendem a ser desqualificados.

Os marcos literários brasileiros que tinham em seu bojo a busca da identidade nacional, como o Romantismo e o Modernismo, não deram a devida importância ao racismo praticado no Brasil e replicado na literatura do país. Não colocaram em seus textos uma visão democrática de brasilidade que considerasse todas as matrizes brasileiras, pelo contrário, mantiveram em suas escritas os estereótipos e os apagamentos. Na verdade, algumas pessoas negras até apareceram na literatura e na pintura modernista, as principais representações de pessoas negras no Brasil ocorreram no Modernismo em artistas como Lasar Segall, Tarsila do Amaral, Cândido Portinari, Emílio Di Cavalcanti e Anita Malfatti. No entanto, pessoas negras foram representadas não como sujeitos ativos, donos de seu discurso. Nesta mesma linha, a literatura contemporânea canônica não protagonizou personagens negros livres de estereótipos.

Diante disso, somos levados a refletir sobre a visão da literatura nacional a respeito de sua expressão de identidade de um povo. A literatura canônica do Brasil é fiel representante de todos os brasileiros? É libertadora, reflexiva e conhece a nação a ponto de expressá-la em suas diversidades ao longo do tempo? Que atitude deve ser tomada para superar o racismo histórico da literatura brasileira?

O fato é que a literatura do Brasil precisa dar mais espaço a pessoas de diferentes etnias, pois a voz dessas pessoas enriquece a própria cultura literária do país, além de fazer jus à representatividade dos brasileiros. Não é admissível colocar nas mãos de uma criança de hoje um livro de Monteiro Lobato – em que os personagens negros são tão atacadas – sem uma contextualização adequada e um

posicionamento crítico que considere, sobretudo, as discussões em torno da problemática que advém de atitudes racistas que continuam reverberando de forma inaceitável ainda hoje na sociedade. Situações, por exemplo, como a comparação feita entre Tia Nastácia e uma macaca (LOBATO, 2008).

Um país forte e justo precisa conhecer e respeitar todos os seus cidadãos. Jamais seremos uma nação ideal e igualitária sem a equidade relativa à cidadania. O racismo é sobretudo ideológico e é com ações ideológicas que será superado. A literatura faz parte dessas ações, colocando-se em uma posição segura de antirracismo. Mas a literatura é arte. É possível regular a arte?

A arte da literatura no Brasil precisa de textos nascidos da ação de mãos afro-brasileiras. A arte precisa de vozes antirracistas que mostrem o seu protagonismo. Felizmente, as vozes negras já se fazem ouvidas, ainda que não como deveriam. Segundo o artigo de Brandino (s/d), essas vozes negras começaram a ser protagonistas a partir da década de 1960, vindas dos movimentos sociais organizados por pessoas negras. Na década de 1970, no momento em que o movimento negro passa a ser mais visto pela sociedade, a produção de obras literárias por escritores negros começa a ocupar maior espaço entre as escritas literárias no país, e uma lenta mas significativa mudança é iniciada, espaço que Lima Barreto, anos antes, procurava ocupar, mas que se efetiva a partir da década de 1960.

Assim, reafirmamos a literatura afro-brasileira como elemento relevante na cultura do país frente aos desafios que ele enfrenta no presente no que diz respeito à busca do bem comum e à equidade de direitos de seus cidadãos. Esses fatos precisam ser validados, para que haja uma sólida construção de uma nação forte, justa e desenvolvida. Não é possível a justiça social em qualquer país do mundo sem que todas as suas matrizes étnicas sejam amplamente reconhecidas e respeitadas.

Não devemos nos esquecer, no entanto, de que os movimentos negros em busca de espaços para expressar sua voz na sociedade não se calaram, sobretudo, na literatura, e essa persistência em lutar permitiu que lograssem êxitos em alguns aspectos relevantes, de modo que a conquista foi crescente, ainda que em passos lentos. Hoje, a representatividade ocorre de maneira ampla e constante nas vozes de pessoas como Conceição Evaristo, Djamila Ribeiro, Sueli Carneiro, entre outros nomes que tornam conhecidos os afro-brasileiros outrora silenciados.

Situamos a obra de França (2020) como uma voz de brasileiros que por muito tempo foram apagados ou silenciados, mas que, resilientes, continuaram a produzir e estão se fazendo ouvir, marcando seu lugar nas vivências, cultura e história do Brasil. Nessa literatura, as pessoas pretas passam a enxergar a si mesmas com os olhos de seus pares e, a partir disso, a forjar a sua identidade com base no que é factual, no que é despido de mitos e estereótipos.

3 (RE)ENCONTRANDO O PEQUENO PRÍNCIPE

Para melhor compreensão dos pressupostos desta pesquisa, que busca construir um caderno didático ao professor, apresentamos o nosso principal objetivo, que é, a partir da leitura e da análise da obra **O Pequeno Príncipe Preto**, de França (2020), propor práticas pedagógicas voltadas à leitura literária e ao letramento de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, bem como à discussão e à reflexão sobre o racismo inculcado na sociedade brasileira que, de forma consciente ou inconsciente, se reproduz no cotidiano da sala de aula.

Assim, neste capítulo da pesquisa, pretendemos cotejar as obras de França e Saint-Exupéry, a fim de tornar a análise pretendida viável. Portanto, o capítulo está subdividido nas seguintes partes: **O Pequeno Príncipe**, de Saint-Exupéry, e **O Pequeno Príncipe Preto**, de Rodrigo França: contextos e intertexto; o cotejo entre as obras de Rodrigo França e Saint-Exupéry e **O Pequeno Príncipe Preto**: por uma (des)construção de ideologias.

3.1 O Pequeno Príncipe, de Antoine de Saint-Exupéry e O Pequeno Príncipe Preto, de Rodrigo França: contextos e intertexto

Entre as muitas relações que entrelaçam os discursos que são materializados nos enunciados, existem vozes que influenciam e são afetadas por outras, dada a natureza dialógica da linguagem, nascida das relações sociais. Essas relações fazem com que todo enunciado, de alguma forma, seja uma resposta a outro que veio antes dele, ou uma porta para um enunciado futuro, como afirma Samoyault (2008, p. 21): “Todas as palavras abrem-se assim às palavras do outro”.

No entanto, há textos que de maneira mais perceptível retomam outros, oferecendo não somente a contrapalavra, mas também certos elos da estrutura, do discurso, dos sentidos, entre outros aspectos, consubstanciando um novo enunciado com um diálogo francamente aberto, de maneira implícita ou explícita. É aí, nesse espaço de encontros, que situamos o fenômeno da intertextualidade. Desta maneira, a intertextualidade é o diálogo que ocorre entre os textos, conforme a compreensão teórica do dialogismo de Bakhtin (2003). Nele, o texto-enunciado é visto como parte do cruzamento das práticas de linguagem socialmente diversificadas.

Nesse sentido, o entendimento sobre o termo foi ampliado e se estende à compreensão de que há relações de sentido capazes de se configurar como intertextualidade com outros gêneros do discurso como, por exemplo, o dialogismo entre a literatura, as artes plásticas, entre outras formas textuais verbais ou não verbais.

Assim, podemos dizer que a intertextualidade é a influência que um texto exerce sobre outro, isto é, o “diálogo” intencional ou inconsciente, estabelecido entre textos diferentes, numa relação em que de alguma forma um retoma o outro já existente, construindo através disso um novo discurso.

A intertextualidade pode apresentar vários tipos, como: epígrafe, citação, paráfrase, tradução, alusão, paródia, bricolagem, pastiche, e ocorre de forma explícita quando apresenta elementos claramente encontrados no texto primitivo, ou implícita, nos casos em que a inspiração obtida do texto inicial é mais sutil.

No caso da obra **O Pequeno Príncipe Preto**, de Rodrigo França, é notável já no título a presença da intertextualidade, visto que nele se faz evidente a referência ao clássico de Saint-Exupéry, **O Pequeno Príncipe**. Qualquer leitor que conheça a obra do escritor francês sabe que ela foi evocada neste título. França, no entanto, acrescenta o adjetivo “Preto”. Tal adjetivo exerce a função de demarcar a identidade negra desse “novo pequeno príncipe” que se pretende apresentar, remetendo ao elemento simbólico subjacente ao adjetivo preto em sua relação com a aparência de um personagem de origem africana, facilitando ao autor a introdução de seu discurso que versa sobre ancestralidade.

Curiosamente, embora talvez não seja de forma intencional, o título “**O Pequeno Príncipe Preto**” mantém a aliteração do título encontrada, quase de forma idêntica, tanto na versão original da obra de Saint-Exupéry, *Le Petit Prince*, quanto em sua versão em português **O Pequeno Príncipe**. Embora nestas duas versões a letra “P” apareça apenas duas vezes, na versão de França todas as palavras do título se iniciam com essa letra.

Se, em outros termos, a intertextualidade “refere-se aos textos que apresentam, integral ou parcialmente, partes semelhantes ou idênticas de outros textos produzidos anteriormente” (MATOS, 2023), há de se perceber, a partir do título e ao longo da obra de França (2020), que elementos simbólicos são retomados propositalmente da obra francesa, por exemplo, a Baobá, os pequenos planetas, a

viagem, a estrutura primordial da história, ou seja, há um percurso semelhante ao que foi encontrado na obra que serviu de fonte.

Ainda nesse sentido, pode-se observar que a própria construção do principal personagem do livro brasileiro é feita sob a base do personagem de Saint-Exupéry, embora seja necessário que se deixe claro que a intertextualidade presente em **O Pequeno Príncipe Preto** não traz (ou quase sempre não traz) elementos com significados equivalentes à obra referida. Pelo contrário, a riqueza intertextual da obra de França (2020) consiste, dentre outras coisas, na ressignificação desses elementos.

Essa ressignificação encontra justificativa na intencionalidade do autor que busca na obra mundialmente consagrada um diálogo eficiente para alcançar um público leitor carente de referenciais identitários dentro da literatura infantil brasileira. Esta estratégia é muito válida, porque a obra de Saint-Exupéry, escolhida de uma ou outra forma, faz parte da história de leitura dos brasileiros, acostumados com a literatura infantil de origem europeia.

No entanto, ao adentrar nas páginas do livro, os indícios vistos na capa, comprovando que se trata de uma versão temática de **O Pequeno Príncipe**, vão se confirmando. O livro não é uma reedição do outro. Ele é, na verdade, uma mensagem direcionada para a construção ideológica de uma identidade ajustada a pessoas negras do Brasil, que, ao longo da história, foram silenciadas. Agora existe um príncipe que fala com elas, que se parece com elas e que pode representá-las. Para verificarmos o que estamos afirmando aqui sobre a intertextualidade que se estabelece entre as duas obras, apresentamos uma síntese e o contexto de cada livro. Abordaremos, primeiramente, a obra-fonte, isto é, **O Pequeno Príncipe**, de Saint-Exupéry.

O Pequeno Príncipe (1943), tradução do original francês, *Le Petit Prince*, livro de Antoine de Saint-Exupéry, é uma das obras mais traduzidas e vendidas do mundo. Publicado em 1943, nos Estados Unidos, o livro conta a história de um aviador que se vê obrigado a fazer um pouso forçado no deserto do Saara, devido a uma pane no motor de seu avião, fato curioso, pois o próprio autor era piloto e sofreu um acidente de avião, ficando por semanas no Saara, juntamente com seu mecânico. Podemos supor que, nessa parte, o livro apresenta uma nuance de autobiografia.

Na história, o piloto, que faz um pouso forçado por ter avarias em seu avião, encontra-se em um lugar distante de tudo e de todos e, subitamente, vê perto de si um menino louro, pequeno e frágil, que lhe afirma ter vindo de outro planeta. O seu planeta, como o piloto soube mais tarde, na verdade, é o minúsculo asteroide B-612. O diálogo entre os dois personagens desenvolve-se ao longo do livro compondo o enredo.

A história fantástica, mesmo sendo em princípio infantil, provoca encantamento, comove e leva à reflexão leitores de qualquer idade. O livro foi escrito durante a Segunda Grande Guerra, um ano antes da morte do autor, em um contexto que demandava uma mensagem de esperança e conforto para a humanidade. Trata-se de uma história escrita em linguagem repleta de lirismo e de fácil compreensão, que evoca o mágico e o filosófico.

Ao falar de amor, amizade, relacionamento humano de diferentes setores da vida, como o trabalho, a política e a família, a narrativa torna-se um convite para que o leitor repense sua vida, seus valores e olhe para o próximo com alteridade, refletindo sobre o que de fato é prioridade na vida.

O enredo se desenvolve à medida que as experiências do pequeno príncipe são reveladas por meio da narração do piloto: um príncipe, jovem viajante, que deixa seu lar, o pequeno asteroide B-612, na tentativa de fugir de um relacionamento ambíguo com uma rosa (personagem que despertava nele amor, compaixão e ternura, mas, ao mesmo tempo, sufocava-o com caprichos decorrentes do orgulho e vaidade) e em busca de novas descobertas. Ao chegar à Terra, o personagem depara-se com o piloto do avião acidentado no deserto e estabelece com ele uma forte relação de amizade. Através da visão pura do menino, o diálogo se abre ao personagem adulto (o piloto) e ao leitor.

Antes de chegar a esta parte da narrativa, o narrador inicia a história recorrendo a um episódio marcante de sua própria existência: quando ainda criança viu em um livro uma jiboia prestes a engolir um animal. A partir desse episódio, tenta mostrar um desenho a pessoas adultas que não entendem sua visão de mundo e, em decorrência disso, o aviador passa a se sentir solitário e incompreendido pelos outros, desde a infância. O acidente aéreo no deserto é que lhe apresenta um interlocutor capaz de entendê-lo. Após o acidente, com o avião quebrado no deserto, o piloto adormece na areia e, ao acordar, vê diante de si um menino pequeno (o pequeno príncipe), que lhe pede para fazer um desenho, um cordeiro, numa folha de

papel. Logo ele, o piloto, que trazia consigo desde sua infância uma grande frustração em relação aos desenhos! Após tentativas frustradas, o piloto consegue fazer um desenho que deixa o príncipezinho satisfeito.

No diálogo ainda sobre o desenho, o menino revela ter vindo de um planeta muito pequeno e distante; conta como era sua vida nele e como partiu em viagem. A dimensão do seu pequeno planeta, que na verdade era um asteroide, o B-612, é revestida de importância para a história, pois pode aludir à solidão humana, aos dramas pessoais, às sublimidades das pessoas, além de ser um pano de fundo para muitas das reflexões que se desenvolvem ao longo de toda a narrativa. E a história oferece diversos caminhos para reflexões filosóficas e existenciais. Um exemplo dessas reflexões é a que leva o leitor a pensar sobre a maneira restrita e pragmática com que as pessoas conduzem suas vidas: “Desta vez as pessoas grandes me aconselharam a deixar de lado os meus desenhos de jiboias, fossem elas abertas ou fechadas, e me dedicar a coisas como geografia, história, aritmética e gramática” (SAINT-EXUPÉRY, 2020, p. 10).

Os outros elementos em destaque na história são os personagens encontrados pelo pequeno príncipe em sua jornada, a começar pela Rosa, que ficou no pequeno planeta, e os baobás, que eram uma ameaça para ele. Em seu caminho, o pequeno viajante encontra um personagem em cada um dos planetas visitados.

Os cenários são descritos às vezes, em pouquíssimas pinceladas, e o são juntamente com os diálogos construídos entre o viajante e os residentes, nuances de reflexão sobre o que é a vida e o que compreendemos dela, isto é, são ponderações filosóficas sobre as atitudes humanas diante da vida em relação aos valores e à ética, entre outros. Assim, ele encontra o rei, o bêbado, o homem de negócios, o acendedor de lampiões, o geógrafo, o vaidoso. Ao final da história, entre as inúmeras formas de interpretar que a literatura permite, preferimos entender que o texto alude a uma alegórica e sensível forma de tratar a morte. É através de uma picada venenosa de uma serpente que o pequeno príncipe volta para casa.

Além de ter sido traduzida em vários idiomas, essa grande obra da literatura universal também ganhou o teatro e o cinema com adaptações extraordinárias. No contexto da escola, tem servido muitas vezes de instrumento para o debate sobre os problemas universais humanos, além de possibilitar a abordagem de fatos

específicos, decorrentes das relações sociais observadas no dia a dia escolar e que estão ligados também ao letramento.

O Pequeno Príncipe Preto (2020), livro infantil escrito por Rodrigo França e ilustrado por Juliana Barbosa não é, segundo o autor, uma releitura do clássico de Saint-Exupéry. Ele prefere dizer que a obra é “um gancho, um diálogo para impulsionar uma reflexão crítica sobre os personagens que temos como referência e questões de afeto, de relações”. Em 2015, a obra **O Pequeno Príncipe** se tornou de domínio público, fato que permitiu o surgimento de versões e releituras. Nesse contexto, em 2020, França lançou seu livro, originado a partir da montagem teatral, convidando o público a compreender e a respeitar a ancestralidade de boa parte dos brasileiros, que têm em sua origem raízes africanas.

Mas o livro não se limita à exposição de um tema, nele também o amor próprio, a autoafirmação e o combate ao racismo são assuntos relevantes. Ele busca lançar luz em fatos que conduzam a sociedade a pensar sobre como é importante para a sociedade, neste caso a brasileira, oportunizar às crianças negras o conhecimento de si mesmas, de sua ancestralidade como marca identitária suficiente, possibilitando-lhes a autoafirmação e protagonismo a partir de referenciais positivos, que superem os estereótipos, historicamente pertencentes ao imaginário popular brasileiro.

No enredo, o personagem principal, o pequeno príncipe preto, é o narrador da história e conta como deixou o planeta onde residia ao lado da princesa, a árvore Baobá, para sair viajando por diferentes planetas, espalhando lições de amor, empatia e ensinando as pessoas a valorizarem o seu lugar de origem. Suas primeiras falas remetem à ancestralidade, começando por descrever de maneira positiva e simbólica o baobá que, na história, aparece no gênero feminino: a árvore Baobá. Ela é sua amiga e também princesa do minúsculo planeta onde vivem. É uma árvore sagrada e milenar, e o pequeno príncipe preto a descreve, mostrando suas peculiaridades e sua simbologia. Exprime ainda a relação amigável e edificante que os dois têm.

Em sua viagem – que naquele momento ainda não havia sido iniciada –, ele pretende conhecer todos os planetas do universo e deixar uma semente de baobá em cada um dos lugares por onde passar. Essa ação demonstra o sentido do Ubuntu, palavra que exprime um conceito de origem sul-africana cujo significado é “sou o que sou pelo que nós somos” e que remete ao amor ao próximo, à

generosidade, à solidariedade, ao desejo sincero de felicidade e harmonia entre os seres humanos. O desejo de viajar espalhando o Ubuntu vem de uma promessa que ele fez à Baobá.

Sua viagem acontece no instante em que grandes ventanias atingem o planeta e são usadas por ele para sair voando. Antes disto, porém, ainda dentro do contexto de sua ancestralidade, o personagem se apresenta, destacando suas características físicas mais marcantes: seu tom de pele, seus lábios carnudos, o formato de seu nariz, a cor dos seus olhos, de seus cabelos, entre os quais ele vê semelhança com as folhas da Baobá e do céu noturno, que é infinito.

Após uma pausa, conta uma história que resgata sua fé religiosa e então observa a ventania chegando. Ela se torna uma grande oportunidade, permitindo que o pequeno príncipe preto saia do planeta, voando preso à linha de uma pipa. Na viagem, encontra os personagens que figuram na história; quando se dá conta, o planeta vai ficando cada vez mais longe e pequenininho, e a Baobá, minúscula. Ele, pendurado na linha da pipa, encontra o primeiro planeta.

Em sua viagem inaugural, vê um rei que vive sozinho, é resmungão e egoísta. O rei fica cuidando de sua riqueza, contando seus milhões e milhões de estrelas. O pequeno príncipe preto dialoga com o rei, que se orgulha de ser dono de tudo e passa a dar ordens ao príncipe. Este personagem abre um diálogo no qual o leitor pode refletir sobre as relações humanas de poder, as incongruências de circunstâncias que regem a vida das pessoas como, por exemplo, o capitalismo. Naquele instante, começa a ventar novamente, e o menino aproveita o momento para voar, deixando o rei falante sozinho, opondo-se, com essa atitude, às formas autoritárias dos governos humanos. Todavia, antes de sair, planta uma semente de baobá naquele triste planeta, na esperança de que reconheçam o que é o Ubuntu. A ventania o leva para a Terra, que, aos seus olhos, era grande, muito maior do que o planeta onde vivia, além de muito diferente do planeta habitado pelo rei solitário.

Na visita à Terra, constata que era um planeta cheio de gente e bichos, um planeta azul. Nele, cada um tem seu jeito, uma cor e uma forma diferente de viver e ser feliz. Ainda na Terra, encontra uma raposa com a qual estabelece um diálogo, nele, a raposa deixa claro seu temor, crê que o pequeno príncipe preto seja como os meninos e os adultos que caçam raposas, por conta disso, prefere ficar escondida.

No diálogo, à semelhança da história original, ela o convida para cativá-la, para criar laços de amizade. Depois do episódio, o menino vai embora, refletindo

sobre a singularidade das pessoas, uma vez que cativando ou não, todas elas são únicas. Ele revela que queria ter tido mais tempo, o suficiente para que pudessem se tornar amigos, uma vez que as pessoas com as quais tinha tido contato não se importam com ele, tampouco com seus semelhantes, elas sequer se olhavam. Diante disso, afirma que todos precisam do Ubuntu em suas vidas.

No momento em que sentia solidão e desejo de voltar para casa, refletindo ainda sobre o que tinha presenciado, encontra algumas crianças. Esse encontro permite que o menino fale sobre a questão do preconceito na vivência entre as crianças. Reflete sobre as brincadeiras competitivas que não instigam a união, a solidariedade e o sentimento coletivo de pensar no outro. Notando a atitude egoísta das crianças, naquele momento, ele grita e tem a oportunidade de revelar para todos o significado da palavra mágica “Ubuntu”. Diante de sua atitude, as crianças se abraçam, e como consequência disso, uma grande transformação se inicia. Após se despedir das crianças, volta para casa e, já em seu lar, pede a bênção à Baobá. Fica feliz por ter retornado e poder valorizar cada detalhe de seu pequeno planeta. Em seguida, conta toda sua aventura para a Baobá, revelando que conheceu muita gente, que todos precisavam de amor e, por conta disso, deixou as sementes de Baobá pelos lugares por onde passou.

Foram tantos lugares diferentes que não houve sementes o bastante, pois acabaram. A Baobá disse, então, naquele momento, que não seria possível fornecer mais sementes. Diante do fato, se preocupa, visto que muita gente ainda precisaria de empatia, de carinho, de respeito, e pergunta, então, para o menino onde ele poderia encontrar mais sementes. Foi aí que o pequeno príncipe preto percebeu que a Baobá estava fraca e que chorava baixinho. A sua hora estava chegando. Assim, ela revela ao menino que, mesmo sendo longeva, tendo uma vida que dura milênios, um dia iria partir e que outra árvore deveria substituí-la. Portanto, quando o pequeno príncipe preto sentisse saudade de sua companhia, deveria olhar para as estrelas. Naquele momento, seu coração fica apertado, mas entende que, no fundo, quando alguém que a gente ama vai embora, na verdade, ele não nos abandona, pois fica encantado e passa a morar no coração da gente. Logo após, ainda refletindo sobre sua conversa com a Baobá, o personagem percebe, ao olhar para baixo, uma planta no solo. Era uma pequena Baobá. Ele começa, desde então, a regá-la. Esse ato simboliza a continuidade da vida. O narrador, o pequeno príncipe preto, termina a história dizendo: “Ubuntu!”.

Em síntese, **O Pequeno Príncipe Preto** compõe um novo discurso a partir do diálogo com a obra de Saint-Exupéry. A intertextualidade que é encontrada de maneira explícita na produção escrita de França estabelece uma prática discursiva na qual os elementos do texto mais antigo são utilizados para a produção do novo enunciado, aproveitando caminhos já cimentados e conhecidos do público leitor. Estes caminhos já traçados são bases para ressignificar a história e tornar mais robusta a enunciação. Apesar de o escopo da obra ser de certo modo emprestado, possui agora características de um discurso próprio capaz de expressar, inclusive, um ponto de vista peculiar, destinado a um público leitor distinto daquele a quem se destinou a obra na qual se inspirou. O caráter responsivo da obra permite a formulação de novas sinapses, seja negando ou afirmando o que disse o discurso do texto primitivo.

De qualquer modo, ao recorrer à memória de leitura que o leitor traz consigo, o intertexto passa a ter vantagens na interação e apropriação do discurso por parte do leitor. É desta forma que **O Pequeno Príncipe Preto** chega ao leitor como uma obra não de todo desconhecida, mas ainda assim reservando à sua leitura o que como novidade tem a oferecer. E ela disponibiliza uma leitura leve, em linguagem simples, acompanhada de belas e significativas ilustrações e trata de questões humanas universais, como a amizade, o amor, o respeito, a cooperação, além de discutir sobre problemas sociais históricos do Brasil, como o racismo, o silenciamento de memórias e a falta de referenciais identitários dos afro-brasileiros.

3.2 O cotejo entre as obras de Rodrigo França e de Saint-Exupéry

Neste capítulo da pesquisa, o objetivo é promover o diálogo intertextual entre as obras de França e Saint-Exupéry, mostrando de que forma a primeira retoma a segunda em alguns aspectos, todavia, ambas guardam características próprias. No caso da obra de França, seu discurso dá voz ao personagem representado pelo pequeno príncipe preto, legitimando lutas e dando representatividade às pessoas negras no Brasil. Iniciamos apresentando nossas primeiras impressões sobre o encontro das duas narrativas, para, em seguida, propor uma análise, que considera a dimensão social e verbo-visual da obra **O Pequeno Príncipe Preto**.

3.2.1 As primeiras impressões no encontro das narrativas

A obra de França (2020), **O Pequeno Príncipe Preto**, é uma releitura do clássico de Saint-Exupéry (2020), assim, tendo **O Pequeno Príncipe** como base, evidentemente, espera-se que as obras dialoguem entre si, como de fato acontece, pois o trabalho de França, que tem inicialmente sua estreia no teatro, retoma a obra original ao mesmo tempo em que constrói um novo enunciado.

Deste modo, **O Pequeno Príncipe Preto** não é uma mera reedição do clássico da literatura, pois tem sua composição própria e constitui assim um trabalho independente que mantém profunda relação de intertextualidade com a obra na qual se inspirou. Por se tratarem de obras diferentes, para públicos não idênticos, contextos diversos e até objetivos distintos, independentemente das diferenças, tanto em um quanto em outro, guardadas as dimensões e abrangências, cumpre o seu papel e é de grande valor para a produção literária e cultural.

No livro **O Pequeno Príncipe**, por exemplo, é transmitida uma mensagem universal de amor, relacionamento, fé e reflexão sobre a nossa humanidade. Já o livro **O Pequeno Príncipe Preto** transmite a mensagem de ancestralidade, identidade e pertencimento, tendo como foco as pessoas negras no contexto da sociedade brasileira, embora não deixe de ser também universal, como a filosofia Ubuntu, que trata de questões relativas a todos os seres humanos.

Ainda pensando nos objetivos da escrita de França e no contexto da obra de Saint-Exupéry, nota-se que as diferenças se constituem justamente em evidências, o que parece ser, por parte de França, um ato intencional, pois o livro é de certa forma uma contestação, um contraponto, uma resposta às possíveis lacunas deixadas pelo próprio texto original.

O livro de Saint-Exupéry é mais volumoso, e a história, além de politemática, é multifacetada, expressando lirismo mais formal e uma linguagem mais próxima da norma-padrão, enquanto **O Pequeno Príncipe Preto** procura empregar uma linguagem mais descontraída e popular e, ainda, um tom poético menos emotivo. Em ambos os livros, as imagens das ilustrações exercem papel importante para a assimilação da leitura. As imagens dialogam com os textos completando-os e, ao mesmo tempo, são por eles preenchidas.

No livro de Saint-Exupéry, as ilustrações foram feitas pelo próprio autor. Talvez este fato acentue ainda mais a natureza autobiográfica da obra, pois, de

certa maneira, coincide com a fala do narrador-personagem piloto, quando este mostra seu drama pessoal relacionado aos desenhos de sua autoria e como os desenhos influenciaram a sua vida até chegar àquele momento.

No livro de França, a autoria das imagens não tinha a mesma implicação, pois seu objetivo principal (deduzido ao lermos a obra) era o de mostrar um personagem que pudesse representar sua etnia e expressar sua ancestralidade, por isso optou pela figura de um menino preto. Até onde sabemos, o autor não é desenhista ou ilustrador. Todavia, o livro foi ilustrado por Juliana Barbosa Pereira, artista negra que esteve presente em todas as etapas da produção da obra, mormente, por ocasião do espetáculo teatral, quando cuidou de toda a produção cenográfica. A escolha pela desenhista se justifica pelo fato, inclusive levantado anteriormente, do desejo do autor de reunir o maior número possível de artistas negros como ele, permitindo que eles ocupem lugar de protagonistas, uma vez que ganham espaço e voz em uma sociedade que, na maioria das vezes, tenta calá-los e ignorá-los. A escolha das cores e traços dos personagens, isto é, os elementos que compõem a linguagem pictórica, apresentam a força de um diálogo capaz de estabelecer relações de sentido com o texto, principalmente ao identificar o protagonista como um menino preto que cultiva valores africanos expressos até em seu vestuário.

Já na ambientação das histórias, cada um dos narradores demonstra um pouco de si e o que pretende dizer. O aviador relata que o acidente o colocou no deserto, distante de tudo e de todos que pudessem presenciar o encontro com o pequeno príncipe – contexto que consideramos ser, de certa forma, ideal para o seu encontro com o menino, personagem misterioso que se assemelha a uma aparição ou até ao fruto de um devaneio do piloto – para, portanto, confirmar ou refutar esse relato de experiência.

A ambientação assim construída permitiu também que a história tomasse um rumo metafórico que consentisse em sua verossimilhança, um discurso filosófico sobre o sentido da vida, visto que tanto o personagem do menino príncipe quanto aqueles com os quais se depara durante sua viagem até chegar à Terra proporcionam ao leitor uma associação simbólica. Isso porque cada personagem é único e tem um papel importante na composição da narrativa, pois o diálogo que se estabelece por meio dos personagens, suas ações, seus pensamentos, os sentimentos expressos, entre outras características, permitem revelar o intento do autor. No caso do narrador-personagem de **O Pequeno Príncipe Preto**,

acompanhado de sua Baobá, ainda no seu pequeno planeta, o menino inicia sua narrativa situando-se em seu lugar de fala, apresentando sua ancestralidade, nos revelando sua companheira, a Baobá, de maneira positiva e discorrendo sobre a importância que a árvore tem para a sua cultura.

O enredo de **O Pequeno Príncipe Preto** espelha-se no clássico original, mas não a ponto de perder a sua própria identidade. A viagem e os encontros com os personagens desenvolvem diálogos em dinâmicas próprias, fomentando uma discussão filosófica, singular, isto é, contextualizada com o percurso da narração, vista, por exemplo, em cada personagem e no lugar que ocupa em sua história.

Ainda em relação aos personagens das duas obras, no livro de Saint-Exupéry, o pequeno príncipe é um menino que deixa seu asteroide, o B-612, e realiza uma viagem por alguns planetas até chegar à Terra, onde conhece um piloto de avião e narrador da história. É ele, o pequeno príncipe, o personagem principal da obra, que, embora sendo uma criança, desde cedo, demonstra ser muito responsável, cumpridor de suas obrigações e incumbências. Sua inocência e compreensão típica da infância nos leva a pensar na esperança, no amor e no que parece querer destacar o próprio autor, chamando a atenção dos leitores para a parte de criança que todos temos.

Na narrativa apresentada por França, o pequeno príncipe preto, porém, considerando a sua postura na narração e na construção dos diálogos, parece ser um menino mais velho, pois não apresenta o raciocínio pueril, típico de uma criança de seis anos, que é o caso do pequeno príncipe de Saint-Exupéry, nem mostra a inexperiência de vida do personagem da obra original que, por exemplo, chora ao constatar que sua rosa mentia quando dizia ser a única de uma espécie. No momento em que o pequeno príncipe vê milhares de rosas semelhantes à que conhecia, ele se sente desiludido, enganado: sua inocência torna-o passível de ser ludibriado. Já o pequeno príncipe preto não mostra ao longo da história nenhuma nuance que destacasse sua inexperiência de vida. Ele tem como preocupação o cultivo dos valores, do bem e daquilo que aprendeu com a sua ancestralidade. Compreende, embora sendo ainda criança, que precisa plantar sementes de esperança por onde passar e reflete sobre a necessidade que as pessoas têm em tornar os relacionamentos mais afetivos e humanos.

No clássico, o piloto, que é também protagonista e narrador da história, é um adulto que deseja preservar a sua alma de menino, para enxergar o mundo de

maneira mais amável e poética, levando as pessoas a refletirem, como ele, sobre o sentido da vida, contudo, esse personagem não aparece na obra **O Pequeno Príncipe Preto**, uma vez que o diálogo se dá a partir do protagonista, interlocutor imediato do leitor.

A rosa é o personagem por quem o pequeno príncipe demonstra ter profundo amor e respeito, todavia, a relação experienciada por eles apresenta conflitos face aos sentimentos que ambos cultivam e ainda por conta da natureza ambígua da flor. Ela é vaidosa, sedutora, manipuladora, ao mesmo tempo que se mostra frágil, sentimental e ama o pequeno príncipe.

O personagem que pode apresentar algum paralelismo no livro **O Pequeno Príncipe Preto** é a Baobá, pois, assim como a rosa que mora junto do pequeno príncipe na narrativa de Saint-Exupéry, a Baobá, além de ser um personagem feminino, também é companheira do pequeno príncipe preto no planeta em que habitam. Ao contrário da rosa, a Baobá é madura, amável, altruísta, protetora, terna e cultiva os valores identitários da etnia, demonstrando, assim, uma relação afetiva mais próxima com o príncipe, em comparação ao personagem de Saint-Exupéry, a rosa.

O personagem do rei é o primeiro a ser encontrado em um dos planetas, pelos quais o pequeno príncipe passa. A visão do monarca, enquanto rei, é a de que deve controlar todas as pessoas. Entre muitas lições, com ele aprendemos que cada pessoa pode dar apenas aquilo que possui.

No livro **O Pequeno Príncipe Preto**, há também o personagem do rei, o qual converge em si a imagem da realeza e do homem de negócios, ambos os personagens observados na obra original. Todavia, na obra de França, ele passa o tempo contando as suas riquezas: milhões e milhões de estrelas, e se sente cansado de tudo que possui. O personagem, neste caso, simboliza a inutilidade da avarizia diante de problemas mais significativos da vida.

O vaidoso, personagem encontrado no livro de Saint-Exupéry, é um personagem que nos ensina que não precisamos viver de elogios para a nossa autoafirmação.

No livro de Saint-Exupéry, há também o bêbado, um personagem que caracteriza o vício da bebida, atitude que corrompe física e moralmente as pessoas. Durante o encontro dos personagens, tanto o príncipezinho quanto o bêbado demonstram estar infelizes: um, pelo fato de não poder fazer nada para ajudar uma

pessoa refém do seu vício, e o outro, por não encontrar forças para abandonar essa situação tão difícil.

Na obra **O Pequeno Príncipe Preto**, o bêbado não existe, porém sua figura pode estar associada àquela das pessoas que não deram ouvidos ao menino. O mesmo acontece com o personagem do geógrafo, que, apesar de sua teoria e conhecimentos, não consegue responder muitas das perguntas feitas pelo príncipezinho, identificar o que de fato é importante no mundo. Sua sabedoria não lhe favorece nesse aspecto, pois, quando o assunto se trata de liberdade, de poder sentir o mundo e admirar, por exemplo, o pôr do sol, todo o conhecimento adquirido é irrelevante, uma vez que está preso à posição que ocupa, julgando-se importante e insubstituível.

O personagem do astrônomo turco representa a reflexão a ser tomada, na verdade, é o mote muito conhecido do livro de que não devemos julgar as pessoas pelas aparências, pois “o essencial é invisível aos olhos” (SAINT-EXUPERY, 2020, p.88). No livro **O Pequeno Príncipe Preto**, a solução para as pessoas que não enxergam o outro e só pensam em si ou no trabalho é a semente de Baobá e o Ubuntu.

A raposa, um dos personagens mais emblemáticos do livro **O Pequeno Príncipe**, ensina lições singelas de amor, de amizade, de relacionamento humano, de cuidar do próximo. No livro **O Pequeno Príncipe Preto**, a raposa tem papel semelhante.

Por fim, temos a serpente, personagem que mostra a sagacidade da vida e das relações humanas. Ela se diz mais poderosa do que o dedo de um rei e é, na verdade, o personagem que demonstra mais franqueza e nos ensina as coisas complexas da vida. A picada que leva o príncipezinho de volta para casa simboliza a morte e não encontra paralelo no livro **O Pequeno Príncipe Preto**, pois este retorna para continuar a sua vida em breve jornada pelo universo, a fim de espalhar esperança. O ritual de passagem em sua história mostra-se ligado à continuidade da linhagem étnica.

3.2.2 A dimensão social e verbo-visual da obra O Pequeno Príncipe Preto

Todo discurso é socialmente produzido, uma vez que é dentro dos movimentos de interação e responsividade do sujeito na sociedade que ele se

consustancia. De modo semelhante, a produção do enunciado também se dá essencialmente em constante dialogismo com aqueles que vieram antes dele e com outros que, inclusive, surgirão a partir das relações dialógicas encontradas nele (BAKHTIN, 2003).

As muitas vozes sociais que interagem na sociedade formam redes que resultam em esferas nas quais os enunciados se encontram. A fala do sujeito inescapavelmente pertencerá à sociedade da qual ele faz parte. Nessa sociedade, ele ocupa um lugar de onde exerce um papel social que, por sua vez, o localiza em seu lugar de fala. O fato de o enunciado estabelecer comunicação dialógica com outro pode situá-lo na história, isto é, seu dialogismo permite situações nas quais um enunciado atual pode se corresponder com outros antigos e históricos. É a partir de uma situação como essa que a obra de França, **O Pequeno Príncipe Preto**, surgiu. Ela foi escrita em resposta às relações sociais historicamente estabelecidas no Brasil, as quais produziram não poucos enunciados capazes de reproduzir estereótipos desfavoráveis às pessoas negras do país, onde estas foram silenciadas ou marginalizadas, e a sua produção literária teve a mesma sorte.

É neste contexto que França (2020) procura se contrapor ao racismo estruturado da nossa sociedade, resgatando a identidade dos cidadãos negros do país. Para isso, recorre a um diálogo com uma obra mundialmente conhecida, **O Pequeno Príncipe**, de Saint-Exupéry, ao escrever **O Pequeno Príncipe Preto**. O escritor fala sobre esta sua estratégia ao comentar sobre a obra:

Quisemos trabalhar com esse imaginário lúdico de realeza e ter um príncipe preto. E fazer uma associação com o segundo livro mais vendido no mundo é uma forma de provocar uma reflexão com relação a essa estrutura” (“O PEQUENO...”, 2020).

Ao escolher este caminho, França consegue não somente dar voz às pessoas pretas, como também focar-se no público leitor pertencente a esse grupo étnico que por muito tempo sequer foi levado em conta. Falando sobre isso, afirma:

O principal desafio foi fugir de uma simples adaptação com recorte racial. E também traduzir a partir de uma realidade sociocultural, que pegasse somente algumas estruturas, como a história de ter um menino sozinho num planeta, e contextualizar com a realidade de um menino preto, de qualquer diáspora (COLABORADORES LDB, 2021).

A identificação e empoderamento desse público leitor no plano ideológico é um pequeno, mas relevante passo para a conquista da igualdade social. França faz

este movimento a partir de seu lugar de fala como ator, dramaturgo, cientista social, filósofo, professor, articulador cultural, produtor, artista plástico, ativista e escritor que olha para o seu público leitor com uma voz unificadora e reflexiva. Em uma entrevista, o escritor esclarece esta sua intenção ao escrever o livro:

Todo mundo, principalmente crianças e adolescentes, precisa de referência. Na medida que você tem a tradução de uma referência positiva, isso fortalece uma exemplificação daquilo que pode ser seguido. É o que a gente fala sobre representatividade positiva, se enxergar como bonito, se enxergar como inteligente, se enxergar como capaz (COLABORADORES LDB, 2021).

O autor deixa claro que era preciso dar voz a pessoas de pele preta, para que essas pessoas pudessem encontrar na literatura representações que as identificassem, de modo que tivessem a oportunidade semelhante à que têm os brasileiros privilegiados de se reconhecerem na literatura do país. Esta postura pode ser encontrada na narrativa em trechos como o seguinte

A minha pele é da cor desse solo. Quando eu rego fica mais escuro, cor de chocolate, de café quentinho. As cores são diferentes, iguais aos lápis de cor. Tem gente que fala que existe um lápis “cor de pele”. Como assim? A pele pode ter tantos tons... (FRANÇA, 2020, p. 10).

Esta fala do personagem confronta uma forma muito sutil, mas muito ampla do racismo, que é o processo de eleger um elemento pertencente às pessoas brancas como principal ou até mesmo única forma real de referência, apagando as outras expressões. É assim na cultura, na língua, na história da humanidade, nos feitos da evolução da tecnologia e em outros campos da arte e do saber.

No caso do exemplo ilustrado pelo lápis de cor, desde cedo as crianças aprendem que o rosa, mormente o rosa pastel, é o lápis que caracteriza a cor da pele, como se a pele humana tivesse apenas uma tonalidade validada, desconsiderando todas as demais que não se aproximam dessa referência. No imaginário popular, essa cor específica é a única que retrata a pele humana, suprimindo assim da aquarela as tonalidades de pele da maioria dos brasileiros que, em razão da mistura de diversos grupos humanos, tornou-se um país miscigenado, processo que resulta da mistura entre diferentes etnias e consequentemente atribui características físicas típicas de várias raças. Logo, o brasileiro é um povo que tem vários fenótipos. **O Pequeno Príncipe Preto** convida o leitor a refletir: “...Como assim? A pele pode ter tantos tons...” (FRANÇA, 2020, p. 10).

É deste modo que a obra revisita os velhos problemas causados pelos mecanismos reguladores da cultura brasileira, os quais abarcam os processos políticos, históricos, econômicos e sociais que negaram a real identidade das pessoas negras, em grande parte por considerar a tonalidade da pele como o principal elemento distintivo dos afro-brasileiros e uma marca identificável para segregá-los e excluí-los.

Essa informação sobre o racismo ancorado na tonalidade da pele reafirma os dados pesquisados por Templeton (s/d, *apud* GODOY, 1998), que aponta para a natureza do racismo brasileiro, visto que o mecanismo adotado aqui estratifica também as relações, baseando-se na gradação de tons de pele, sendo o mais escuro o menos favorecido, o que se configura como um racismo de cor, diferenciando-se do racismo norte-americano, que é, segundo o autor, o racismo de marca.

À luz dos estudos de Templeton (s/d, *apud* GODOY, 1998), adotamos a postura de que, para combater o racismo, é preciso compreender que ele é mais do que uma ideologia entre outras: o racismo é uma visão de mundo (amplamente apoiada e difundida pelas pseudociências como a eugenia), na qual os seres humanos são divididos em raças biológicas e, nessa divisão estratificada de raças, os caucasianos são superiores a todos os outros grupos, sendo os indígenas e negros inferiores aos demais. O modelo descrito é uma visão de mundo eurocêntrica que se tornou, para muitos, a percepção do SER, isto é, a forma “correta” de entender a existência humana. Nesta visão, uma pessoa normal é branca e europeia. Somado ao eurocentrismo, delineia a percepção que opera de modo particular e coletivo que as pessoas têm de si, do mundo e do outro.

Essa perspectiva racista que faz parte da cultura brasileira não afeta apenas as pessoas negras, pois ao expropriá-las de seus direitos de cidadania, acentua as desigualdades sociais e econômicas, provocando atrasos no desenvolvimento do país como uma nação moderna. É também neste entendimento que uma literatura focada em um público leitor preto deve ser fomentada. A obra de França procura ocupar este espaço de diálogo tanto na escolha do tema quanto no posicionamento do autor. Nela, as reflexões são levantadas tanto na escrita quanto no reforço de sentido que a representação imagética produz. É nesta linguagem conjunta que a mensagem do enunciado é transmitida.

A apresentação imagética manifesta-se como forma de expressão que viabiliza a comunicação humana, pois, de maneira rápida, pode elucidar sentimentos, ideias, pontos de vista e pensamentos. A combinação com a escrita contribui para que a produção de sentido seja estabelecida ao mesmo tempo em que constrói e fortalece a polifonia da obra.

Esses aspectos polifônicos caracterizam os livros de literatura destinados ao público infantojuvenil e são valiosos para a interação, pois enriquecem o processo de comunicação ao dialogar com vários aspectos do sentido, da cultura e da compreensão. As imagens e as ilustrações complementam a linguagem verbal desta narrativa, em especial, e atribuem características aos personagens. A combinação entre as palavras e as ilustrações confere ao personagem e ao enredo nuances de comunicação com o leitor e torna-se elemento capaz de auxiliar na aceitação e interesse pela obra. A aparência de um pequeno príncipe preto, a escolha das cores de seu vestuário, da tonalidade da pele são marcadas pela arte da ilustradora Juliana Barbosa Pereira, o que atribui ao personagem características que corroboram para a composição do próprio personagem principal da narrativa, pois apresenta os aspectos visuais para o leitor.

A criação da ilustradora se encaixa perfeitamente na obra e possui prerrogativas para suprir uma ausência de representações simbólicas afro-brasileiras da literatura do país. A ilustradora faz isso ao dar rosto e corpo a personagens pretos que dispõem de características diferentes das descrições dos personagens negros que são, via de regra, subalternizadas e desvalorizadas na literatura do Brasil. Nesta narrativa, o protagonista é um príncipe, sua posição social encontra-se no lugar que costuma, de maneira muito natural, ser ocupado por pessoas que não são pretas.

Pensando na relação entre leitor e texto, isto é, na recepção da obra, o leitor terá diante de si um livro com ilustrações combinadas ao texto verbal, necessárias para lhe oferecer uma nova postura, enquanto leitor, dando-lhe pistas para a construção de um personagem incomum, o qual não faz parte do imaginário do público leitor do Brasil.

A imagem de um príncipe preto é quase um constructo inusitado, uma vez que na nossa cultura não é comum a construção de figuras mentais de personagens pretos exercendo o protagonismo de uma obra literária e em posição social privilegiada. Os valores estéticos utilizados em nossa sociedade trazem uma

quantidade enorme de referências de personagens brancos, de maneira que o imaginário popular sente-se muito confortável com pessoas brancas no poder. Isso é tão verdadeiro que, de certa forma, possui um acúmulo de referências suficientes para oferecer um esboço mental preestabelecido para construção dessas imagens brancas de personagens.

Deste modo, a composição do protagonista de **O Pequeno Príncipe Preto**, seja na linguagem verbal ou na estruturação visual, por si só já constitui uma semiose suficiente para contrapor às ideologias hegemônicas do racismo brasileiro, que também se fazem presentes nas representações imagéticas, gráficas e ilustrativas da literatura do país. Nesta narrativa, além das ilustrações que evidenciam a identidade do príncipe preto, o próprio personagem resgata o sentido positivo de seu fenótipo:

Eu sou negro! Um pouco mais claro que alguns negros e um pouco mais escuro que outros. É como a cor verde... Tem o verde-escuro e o verde-claro, mas nenhum dos dois deixa de ser verde. Eu gosto muito da minha cor e dos meus traços. (FRANÇA, 2020, p. 10)

Esse resgate é parte integrante da composição identitária do personagem, bem como uma referência imagética que, no trecho, valida a imagem das pessoas negras. A partir das características encontradas no protagonista e constatadas em seu corpo, os leitores negros podem (re)construir a concepção de sua imagem física, reformulando, assim, a percepção que têm de si mesmos.

França prossegue em sua abordagem sobre o racismo, procurando, de maneira mais específica, manter a visão positiva de se ser negro no Brasil. Há uma preocupação latente no escritor em não apenas oferecer referências negras para a literatura. Para ele, o mais importante é que haja uma efetiva atuação das pessoas negras como sujeitos ativos dentro da sociedade:

Discutimos muito sobre representatividade mas acredito que está na hora de ultrapassar essa representatividade e irmos para o protagonismo. O pequeno príncipe preto veio para trazer exemplificações positivas a partir desse protagonismo negro. Muito me preocupa estarmos em 2020 e não termos uma gama de livros publicados, no Brasil, com o rosto desse menino negro ou de uma menina negra (SUDRÉ, 2020)

É por isso que o autor lança mão de fatos de caráter formador de uma consciência de cidadania que é a questão da identidade negra. A consciência e a assunção da identidade são muito importantes para as pessoas negras, pois dão

sustentação pessoal e coletiva para fortalecer o sentimento de pertencimento à nação brasileira mediante os laços de natureza histórica, cultural, estética e étnica.

Neste processo, a narrativa também aborda alguns símbolos de religiões de matriz afro-brasileira. O universo religioso de alma africana encontra-se na obra em passagens nas quais personagens são mencionados no contexto mitológico de suas ações como, por exemplo, a luta deles constatadas como explicação do barulho do trovão.

Mas o “Ubuntu”, que na filosofia africana significa “nós por nós”, tem um destaque especial e transmite uma leve e significativa mensagem na obra. A consciência de identidade contribui para que as pessoas negras ocupem o seu lugar de fala e favorece a tomada de uma atitude positiva em relação ao papel social dos cidadãos do Brasil. Evidentemente, uma obra sozinha ou uma ilustração única não é capaz de produzir movimentos sociais de reconhecimento de pessoas negras. Ela apresenta, no entanto, sua contribuição para que sejam ouvidas as vozes que buscam promover a consciência, a valorização e o encontro das raízes, das ancestralidades e, principalmente, promove a união de pessoas que têm as mesmas lutas no país. Desse modo, contribui para dismantelar a ideologia racista, em harmonia com as novas posturas nas relações sociais do Brasil.

Outro elemento visível nas ilustrações e que é muito útil para a composição da identidade é o vestuário dos personagens. O protagonista e os componentes de sua família usam uma espécie de kufi com estampa de traços africanos para complementar os seus trajes reais. O kufi é um pequeno chapéu masculino usado em muitas partes da África. Ele simboliza a sabedoria ou a idade e é usado em festas especiais como em momentos de oração. Curiosamente, foi criado na cultura afro-americana nos Estados Unidos e não na África. É normalmente usado como marca de orgulho cultural. Seja um quipá ou um kufi, o fato de o pequeno príncipe usá-lo em sua composição imagética transmite uma mensagem clara de identidade africana. Roupas representam um enorme material para a composição identitária de qualquer grupo, comunidade ou mesmo de um só indivíduo. O vestuário ao longo do tempo, inclusive na contemporaneidade, tem sido usado como veículo de afirmação do indivíduo na sociedade, expressando no modo de vestir linguagens sociais coletivas ou individuais. As vestimentas são capazes de permitir ao indivíduo ou ao grupo a transmissão de ideias, símbolos, formas de pensar, identificação cultural

entre outros. Revelam o tempo, os movimentos da cultura, da política, da arte, da religião e até da economia.

Em síntese, a obra **O Pequeno Príncipe Preto** dá a sua contribuição à sociedade brasileira ao apresentar para o público abordagens de temas importantes para reflexão do Brasil como uma nação formada a partir da convivência de vários povos que chegaram aqui e se estabeleceram, mesclando sua cultura, seu jeito de ser com outros.

A participação dos africanos na formação do Brasil é grande e não pode ser apagada. Para reafirmar o seu valor, é necessário que se resgate a própria identidade do Brasil. Esta identidade é também negra, por isso as nossas heranças africanas devem ser valorizadas para que o país encontre caminhos para o desenvolvimento econômico social e de outras naturezas de maneira justa, igualitária e sustentável.

À vista disso, a obra de França busca recuperar a representatividade do negro na cultura do país ao refletir sobre identidade e ancestralidade. Sua intertextualidade com a obra de Saint-Exupéry, **O Pequeno Príncipe**, recobra elementos comuns aos dois trabalhos, ao mesmo tempo em que dialoga por caminhos diferentes por pretenderem também resultados diversos.

O autor de **O Pequeno Príncipe Preto** constrói a narrativa a partir de elementos da obra de Saint-Exupéry revestidos de novos significados e aborda temas como os valores sociais, reflete sobre o que é mais importante na vida e ainda fala sobre o amor-próprio, sem deixar de tratar o tema central que é a ressignificação de ser negro do Brasil, isto é, ele busca suplantar toda carga negativa do histórico racismo, dando voz protagonista às pessoas negras.

O livro aborda também sentimentos universais como o amor ao próximo, além de denunciar problemas que são de todos os homens como o egoísmo, a discriminação, a falta de alteridade, a ausência de sensibilidade. A figura do baobá na obra de França também recebe um novo significado, e esta nova abordagem é muito divergente em relação ao olhar posto sobre essa árvore na obra de Saint-Exupéry. Enquanto a narrativa do autor francês estabelece um espaço para o baobá que denota estorvo e exemplo negativo na composição de sua mensagem, no texto de França, a visão do baobá é não somente positiva como também central na construção de uma narrativa de resgate dos valores africanos. O fato é que o baobá é uma árvore sagrada da cultura africana e faz ponte com a expressão da sabedoria

das pessoas mais velhas, somada à generosidade e provisão em tempos difíceis. Em **O Pequeno Príncipe Preto** ela é um personagem antropomórfico, a Baobá, que representa a linhagem, a continuidade da própria existência humana e do SER, além das relações afetivas do protagonista. Em algumas de suas características, cumpre o papel que seria de uma avó do pequeno príncipe preto. Essa figura representa a transmissão de conhecimento, a ancestralidade e a razão de continuar sua mensagem de amizade e respeito, propondo a distribuição de sementes por onde o personagem passar, deixando sua passagem bem clara. As sementes são mais do que a forma vegetal, uma vez que são acompanhadas de uma mensagem filosófica de união, respeito, alteridade e vivências coletivas.

O livro não se encerra ao final de suas cerca de 30 páginas, porque as reflexões trazidas por ele devem ser permanentes fatores de transformação da vida social brasileira frente ao racismo e na superação dele. O Brasil ainda precisa olhar para si mesmo, para sua realidade vivida no dia a dia em todos os cantos do país, precisa olhar também em seu percurso histórico para enxergar a sua identidade real, desprovida de ideologias dominadoras, mas sim assertivas quanto ao seu estado verdadeiro de ser.

3.3 O Pequeno Príncipe Preto: por uma (des)construção de ideologias

O escritor França, com sua obra, **O Pequeno Príncipe Preto**, posiciona-se a partir de um lugar de fala que busca contrapor as ideologias do racismo predominantes no imaginário dos brasileiros desde o início da colonização do país. É evidente que ninguém é racista ou preconceituoso por acaso. As memórias coletivas advindas das relações histórico-sociais do Brasil foram criadas e perpetuadas em um contexto da relação existente entre conquistadores e conquistados, metrópole e colônia, dominantes e dominados.

Neste caso, os europeus que invadiram as terras das Américas impuseram sua cultura, língua, religião, enfim, sua visão de mundo aos nativos. Esta forma de dominação implica em ações e estratégias que ultrapassam movimentos militares ou políticos, consubstanciando-se em um edifício ideológico forjado pelo eurocentrismo e executado sob seu ponto de vista. Assim, o eurocentrismo foi determinante para infundir distorções como a xenofobia e o racismo, de modo que, para compreender o

processo que introduziu e perpetuou o racismo no Brasil, é preciso ter, antes de tudo, uma noção sobre o que é o eurocentrismo.

O eurocentrismo é um termo utilizado para designar a centralidade e a superioridade da visão europeia sobre as outras visões de mundo, conforme afirma Barbosa (2008):

O eurocentrismo esteve presente nos textos clássicos que fundaram a historiografia moderna no Iluminismo, deturpando a visão dos europeus acerca dos demais povos do mundo. Estes eram vistos, então, na melhor das hipóteses, como crianças a serem educadas pelas luzes da Razão. Existe uma literatura recente que analisa esta visão em autores clássicos como (René) Descartes, (Immanuel) Kant, (Friedrich) Hegel e outros (BARBOSA, 2008, p. 2).

Para que possamos entender melhor a concepção eurocêntrica, que tem seu surgimento datado da época do Iluminismo (BARBOSA, 2008), devemos concebê-la como um sistema ideológico, no qual a Europa e toda sua cultura é considerada como mais importante, determinante e delimitadora de todo o conhecimento universal, como se toda a cultura humana surgisse e se desenvolvesse apenas a partir do Velho Continente. Deste modo, silencia, minimiza ou até mesmo apaga os feitos de outras civilizações (ORLANDI, 2011).

Esta visão de mundo, de natureza parcial e não científica, permeia todas as sociedades ocidentais, fomentando o preconceito, o racismo e outras formas distorcidas de enxergar o que não é europeu. Por conta do imperialismo europeu, resultante da colonização da América Latina, o Brasil é, ainda hoje, influenciado por essa ideologia. O resultado dela revela a visão predominante e distorcida que a ideologia provoca na sociedade, de acordo com Maia e Faria (2020).

Evidentemente, essa posição preconceituosa é a causa de muitos conflitos, violência e destruição de populações inteiras, como é o caso do continente americano (AMIN, 1989). A extinção de civilizações como Maias, Astecas e outros povos indígenas que aqui habitavam antes da chegada dos europeus é um exemplo do efeito nefasto que o eurocentrismo produz.

Todavia, esses efeitos danosos advindos do eurocentrismo não se limitam às Américas. Muitos países da África e da Ásia sofreram e ainda sofrem com a visão pejorativa da ideologia eurocêntrica, que domina o imaginário das pessoas de senso comum, para as quais esses continentes são considerados exóticos, atrasados, por vezes, degradantes e distantes das melhores culturas. O conjunto

sujeito e cultura dos povos não europeus por muito tempo vem sendo estudado como se fosse um objeto científico, estranho e descoberto pelos europeus (AMIN, 1989). As generalizações abarcam o lugar do outro, a cultura do outro, a aparência do outro e fomentam racismo e preconceitos.

O eurocentrismo tem raízes fortes e profundas, e os mecanismos usados para sustentá-lo procuraram não apenas apagar a história do outro como também tomar para si os feitos significativos de outras civilizações. Além dessas características, o eurocentrismo busca construir um vasto material simbólico ideológico capaz de recontar a história a partir do ponto de vista dos europeus, envolvendo todos os campos da vida humana, começando, por exemplo, pelo prestígio da ciência. Esta esfera, aliás, teve um papel determinante, porque o eurocentrismo também foi divulgado, sustentado e até elaborado no meio científico, através, inclusive, de pseudociências racistas, por exemplo (QUIJANO, 2005).

A despeito dessa ideologia ser hoje questionada e repensada, as suas marcas estão tão entranhadas no imaginário das pessoas, que certamente as distorções provocadas por ela ao longo da história não serão facilmente corrigidas. Não há como mudar da noite para o dia o modo de pensar das pessoas que durante toda a sua vida compreenderam que a Europa é o centro do mundo. Este pensamento hegemônico exerce influência em todos os cantos do planeta, principalmente na sua parte ocidental. Em qualquer lugar, é fácil encontrar pessoas cujo senso comum revela a crença de que tudo que vem da Europa é melhor, não importa a área, seja a literatura, a ciência, as artes diversas, a cultura, a política, a economia, a religião e até mesmo a própria língua.

Atualmente, muitos pesquisadores tentam mudar essa situação, analisando e apontando os traços da diversidade cultural humana, resgatando a história e mostrando a origem de muitos fatos relevantes, que deram origem, por exemplo, a descobertas científicas, que provam que o fazer humano e o conhecimento universal jamais poderiam ser produzidos em apenas um único continente. A própria natureza multiforme da cultura aponta traços de diversidade que delineiam as múltiplas origens do conhecimento universal.

No entanto, essa visão de mundo ilegítima, oferecida como única e verdadeira, era o contexto da colonização da América Latina e conseqüentemente do Brasil, na época das grandes navegações e conquistas ultramarinas. A invasão e a subsequente colonização foram fundamentais para a instituição da xenofobia e

do racismo, pois a ideia mais divulgada da existência de raças humanas vem desse período e, a partir dele, acaba sendo incutida no imaginário das pessoas (QUIJANO, 2005).

É dentro deste contexto que o brasileiro é forjado, fato que implica em uma perpetuação de problemas relativos à sua identidade. Das três matrizes principais da nossa constituição étnica, isto é, indígena, europeia e africana, a europeia é destacada, reconhecida e fortemente valorizada, enquanto as outras duas, silenciadas. Quando a obra **O Pequeno Príncipe**, do autor francês, é traduzida, publicada e lida no Brasil, é justamente em meio a esse contexto de conflito identitário do país que ela chega e se faz apreciada pelo público leitor, ou seja, encontra um Brasil que ainda não se reconhece como nação americana formada por uma diversidade de etnias. Este cenário de ideologia e percepção de si mesmo exerceu influência na recepção da obra de Saint-Exupéry.

É importante esclarecer que a obra de Saint-Exupéry não foi idealizada para ser um modelo do pensamento eurocêntrico – visto que, em nossa opinião, o autor não tinha em mente a promoção exclusiva da literatura sob o ponto de vista do eurocentrismo –, mesmo porque Saint-Exupéry não se abstém de denunciar a xenofobia e o racismo de sua sociedade, quando leva o leitor a refletir sobre a cultura do outro e o lugar de origem do outro, simbolizados no personagem do Astrônomo turco, que na narrativa não teve sua descoberta aceita pela comunidade científica pelo simples fato de ser da Turquia e usar a indumentária típica de seu país. cremos, no entanto, que, por fazer parte do contexto histórico de dominância eurocêntrica, o ponto de vista do livro se coaduna com o tempo histórico em que viveu o autor e é evidentemente envolvido pela compreensão de mundo na qual o belo, o ser, a existência revelam ideais impregnados por concepções ideológicas europeias.

Nesta perspectiva, compreendemos que o efeito ideológico que a leitura da obra **O Pequeno Príncipe** provoca nos leitores brasileiros pode se encaixar em um cenário que envolve uma relação de dominantes e dominados. O personagem, um exemplar dos dominantes, representa física e culturalmente um modelo ideal de beleza e sublimidade da Europa, pois trata-se de um menino loiro, que pertence à aristocracia, traços evidentes que reafirmam, neste caso, o ideal de beleza e posição social. Essas características são tão acentuadas que até mesmo a cor do cabelo do menino e a sua tonalidade remetem indubitavelmente à cor do ouro,

aludindo à ideia de riqueza que a ele está associada, ao belo, ao desejável e ao superior. Os leitores, que não se reconhecem no estereótipo criado por Saint-Exupéry e que, portanto, se identificam com a parte dos dominados, podem se sentir diferentes e inferiores.

O resultado desse estranhamento nos leitores faz com que acabem colocando o personagem do pequeno príncipe em uma posição de um ser ideal, cujas qualidades são inatingíveis, uma vez que etnicamente poderão ser diferentes. Toda essa simbologia pode encontrar-se oculta nos recônditos do pensamento e nem sempre é apresentada de forma explícita, de maneira que, neste caso, tanto o autor como o leitor muitas vezes não se dão conta disso. No caso do autor, de fato, ele pode não ter tido a intenção de reafirmar pensamentos preconceituosos, porque a ideologia em muitos aspectos é coletiva e nem sempre deliberada, mas quando ela é expressa, o papel de comunicação é cumprido e um ponto de vista é apresentado.

Na tentativa de ilustrar como o ponto de vista europeu é fomentado e assimilado mesmo sem a vontade explícita do autor, consideremos a hipótese, na qual Saint-Exupéry teria contado toda a história do pequeno príncipe, sem mudar qualquer outro aspecto além do fato de que o menino era negro ou pertencente a outra etnia que não fosse europeia. Neste caso, qual teria sido a reação das pessoas ao lerem o livro? A recepção teria sido a mesma? As respostas para esses e outros questionamentos são na realidade elucubrações diante da hipótese levantada, contudo, elas nos levam a compreender quão forte e prejudicial, infelizmente, pode ser o impacto de uma visão de mundo distorcida sobre as pessoas.

Todo sujeito tem o seu lugar de fala, o seu papel social, e toda fala é carregada de significados, que este sujeito manipula, conforme suas necessidades e ansiedades, em suas interações (BAKHTIN, 2009), mas a visão de mundo não é exclusividade do sujeito, ela está ligada às relações do coletivo, repetida e assimilada tanto pelo indivíduo quanto pela sociedade. Isto quer dizer que o simples fato de mudar a etnia ou aparência física do pequeno príncipe implicaria em uma mudança de mensagem, diga-se de passagem significativa.

O novo enunciado atrai, inclusive, leitores específicos, não mais de toda a humanidade, pois a marca de negritude é tida como uma singularidade que restringe o público, trocando a universalidade da obra por um discurso apenas

étnico, uma vez que, no ponto de vista eurocêntrico, apenas o branco é que poderia ocupar o papel de universalidade, sendo ele o arquétipo: a imagem ideal. A partir desta observação, destacamos que, para os leitores que se reconhecem como meninos negros brasileiros, faltam elementos simbólicos capazes de trazer o sentimento necessário, para que possam reconhecer ou construir a sua própria identidade. Isso ocorre, em parte, devido à influência do pensamento eurocêntrico, que ainda persiste no país.

Essa falta de referenciais identitários para os afro-brasileiros se dá em pelo menos dois aspectos. No primeiro, quando o menino tem suas memórias de ancestralidade e pertencimento apagadas, e, no outro, quando sua cultura e visão de mundo são desvalorizadas e até demonizadas. Tanto um quanto outro aspecto são formas de violência. São exemplos de negação de direitos das pessoas que, infelizmente, ocorrem nas práticas sociais diárias no Brasil (REZENDE, 2004). A falta de representatividade do menino africano ou ainda brasileiro de origem africana tem sido refletida de várias formas nas relações cotidianas, inclusive, dentro da escola.

É recomendável, portanto, que a leitura da literatura de origem europeia (como no caso da obra **O Pequeno Príncipe**) dentro do ambiente escolar no Brasil passe por um olhar mais cuidadoso, no qual se faça reflexões ou ressalvas, buscando atender essas questões ideológicas, a fim de não replicar distorções ideológicas dessa ou de outra natureza, que contribuem para a manutenção de preconceitos, do racismo e de injustiças no âmbito das interações interpessoais na escola e fora dela.

Considerando que a literatura é formadora, o aluno, ao ler a obra e olhar para si e perceber as suas singularidades desconsideradas, pode deixar florescer um sentimento de que não é bom o suficiente para ser semelhante ao personagem da história, o pequeno príncipe, e que sua cultura, sua ancestralidade e sua origem são periféricas e insignificantes. Esse sentimento pode fazer com que o aluno tenha uma imagem distorcida de si mesmo, permitindo ainda que construa uma falsa identidade, que surge a partir do desencontro do seu próprio ser confrontado com o modelo europeu, representado pela figura do protagonista da história lida. Nela, ele não se enxerga de modo real, ao mesmo tempo em que o modelo que lhe seria mais ajustado é o menos valorizado ou mesmo combatido. Este efeito do

eurocentrismo já é historicamente um fator influente nas relações sócio-culturais do Brasil.

Esta parece ser a identidade mais comumente reconhecida pelos brasileiros, ou seja, o brasileiro sofre uma crise de identidade, ou talvez, de modo menos grave, sua identidade ainda está em formação, nesse caso, os preconceitos advindos da distorção do eurocentrismo precisam ser superados. É por isso que a releitura de França mostra-se como uma importante ferramenta de discussão, capaz de abordar aspectos relevantes, como a construção da identidade, a partir de um trabalho que se faz em lugares importantes da sociedade, como é o caso da escola.

No próximo capítulo, apresentaremos a metodologia a ser adotada nesta pesquisa, cujo objetivo é a elaboração do material que iremos organizar e sugerir como proposta de aplicação para a leitura do texto literário. Ele está ancorado nos pressupostos discutidos e apresentados, sobretudo, por Cosson (2021) e Micheletti (2006) sobre a leitura e o letramento literário. Deste modo, procuraremos explicitar de maneira organizada e sistemática os caminhos que pretendemos percorrer, visando alcançar os objetivos inicialmente expostos. Nesse sentido, as escolhas feitas são aquelas que respondem às expectativas iniciais e que, por certo, proporcionarão um trabalho exitoso.

4 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS ADOTADOS NA PESQUISA

Esta pesquisa foi construída pensando em atender as necessidades de professores de Língua Portuguesa que atuam no 6º ano do ensino fundamental, em especial, os que buscam outras possibilidades de abordagens de textos literários em sala de aula, cuja perspectiva seja a leitura e letramentos. Orientada pela Resolução nº 002/2022 (do Conselho Gestor do Programa de Mestrado Profissional – PROFLETRAS – em rede nacional), cuja aprovação se deu em 1º de fevereiro de 2022, essa pesquisa é de caráter propositivo, portanto, sua implementação fica desobrigada.

O desejo de se apresentar uma pesquisa nesse âmbito nasceu da experiência vivenciada em sala de aula, durante toda a nossa trajetória profissional de cerca de 26 anos, bem como da que nos foi oportunizada, em virtude da participação nas disciplinas oferecidas pelo Profletras, durante a trajetória de integralização de créditos, no ano de 2021, sobretudo na disciplina de Literatura e Ensino, ministrada pela Profa. Dra. Margarida da Silveira Corsi.

Em ambos os contextos, seja o da constatação *in loco* ou daquela apreendida por meio de discussões face à leitura de textos que tratam do assunto, constatou-se que, infelizmente, o texto literário não tem sido abordado de maneira condizente na escola. Isso implica dizer que grande parte das práticas voltadas para textos dessa natureza, adotadas por muitos de nós, professores, têm em muito negligenciado suas especificidades, como sinaliza Cosson (2021).

Assim, ao invés de investir, por exemplo, na literatura enquanto arte, permeada de experiências estéticas, de subjetividades – nessa acepção, uma obra literária deixa entrever a condição do sujeito, considerando, portanto, questões que estão estritamente a ela atreladas, como o momento histórico, afetivo e social –, entre outras possibilidades de apreensão, que favorecem a descoberta do texto pelo leitor, a escola tem apenas sinalizado para propostas que trazem em seu bojo perspectivas que não valorizam o texto literário, fazendo com que, cada vez mais, o estreitamento do espaço da literatura na escola fique evidente e o interesse entre os alunos pela leitura literária diminua (DALVI; REZENDE; JOVER-FALEIROS, 2013).

Na expectativa de tentar resolver, ou ao menos minimizar problemas dessa e de outras naturezas, tendo em conta que a leitura literária é uma forma diferente de

se ler um texto e tem um caráter formativo, a proposta dessa pesquisa busca na prática do letramento literário estabelecer um diálogo entre leitor e obra, observando ainda, nesse cenário, a relação estrita entre texto e intertexto. Seleccionamos, portanto, a obra **O Pequeno Príncipe Preto** (2020), de Rodrigo França, para desenvolver essa proposta.

Assim, o trabalho passou por algumas fases: a) seleção do tema e da obra-mote que resultou na elaboração das oficinas de leitura literária; b) revisão bibliográfica; c) elaboração do caderno didático; e d) análise do material.

O resultado desse trabalho, como pode ser observado a seguir, por meio da descrição das oficinas, buscou atender nossas expectativas enquanto professor, além das expectativas dos nossos alunos no que concerne à prática da leitura do texto literário em sala de aula.

Destaca-se que, para a elaboração das oficinas, utilizamos os pressupostos apresentados e discutidos por Cosson (2021) e Micheletti (2006), os quais sugerem algumas etapas para a abordagem de textos de natureza literária em sala de aula. Nesse sentido, temos a primeira oficina, que tem por objetivo preparar o aluno para a leitura do texto literário. Trata-se portanto de uma oficina de “atividades motivacionais”. Segundo o autor, é fundamental que as atividades que constituem essa oficina estabeleçam relações estreitas com o texto a ser lido.

A segunda oficina denomina-se “atividades de pré-leitura”, cujo objetivo é apresentar o autor e a obra ao aluno. Essa introdução, apesar de parecer uma atividade simples, ao contrário disso, demanda certos cuidados que, para Cosson (2021), são imprescindíveis como, por exemplo, fazer um levantamento das informações mais importantes sobre a vida do autor, observando que essas informações estejam, de preferência, ligadas ao texto que será lido. Isso fará com que a aula não se torne demasiadamente longa e expositiva. Como forma de exercício nessa oficina, cabe destacar a importância da escolha da obra para o momento.

A terceira oficina, denominada “leitura e análise da obra **O Pequeno Príncipe Preto**, de Rodrigo França” tem como objetivo fazer a leitura e a análise da obra. A quarta oficina, cujo título é “interpretação da obra **O Pequeno Príncipe Preto**, de Rodrigo França” visa interpretar a obra desse autor, buscando uma apreensão mais aprofundada. E por último, a quinta oficina constitui a expansão e por isso recebe o nome “expansão: as diferentes aventuras de um pequeno príncipe plural”. Nela, o

objetivo é mostrar o diálogo intertextual das obras **O Pequeno Príncipe Preto**, de França, e **O Pequeno Príncipe**, de Saint-Exupéry, e **O Pequeno Príncipe em cordel**, de Alfredo, para ampliar os sentidos da leitura e oferecer subsídios para que os alunos façam uma leitura proficiente.

Em relação à organização das oficinas, elas foram planejadas conforme o quadro 1.

Quadro 1: Oficinas do Caderno Didático

Oficina	Título	Objetivos
1	Atividades motivacionais: conhecendo nossos ancestrais	Despertar o interesse dos alunos pela leitura do livro O Pequeno Príncipe Preto , de Rodrigo França, ao abordar os temas identidade e ancestralidade.
2	Atividades de pré-leitura: você já ouviu falar sobre O Pequeno Príncipe Preto ?	Sensibilizar os alunos para a leitura do livro O Pequeno Príncipe Preto , de Rodrigo França, por meio da apresentação da obra em seu suporte físico.
3	Leitura e análise: o encontro entre leitor e obra	Fazer a leitura e análise da obra de Rodrigo França.
4	Que príncipe é este? Interpretação da obra O Pequeno Príncipe	Interpretar a obra O Pequeno Príncipe Preto , de Rodrigo França.
5	Expansão: as diferentes aventuras de um pequeno príncipe plural	Ler excertos das obras: O Pequeno Príncipe , de Saint-Exupéry, e O Pequeno Príncipe em cordel , de Olegário Alfredo, a fim de ampliar os sentidos dos textos, permitindo que os alunos recebam subsídios para fazerem uma leitura proficiente, por meio da intertextualidade presente nas obras.

Fonte: o autor.

Para a análise do material didático, usaremos os conceitos revisitados no referencial teórico.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos desafios que a educação pública brasileira impõe, o campo da leitura é um dos mais relevantes, e o letramento literário mostra-se muito adequado para atender suas demandas. O letramento literário é também um espaço estratégico para o debate e a reflexão sobre a cultura, as relações sociais e de identidade.

É nessa conjuntura que a reflexão sobre o racismo no Brasil encontra o seu lugar. Sendo assim, esta pesquisa, que foi norteadada pela concepção dialógica da linguagem do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2003; BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2010) e também pela concepção de letramento literário de Cosson (COSSON, 2006, 2014, 2020), surgiu da compreensão de que é preciso melhorar a qualidade do ensino no país, na busca de soluções para os problemas educacionais brasileiros observados na área de leitura e escrita. Ela visa constituir-se em um material educativo auxiliar para o professor de Português a partir de uma proposta de leitura e letramento literário para uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental, tomando como mote a obra **O Pequeno Príncipe Preto** (2020), de Rodrigo França, e pretende oferecer subsídios para levar o aluno a ler, interpretar e compreender os diferentes textos literários e a perceber o dialogismo presente neles, tornando-o capaz de refletir sobre as relações sociais vivenciadas no cotidiano escolar, como aquelas que são relacionadas à ancestralidade, à identidade e à prática do racismo.

A narrativa **O Pequeno Príncipe Preto** (2020), além de uma obra literária que tem muito a oferecer para um letramento numa perspectiva antirracista, também é uma oportunidade de a criança negra se reconhecer na obra, assim como as crianças brancas o fazem em outras obras, inclusive em **O Pequeno Príncipe**, de Saint-Exupéry. É esta uma das formas que faz desse livro apto para a construção de uma boa autoestima do aluno preto, a qual servirá para a formação de adultos confiantes e conscientes, capazes de enfrentar o racismo. E, a partir da sua autoafirmação identitária ampliada pela filosofia Ubuntu, poderá traçar um caminho positivo que confirme as atitudes éticas pertencentes a esta identidade, fortalecendo assim os argumentos para combater o racismo e outras formas de opressão.

Ressaltamos que a pesquisa procurou recorrer a um suporte teórico que superasse as errôneas e simplistas concepções de que o letramento é apenas um

treino que habilita a decodificação e de que a literatura constitui-se como um pretexto para o ensino de gramática ou qualquer outra utilidade desta natureza. A leitura é uma atividade social transformadora e dialógica, considerando que “aprender a ler é mais do que adquirir uma habilidade e ser leitor vai além de possuir um hábito ou atividade regular. Aprender a ler e ser leitor são práticas sociais que medeiam e transformam as relações humanas” (COSSON, 2021, p. 40).

Para Zilberman (2009, p. 22), a literatura “não deve ser somente a transmissão de conhecimentos já consagrados, mas a formação leitora”. À vista disso, destacamos também que o letramento literário não deve ser entendido como mero ato de oferecer literaturas ao aluno objetivando apenas a fruição, mas uma oportunidade de o aluno ler e interagir com o mundo e imaginar outros. A leitura literária não deve se fazer presente na escola apenas por ser prazerosa e sim por ser uma leitura que conhece e articula o mundo feito de linguagem (COSSON, 2021).

A pesquisa não se absteve da compreensão de que as variadas leituras que demandam as práticas sociais do dia a dia, sem a visão crítica, questionadora e reflexiva, não fazem do sujeito que lê um leitor proficiente e reflexivo. Neste caso, o letramento literário adotado aqui é aquele que oportuniza ao aluno a interação com a linguagem escrita condizente com os desafios que o mundo letrado requer em suas práticas do cotidiano. É por seguir este caminho que ao aluno, alvo desta pesquisa, deve ser oportunizada a leitura de diferentes produções escritas, como **O Pequeno Príncipe**, de Saint-Exupéry, e **O Pequeno Príncipe em cordel**, de Alfredo.

Ademais, a discussão sobre o racismo no cotidiano da sala de aula foi um ponto de destaque juntamente com a busca pela identidade dos alunos, levando em consideração a ancestralidade e a participação das matrizes étnicas do brasileiro comum.

Diante do exposto, nossa expectativa é que este trabalho, de alguma maneira, seja relevante e contribua para resolver os problemas a que se propôs em relação aos desafios da leitura literária em sala de aula, bem como o de contrapor para pelo menos amenizar as relações violentas provocadas pelo racismo presente nas relações sociais brasileiras, mormente aquelas que acontecem no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

ALFREDO, O. **O pequeno príncipe em cordel**. Ilustrado por Santiago Régis. Belo Horizonte: Penninha Edições, 2020.

AMIN, S. **El eurocentrismo: crítica de una ideologia**. México: Siglo XXI editores, 1989. Disponível em: https://monoskop.org/images/0/07/Amin_Samir_El_eurocentrismo_Critica_de_una_ideologia.pdf. Acesso em: 8 jun. 2022.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2009.

_____. **Estética da criação verbal**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARBOSA, M. S. Eurocentrismo, História e História da África. Sankofa. **Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana**, nº 1, jun. 2008.

BORGES, J. L. **Cinco Visões Pessoais**. Coleção Itinerários. Brasília: Editora da UnB, 1985.

BRANDINO, L. **"O negro na literatura brasileira"**. Brasil Escola, 2017. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/literatura/a-representacao-negro-na-literatura-brasileira.htm>. Acesso em: 19 abr. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 5 mai. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

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

CANDIDO, A. **O direito à literatura**. In: _____. Vários escritos. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2013.

_____. **O Direito à Literatura**. In: _____. Vários Escritos. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul; São Paulo: Duas Cidades, 2004. p.169-191.

CARVALHO, D. MILITAR PARA OS OUTROS. **UOL Ecoa**. São Paulo, 23 ago. 2020. Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/reportagens-especiais/rodrigo-franca-fala-de-trabalho-com-pm-e-importancia-da-cultura-contra-o-racismo/>. Acesso em 4 mai. 2022.

CHARTIER, R. As revoluções da leitura no Ocidente. In: ABREU, M. (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp, 1999.

CHAUÍ, M. **O que é Ideologia**. Brasília: Editora Brasiliense, 2008.

COLABORADORES LDB. Leia entrevista com o escritor e ator Rodrigo França. Entrevistado: Rodrigo França. **O Povo online: Leituras da Bel**, 26 out. 2021. Disponível em: <https://blogs.opovo.com.br/leiturasdabel/2021/10/26/leia-entrevista-com-o-escritor-e-ator-rodriigo-franca/>. Acesso em: 19 abr. 2023.

COSSON, R. **Letramento Literário: Teoria e Prática**. São Paulo: Editora Contexto, 2021.

_____. **Círculos de Leitura e letramento literário**. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

_____. **Paradigmas do ensino de literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.

DALVI, A. M.; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, R. (orgs). **Leitura e literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

ECO, U. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

FIRMINO, C. A leitura em questão: Foucambert pela leiturização social. **Interatividade**, Andradina (SP), v. 1, n. 2, 2006. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfefindmkaj/https://lecture.org/ressources/portugais/a_leitura.pdf. Acesso em: 1 mai 2023.

FRANÇA, R. **O Pequeno Príncipe Preto**. São Paulo: Editora Nova Fronteira, 2020.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FUZA, A. F.; OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. Concepções de linguagem e o ensino da leitura. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 479-501, jul./dez. 2011.

GODOY, N. Somos todos um só. **Isto é**, 1998. Disponível em: <http://labs.icb.ufmg.br/lbem/aulas/grad/evol/humevol/templeton/>. Acesso em: 1 abr. 2023.

HALBWACHS, M. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1990.

JOUBE, V. **A Leitura Como Retorno a Si: O Interesse Pedagógico das Leituras Subjetivas**. São Paulo: Alameda, 2013.

KOCH, I. V.; BENTES, A. C.; CAVALCANTE, M. M. **Intertextualidade: diálogos possíveis**. São Paulo: Cortez, 2012.

KONDER, L. **A Questão da Ideologia**. São Paulo: Editora Schwartz Ltda, 2003.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2000.

LANGLADE, G. O sujeito leitor: autor da singularidade da obra literária. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. **Leitura subjetiva e ensino da literatura**. São Paulo: Alameda Casa Editorial, 2013.

LOBATO, M. **Caçadas de Pedrinho**. Rio de Janeiro: Editora Globo, 2008.

LOIS, L. **Teoria e prática da formação do leitor: leitura e literatura na sala de aula**. 1. ed. Rio de Janeiro: Artmed, 2010.

MAIA, F. J. F.; FARIA, M. H. V. Colonialidade do poder: a formação do eurocentrismo como padrão de poder mundial por meio da colonização da América. **Interações**, Campo Grande, v. 21, n. 3, jul./set. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/inter/a/wbtt55LdndtrwkvRN5vqb/?lang=pt>. Acesso em: 8 jun. 2022.

MARTIUS, C. F. P. "Como se deve escrever a história do Brasil". **Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**, v. 6, n. 24, jan. 1845, p. 389-411.

MATOS, T. **Intertextualidade**. Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/redacao/intertextualidade.htm>. Acesso em: 10 de abr. de 2023.

MICHELETTI, G. **Leitura e construção do real: o lugar da leitura e da ficção**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

"O PEQUENO Príncipe Preto" chega às livrarias depois do sucesso da peça infantil. **Portal Cenário Cultural**, 24 mar. 2020. Disponível em: <https://www.portalcenario.com.br/2020/03>. Acesso em: 10 abr. 2023.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio: no movimento os sentidos**. 6 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2011.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: _____. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

REZENDE, N. L.; OLIVEIRA, G. R. Um sujeito leitor para a literatura na escola: Entrevista a Annie Rouxel. **Revista TEIAS**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 41, 2015. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24526/17506>. Acesso em: 20 ago. 2022.

ROJO, R. (org.). **Escola Conectada: os Multiletramentos e as TICS**. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

ROUXEL, A. A tensão entre utilizar e interpretar na recepção de obras literárias em sala de aula: reflexão sobre uma inversão de valores ao longo da escolaridade. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G; REZENDE, N. L. (orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: ALAMEDA, 2013.

SAINT-EXUPERY, A. **O Pequeno Príncipe**. Tradução: Rafael Arrais. São Paulo: Faro Editorial, 2020. 112 p.

SAMOYAUULT, T. **A Intertextualidade**. Tradução: Sandra Nitrini. São Paulo: Hucitec, 2008.

SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SUDRÉ, L. Livro “O pequeno príncipe preto” reforça autoestima e protagonismo de crianças negras. Entrevistado: Rodrigo França. **Brasil de Fato**, 3 abr. 2020. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/04/03/livro-o-pequeno-principe-preto-reforca-autoestima-e-protagonismo-de-criancas-negras>. Acesso em: 27 fev. 2023.

WEBER, M. **Economia e Sociedade**. Brasília: Editora UnB, 2009.

ZILBERMAN, R. Que literatura para a escola? Que escola para a literatura? **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras**, Passo Fundo, v. 5, n. 1, p. 9-20, jan./jun. 2009.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
DEPARTAMENTO DE LÍNGUA PORTUGUESA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS



DAVID SOUSA SILVA

CADERNO DIDÁTICO ELABORADO PARA A LEITURA DO CONTO
“O PEQUENO PRÍNCIPE PRETO”, DE RODRIGO FRANÇA

Maringá

2023

DAVID SOUSA SILVA

**CADERNO DIDÁTICO ELABORADO PARA A LEITURA DO CONTO
“O PEQUENO PRÍNCIPE PRETO”, DE RODRIGO FRANÇA**

Produto educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Estadual de Maringá (UEM), sob orientação da Profa. Dra. Carmen Rodrigues de Lima, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

MARINGÁ

2023

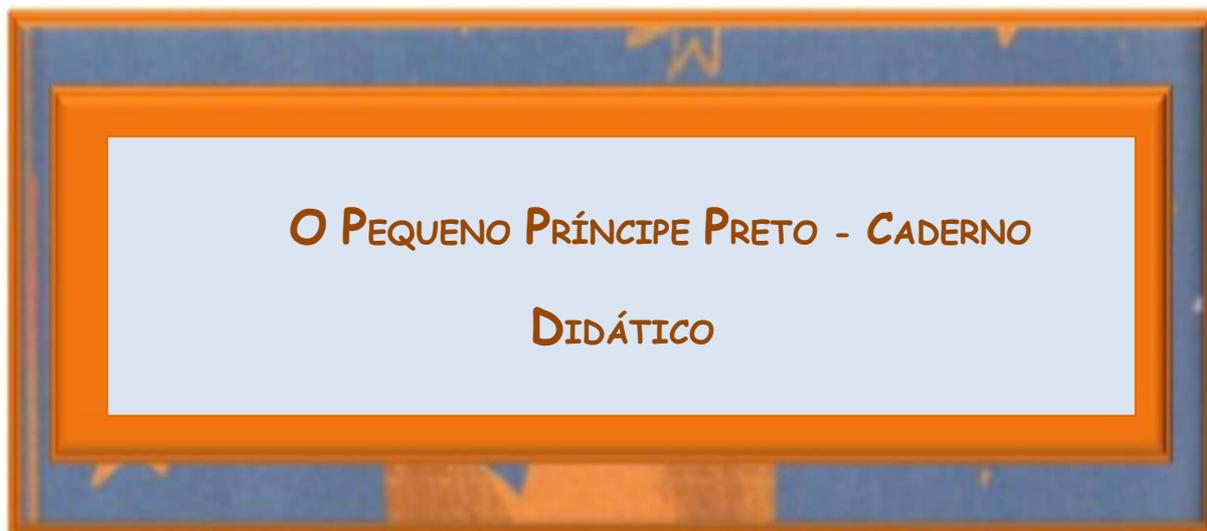
O PEQUENO PRÍNCIPE PRETO - CADERNO DIDÁTICO



DAVID SOUSA SILVA

MARINGÁ

2023



Prezado(a) professor(a),

Este caderno didático foi elaborado com o objetivo de apresentar uma proposta de leitura e letramento literário para uma turma de sexto ano do Ensino Fundamental, a partir da obra **O Pequeno Príncipe Preto** (2020), de Rodrigo França. Para isso, traz sugestões de percursos metodológicos para que o professor de Português possa desenvolver em sala de aula a leitura literária junto à turma.

Espera-se que o material desenvolva a capacidade do aluno de ler, interpretar e compreender os diferentes textos literários e, no caso do texto selecionado, permita que ele possa perceber o dialogismo que estabelece com outras obras, sendo levado a refletir sobre as relações sociais vivenciadas em sociedade e, sobretudo, no cotidiano escolar. Dentre as quais, destaca-se as que são relacionadas ao racismo. O desejo pela elaboração do caderno surgiu a partir de nossa experiência como professor, que nos permitiu, ao longo de nosso trabalho, constatar dificuldades encontradas por alunos no campo da leitura, sobretudo, na leitura do texto literário.

Professor David Sousa Silva

SUMÁRIO

Apresentação	6
Oficina 1 - Atividades motivacionais: conhecendo nossos ancestrais	9
Oficina 2 - Atividades de pré-leitura: você já ouviu falar sobre O Pequeno Príncipe Preto ?	20
Oficina 3 - Leitura e análise: o encontro entre leitor e obra	28
Oficina 4 – Que príncipe é este? Interpretação da obra O Pequeno Príncipe Preto	43
Oficina 5 - Expansão: as diferentes aventuras de um pequeno príncipe plural	55
Ficha para avaliação	85
Considerações sobre o caderno didático	86
Referências bibliográficas	87

Apresentação



Este caderno didático foi produzido a partir dos estudos dialógicos de linguagem pertencentes ao programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras, da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

O percurso seguido para a sua materialização procurou a conformidade com as teorias apresentadas no seu relatório de pesquisa, o qual se orienta pela concepção dialógica fundamentada nas proposições do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2003; BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2010); na concepção de leitura e letramento literário apresentados por Cosson (2021, p. 39), a saber: o modelo das teorias conciliatórias. Neste modelo, o principal elemento inscrito é o diálogo que se estabelece entre autor e leitor, mediado pelo texto.

Todavia, considera-se fundamental que a esses modos de leitura seja acrescida a investigação, isto é, a etapa da análise sugerida por Micheletti (2006, p. 16). Segundo a autora, nessa etapa, se dá uma aproximação maior entre o leitor e o texto, uma espécie de “desmontagem” que permite ao leitor se aprofundar no texto na tentativa de alcançar o significado preservado no interior do seu discurso.

A partir das sugestões de ambos os autores, construiu-se, assim, o percurso de leitura que propomos neste caderno. Um modelo que, em nossa opinião, possibilita uma experiência oportuna e fértil em sala de aula, tendo como objeto de apreensão o texto literário e como beneficiários alunos e professores. Espera-se que, ao final do percurso sugerido, o leitor possa dar um de seus primeiros passos para tornar-se um leitor proficiente, abandonando as tramas que o prendem ao texto, pois “o leitor salta para a vida e para o real na medida em que a leitura da palavra escrita pode conduzi-lo a uma interpretação do mundo” (MICHELETTI, 2006).

Para tanto, este caderno pedagógico está organizado em cinco oficinas, cujos objetivos foram descritos no quadro que se segue:

Oficina	Título	Objetivos
1	Atividades motivacionais: conhecendo nossos ancestrais	Despertar o interesse dos alunos pela leitura do livro O Pequeno Príncipe Preto , de Rodrigo França, ao abordar os temas identidade e ancestralidade.
2	Atividades de pré-leitura: você já ouviu falar sobre O Pequeno Príncipe Preto ?	Sensibilizar os alunos para a leitura do livro O Pequeno Príncipe Preto , de Rodrigo França, por meio da apresentação da obra em seu suporte físico.
3	Leitura e análise: o encontro entre leitor e obra	Fazer a leitura e análise da obra de Rodrigo França.
4	Que príncipe é este? Interpretação da obra O Pequeno Príncipe	Interpretar a obra O Pequeno Príncipe Preto , de Rodrigo França.
5	Expansão: as diferentes aventuras de um pequeno príncipe plural	Ler excertos das obras: O Pequeno Príncipe , de Saint-Exupéry e O Pequeno Príncipe em cordel , de Alfredo, a fim de ampliar os sentidos dos textos, permitindo que os alunos recebam subsídios para fazerem uma leitura proficiente por meio da intertextualidade presente nas obras.

Fonte: o autor

É importante dizer que cada aluno terá um caderno de impressão de leitura para registrar de maneira criativa, com desenhos, pinturas, colagens, frases, entre outras formas, todo seu percurso de leitura. Destaca-se ainda que o material constante neste caderno foi organizado para ser desenvolvido durante 16 aulas com

50 minutos cada. No entanto, pode ser adaptado de acordo com a necessidade e o tempo do professor para a realização das atividades.

Bom trabalho!

OFICINA 1

ATIVIDADES MOTIVACIONAIS: CONHECENDO NOSSOS ANCESTRAIS

Aulas 1 e 2	Atividades motivacionais: um retorno às nossas origens
Objetivo: 	Despertar o interesse para a leitura do livro O Pequeno Príncipe Preto , de Rodrigo França, ao abordar os temas identidade e ancestralidade.
Recursos para a atividade:	Atividades impressas em papel sulfite, quadro de giz, datashow, aparelho de som, recursos da internet, caderno de impressão de leitura.
Tempo sugerido:	2 encontros de 50 minutos cada.

Aula 1 - 1º momento

Professor, para iniciar esta atividade: apresentar o vídeo *EU* (Palavra Cantada, acessível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=TdTuClqinf0>) e, na sequência, entregar a letra da música juntamente com as atividades impressas para cada aluno. No final da atividade com a música, é necessário trabalhar com os alunos sobre as configurações das famílias, mostrando que as singularidades nelas observadas não permitem um padrão único, de modo que todas devem ser respeitadas.



Letra da música “Eu”

Perguntei pra minha mãe
 Mãe, onde é que ocê nasceu?
 Ela então me respondeu
 Que nasceu em Curitiba

Mas que sua mãe que é
 minha avó
 Era filha de um gaúcho
 Que gostava de churrasco
 E andava de bombacha
 E trabalhava no rancho

E um dia bem cedinho
 Foi caçar atrás do morro
 Quando ouviu alguém gritando
 Socorro! Socorro!
 Era uma voz de mulher

Então o meu bisavô
 Um gaúcho destemido
 Foi correndo galopando
 Imaginando o inimigo

E chegando no ranchinho
 Já entrou de supetão
 Derrubando tudo em volta
 Com o seu facão na mão

Para o alívio da donzela
 Que apontava estupefata
 Para um saco de batata
 Onde havia uma barata
 E ele então se apaixonou

E marcaram casamento
 Com churrasco e chimarrão
 E tiveram seus três filhos
 Minha avó e seus irmãos

E eu fico imaginando
 Fico mesmo intrigado
 Se não fosse uma barata
 Ninguém teria gritado

Meu bisavô nada ouviria
 E seguiria na caçada
 E eu não teria bisavô, bisavô
 Avô, avó, pai, mãe
 Não teria nada
 Nem sequer existiria

Perguntei para o meu pai
 Pai, onde é que ocê nasceu?
 E ele então me respondeu
 Que nasceu lá em Recife
 Mas seu pai que é o meu avô

Era filho de um baiano
 Que viajava no sertão
 E vendia coisas como
 Roupa, panela e sabão

E que um dia foi caçado
 Pelo bando do lampião
 Que achava que ele era
 Da polícia, um espião

E se fez a confusão
 E amarraram ele no pau
 Pra matar depois do almoço
 E ele então desesperado
 Gritava: Socorro!

E uma moça apareceu
 Bem no último instante
 E gritou pra aquele bando
 Esse rapaz é comerciante

E com muita habilidade
 Ela desfez a confusão
 E ele então deu-lhe um presente
 Um vestido de algodão
 E ela então se apaixonou

Se aquela moça esperta
 Não tivesse ali passado
 Ou se não se apaixonasse
 Por aquele condenado

Eu não teria bisavô
 Nem bisavó, nem avô
 Nem avó, nem pai
 Pra casar com a minha mãe

Então eu não contaria
 Esta história familiar
 Pois eu nem existiria
 Pra poder cantar
 Nem pra tocar violão

Fonte: [Musixmatch](#)
 Compositores: Paulo Tatit

1. Compreendendo o texto da música “Eu”, do grupo Palavra Cantada.



A) Assinale as opções temáticas que podem ser encontradas na música.

- () família
- () arte
- () origem
- () natureza
- () ancestralidade

Resposta esperada: família, origem e ancestralidade.

B) Qual a relação do narrador com os personagens que aparecem na música?

- () são seus amigos
- () são seus colegas
- () são seus vizinhos
- () são seus parentes
- () são desconhecidos

Resposta esperada: são seus parentes.

C) Quem era o gaúcho que andava de bombacha e trabalhava no rancho?

- () o pai do narrador
- () o bisavô do narrador
- () o amigo do narrador
- () um irmão do narrador
- () andarilho

Resposta esperada: o bisavô do narrador.

D) Escreva resumidamente um texto em prosa, contando como foi o encontro dos bisavós maternos do narrador.

Resposta esperada: espera-se que o aluno leia o trecho inicial da música e registre em prosa o que narra a música.

E) Na primeira parte da música, a letra fala do encontro dos antepassados maternos do personagem que conta a história de sua família. E, na segunda parte, que história conta a música? Use seu lápis de cor preferido para pintar, no quadro, a resposta correta:

Conta a história de Lampião.



Conta a história de uma confusão na Bahia.

Conta a história do sertão.

Conta a história do bisavô do narrador.

Resposta esperada: conta a história do bisavô do narrador.

F) Na sua família, há alguma história parecida com estas que foram relatadas na música? Compartilhe com a turma.

Resposta esperada: resposta pessoal (o aluno contará para a classe uma história de sua família).

G) Parte da população paranaense é formada por imigrantes. É o seu caso?

Resposta esperada: resposta pessoal (Sim, sou descendente de italianos, espanhóis, alemães, ucranianos, japoneses, libaneses, portugueses, entre outros).

H) O que faz com que um grupo de pessoas seja considerado uma família?

Resposta esperada: os laços sanguíneos, a convivência, a adoção.

I) Sua família é grande ou pequena? Quantas pessoas moram em sua casa?

Resposta esperada: resposta pessoal.

J) Quem mora só com a mãe?

Resposta esperada: resposta pessoal.

K) Quem só tem pai?

Resposta esperada: resposta pessoal.

L) Quem mora com avô, avó, ou tios?

Resposta esperada: resposta pessoal.

M) E as famílias? O que podemos falar de suas composições? Observe a imagem abaixo e reflita.



Resposta esperada: resposta pessoal.



Aula 1 - 2º momento

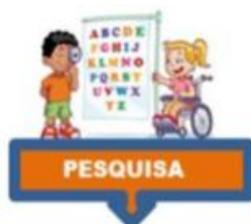
A metodologia de pesquisa no ensino fundamental oferece ganhos em muitos aspectos, entre eles, a possibilidade de o aluno aprender com mais autonomia e uma liberdade que pode despertar o seu interesse em saber mais, além de aprender a pesquisar e a construir o “comportamento pesquisador”, que implica em desenvolvimento de sua intelectualidade através de uma aprendizagem ativa que envolve as capacidades de analisar, comparar, refletir, levantar hipóteses, estabelecer relações, sintetizar, generalizar, entre outras. Tendo em vista que a obra de Rodrigo França é um conto que trata principalmente de temas como ancestralidade e etnia, consideramos oportuno a exploração dos temas. Lembrando que essa atividade é uma tarefa extraclasse, portanto foi solicitada na aula anterior, nela explicitamos todo o encaminhamento para que o aluno pudesse realizá-la. Em sala de aula, os alunos poderão compartilhar sua pesquisa com a turma.

Links sugeridos para pesquisa:

<https://www.youtube.com/watch?v=SAK111Q7QU>

<http://www.letras.ufmg.br/literafro/teatro/1401-rodrico-franca>

<https://www.youtube.com/watch?v=mxJEmiUvnJ8>



1. Vamos pesquisar sobre nossas origens?

Pesquise na internet e, com a ajuda de seus familiares, responda às seguintes questões.

A) O que significa o termo ancestralidade?

Resposta esperada: 1. Qualidade de ancestral; 2. Tradição ancestral; 3. Legado de antepassados; 4. Linha das gerações anteriores de um indivíduo ou de uma família; proveniência de um povo.

B) Qual a origem dos brasileiros?

Resposta esperada: os brasileiros surgiram a partir do encontro das matrizes étnicas no território nacional, isto é, o indígena que já estava aqui, o europeu e o africano que chegaram depois. Além destes, os outros imigrantes contribuíram para a construção do Brasil que conhecemos hoje.

C) Pergunte às pessoas adultas de sua família (pais, avós, irmãos, tios) qual a origem de sua família (de onde vieram os seus avós, pais...). Para ajudá-lo nessa tarefa, utilize o roteiro abaixo. Trata-se de uma pequena entrevista que vocês devem fazer com seus pais, avós ou outro adulto da família sobre a história de seus parentes. Observe fotos e objetos antigos de tradição familiar e peça informações sobre eles.

Roteiro para entrevista:

1. De onde vieram os meus avós?

Resposta esperada: resposta pessoal.

2. Qual o sobrenome que herdamos de cada um deles?

Resposta esperada: resposta pessoal.

3. Qual era a profissão de cada um deles?

Resposta esperada: resposta pessoal.

4. Como eles se conheceram?

Resposta esperada: resposta pessoal.

5. Qual é o fato mais interessante da vida deles?

Resposta esperada: resposta pessoal.

Aula 2

Professor, após a entrevista feita pelos alunos junto à família, eles deverão compartilhar a pesquisa feita. Para isso, você poderá levantar alguns questionamentos em sala sobre a atividade realizada como tarefa. Em seguida, ajude-os a construir a árvore genealógica da família. Antes, porém, explique no que consiste uma árvore genealógica e para que ela serve. Para o encerramento da atividade, a turma pode lançar mão dos conhecimentos obtidos sobre ancestralidade, para construir um painel com as diferentes árvores genealógicas de suas famílias.

A árvore genealógica é uma representação das pessoas que tiveram participação na existência de uma pessoa ou família, ou seja, é o histórico que levanta dados sobre os ancestrais destas de forma que fiquem conhecidas as conexões estabelecidas entre estes. Normalmente, coloca-se o nome do ancestral mais antigo de que se conseguiu dados e, a partir desse, seus descendentes, até chegar ao membro mais novo da família ou então até a pessoa que se tem interesse. A árvore genealógica é muito importante para as pessoas, pois através dela pode-se conhecer a origem familiar e ainda descobrir a origem de problemas, anomalias e doenças genéticas.

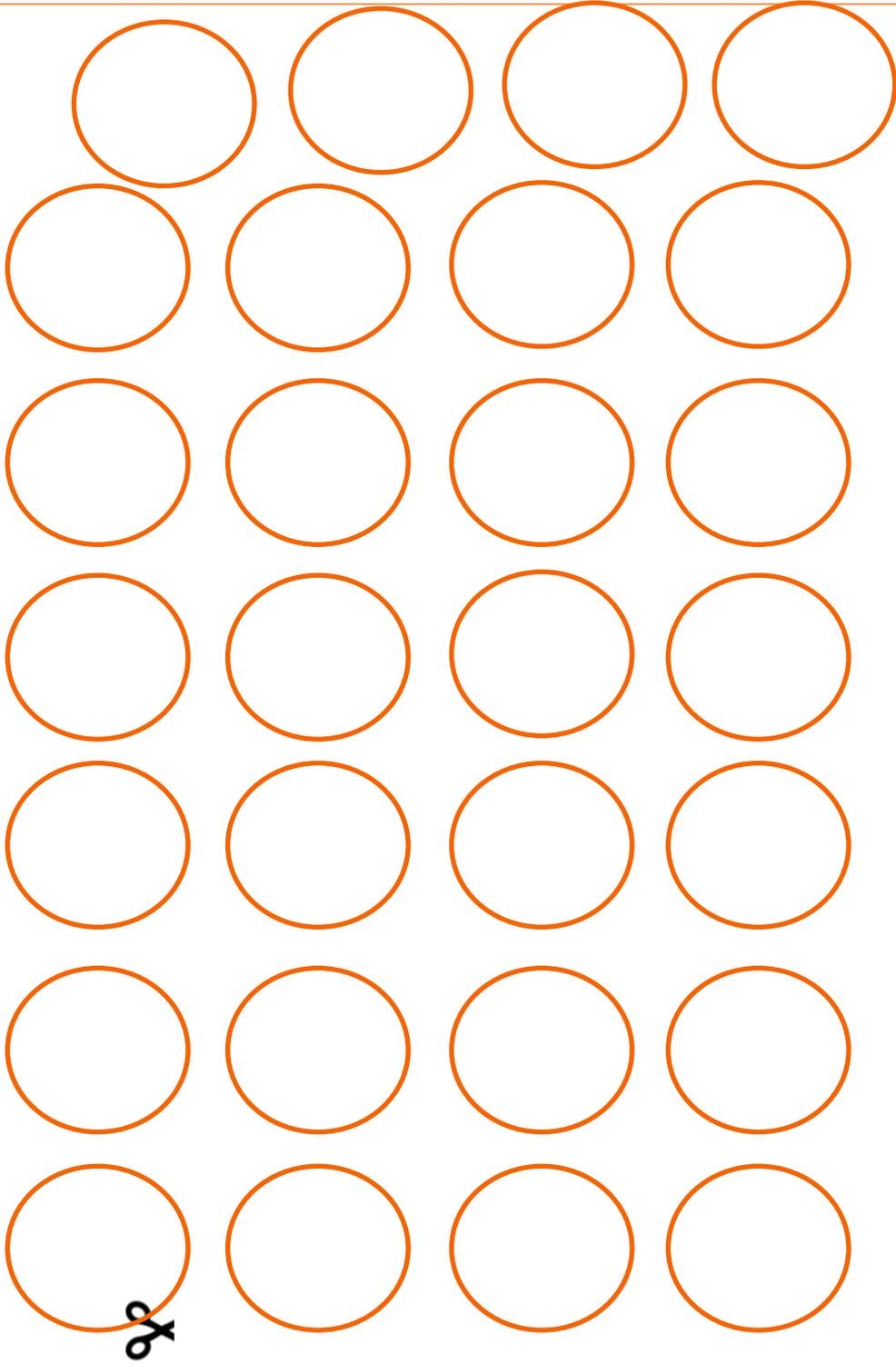
<https://mundoeducacao.uol.com.br/curiosidades/arvore-genealogica.htm>

1. Descobrimo sua ancestralidade

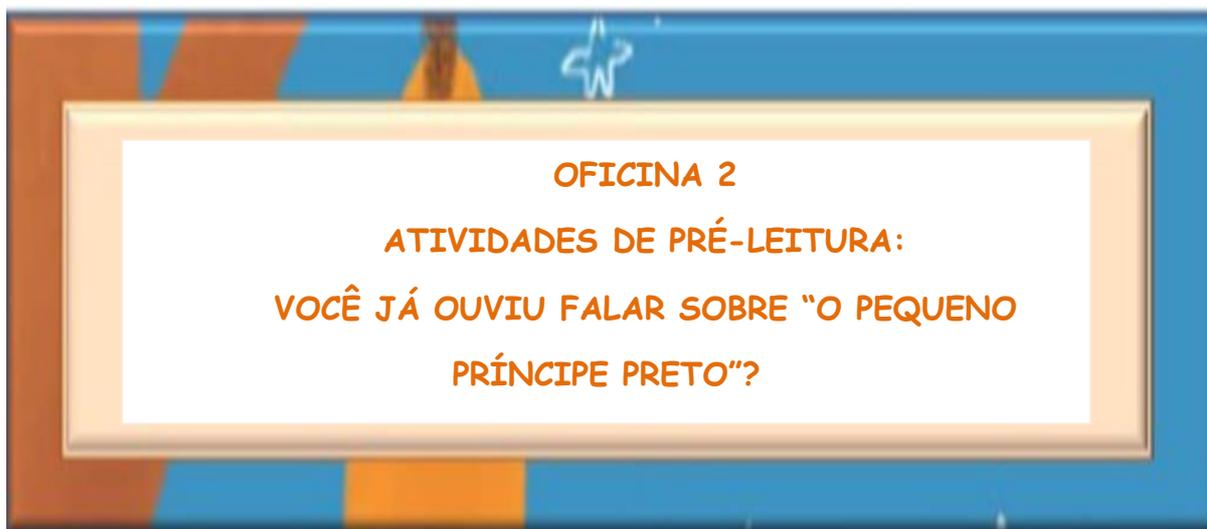
A) Use recortes, colagens e pintura para construir a representação da árvore genealógica de sua família. Escreva o nome de seus ancestrais nos círculos, depois recorte-os e cole-os no lugar certo, como no modelo que se segue:







Minha Família



Aulas 3 e 4	Atividades de pré-leitura: você já ouviu falar sobre a obra o Pequeno Príncipe Preto?
Objetivo: 	Despertar o interesse para a leitura do livro O Pequeno Príncipe Preto , de Rodrigo França, por meio da apresentação da obra em seu suporte físico.
Recursos para a atividade:	Exemplares do livro O Pequeno Príncipe Preto , quadro de giz, datashow, cartaz.
Tempo sugerido:	2 encontros de 50 minutos cada.

Aula 3

Professor, para esta atividade, procure olhar minuciosamente a capa do livro que será lido. Permita que os alunos vejam as ilustrações (Figura 1) e façam a leitura imagética e verbal: cores, formato, tamanho, desenhos, título do livro, o nome do autor e da ilustradora. Chame a atenção dos alunos para uma observação minuciosa dos elementos presentes na capa, estimulando, assim, o seu interesse, de modo que possam estabelecer uma associação entre a história a ser lida e os elementos observados na capa, percebendo as relações entre eles e a história contida no livro, uma vez que esses elementos antecipam o que apreciarão na história. Como opção de abordagem da capa, sugerimos, inicialmente, trabalhar a imagem sem o título, ou seja, sem a parte verbal.

Figura 1 – Capa editada do livro **O Pequeno Príncipe Preto** e capa original



<https://gq.globo.com/Cultura/noticia/2020/02/rodrigo-franca-lanca-o-pequeno-principe-preto-dia-5-de-marco-no-rio.html>

1. Após a observação das imagens da capa do livro, responda:

A) Quais elementos se pode apreender na imagem?

Resposta esperada: resposta pessoal (o aluno observará os elementos e nomeará cada um deles).

B) Quais elementos da capa chamaram mais a sua atenção?

Resposta esperada: resposta pessoal (o aluno pode citar um personagem, as cores, o plano da ilustração, etc.).

C) As imagens dão pistas sobre a história que iremos ler? Quais?

Resposta esperada: elas indicam uma história de um personagem negro e uma árvore.

D) O que o personagem está fazendo?

Resposta esperada: resposta pessoal (o aluno observará a postura do personagem, se ele está fazendo alguma ação, por exemplo).

E) Você reparou que o personagem tem alguma coisa sobre a cabeça? O que você acha que é?

Resposta esperada: o aluno dirá que se trata de um chapéu.

F) Esse chapéu usado pelo pequeno príncipe preto tem a ver com a Realeza? Você já viu alguém usar um chapéu semelhante a este?

Resposta esperada: resposta pessoal (o aluno pode dizer que já viu ou não, reconhecendo inclusive que se trata de um chapéu da realeza ou de alguém de importância dentro de uma comunidade).

G) Observe a Baobá na capa do livro **O Pequeno Príncipe Preto**. Ela expressa que tipo de emoção? Parece feliz, triste, ou não é possível perceber suas emoções olhando para ela? Explique.

Resposta esperada: resposta pessoal (mas a Baobá parece estar triste).

H) E a pequena coroa sobre o nome do pequeno príncipe preto, no título, o que você acha que indica?

Resposta esperada: que o personagem é um príncipe.

I) De qual assunto vocês acham que a história vai tratar?

Resposta esperada: resposta pessoal (o aluno criará hipóteses a partir das impressões que tem ao ver o livro, o cenário da capa, os personagens, o título, etc.).

J) Produção escrita:

O que você pode narrar ao ver a capa do livro? Use a sua imaginação e dê sequência ao texto narrativo-descritivo abaixo.

“Em um cenário iluminado como o entardecer, o personagem em pé aparece no primeiro plano, enquanto um baobá pode ser visto ao fundo...”

Resposta esperada: resposta pessoal



2. Agora, observe esta outra imagem.



Fonte: <https://clubinhodeofertas.com.br/rio-de-janeiro/o-pequeno-principe-preto-712>

A) A qual gênero este texto pertence? Ele é...

- () uma carta
- () um cartaz
- () uma bula de remédio
- () uma placa
- () uma entrevista

Resposta esperada: é um cartaz.

B) E qual é o seu o objetivo?

- () Dar uma instrução
- () Dar uma explicação
- () Divertir o leitor
- () Dar uma advertência
- () Divulgar uma peça de teatro

Resposta esperada: divulgar uma peça de teatro.

C) A quem ele se destina?

Resposta esperada: a um público formado por pessoas que gostam de teatro.

D) De que maneira essa peça faz ligação com o livro que vamos ler?

Resposta esperada: o aluno pode dizer que ela deve abordar coisas parecidas, pois o título indica isso.

E) Você sabia que o autor do livro **O Pequeno Príncipe Preto** é ator e diretor de teatro? E que o livro surgiu depois da peça teatral de sucesso que tem o mesmo nome? A partir desta informação, pense e responda:

Ao ver o cartaz, você acredita que a peça de teatro virou um livro ou foi o contrário? Explique.

Resposta esperada: resposta pessoal.

F) O texto teatral é igual ao texto de um conto, ou seja, uma narrativa? Identifique as diferenças entre eles, fazendo a associação das características e finalidades de cada um.

1. Texto teatral	2. Conto
------------------	----------

- () é um texto escrito para ser representado.
- () é um texto geralmente decorado pelos atores.
- () é um texto feito para ser lido, não para ser encenado.
- () nele, a descrição é somente verbal e feita pelo narrador.
- () a história se dá através de diálogos orais.
- () o enredo é totalmente verbal e envolve a imaginação do leitor

Resposta esperada:

- (1) é um texto escrito para ser representado.
- (1) é um texto geralmente decorado pelos atores.
- (2) é um texto feito para ser lido, não para ser encenado.
- (2) nele, a descrição é somente verbal e feita pelo narrador.
- (1) a história se dá através de diálogos orais.
- (2) o enredo é totalmente verbal e envolve a imaginação do leitor.

G) O cartaz ajuda, de alguma forma, a ter mais pistas sobre a história do livro?
Quais?

Resposta esperada: sim, ele mostra alguns elementos que pertencem à narrativa do livro.

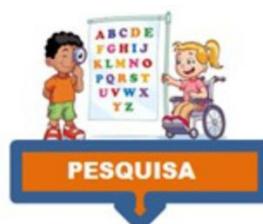


Aula 4

Professor, para esta atividade, que será realizada no laboratório de informática da escola, divida a turma em duas ou mais equipes. Cada equipe ficará encarregada de buscar informações sobre a obra, autor, o contexto de produção, entre outras informações importantes. A pesquisa ajudará a turma a conhecer alguns fatos que fazem parte do contexto da história. Posteriormente, o resultado da pesquisa deve ser compartilhado entre a turma. Links sugeridos para a pesquisa:

<https://youtu.be/HW5BNks1tmM>

<https://jc.ne10.uol.com.br/cultura/2020/03/5601428---o-pequeno-principe-preto-de-rodrigo-franca--e-um-ensinamento-sobre-ancestralidade-e-uniao.html>



1. Pesquisa no laboratório de informática – Sala de aula invertida

A) Vamos pesquisar juntos a obra **O Pequeno Príncipe Preto?**

Utilizando a internet, pesquise o contexto de produção da obra **O**

Pequeno Príncipe Preto, de Rodrigo França.

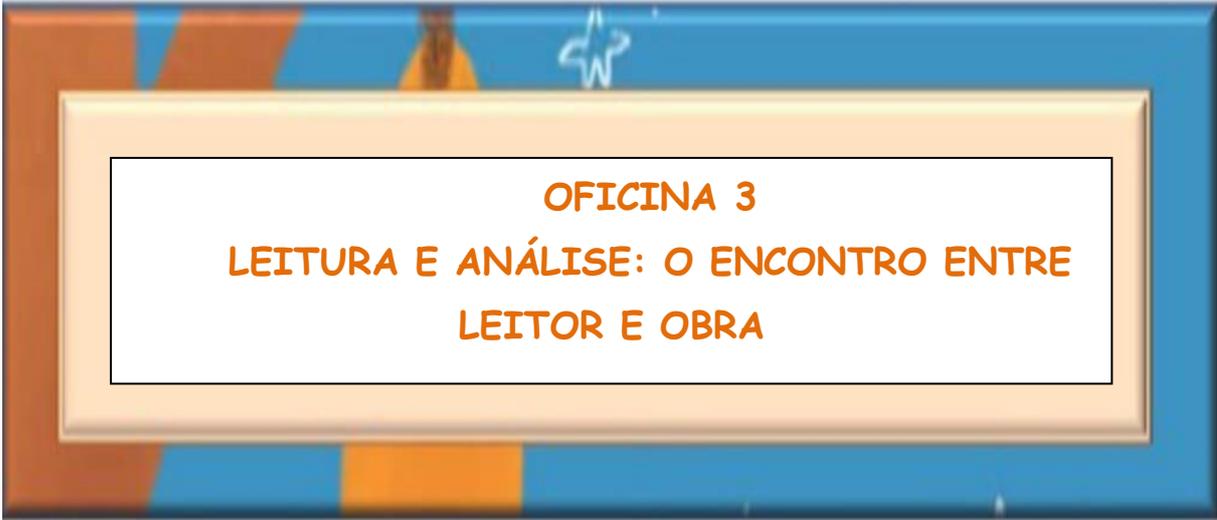


B) Agora vamos pesquisar juntos o tema ancestralidade em sites de educação, vídeos, textos, blogs etc. As informações que encontrarmos servirão para ampliar o conhecimento sobre o tema. O roteiro abaixo vai orientar a sua pesquisa. Cada item tem o objetivo de sua pesquisa e uma pergunta que você deve ter em mente para fazer a sua busca.

Pesquise para:	Responda à pergunta:
Saber mais sobre a árvore símbolo da África.	O que é o baobá?
Compreender a importância dessa árvore para a cultura da África.	Por que o baobá é muito importante em algumas culturas africanas?
Compreender o que é a ancestralidade.	O que é ancestralidade?
Entender que a ancestralidade diz sobre cada um de nós, nossa aparência, nossos costumes, valores, religião, jeito de ser.	Por que a ancestralidade é importante para afirmarmos a nossa identidade?

2. Hora de compartilhar as informações e as curiosidades sobre a obra que você encontrou durante sua pesquisa.





OFICINA 3
LEITURA E ANÁLISE: O ENCONTRO ENTRE
LEITOR E OBRA

Aulas 5, 6 e 7

Leitura e análise da obra “O Pequeno Príncipe Preto”, de Rodrigo França

Objetivos:



Fazer a leitura e uma análise da obra de Rodrigo França, considerando a estrutura, os elementos composicionais da obra, etc.

Recursos para a atividade:

Exemplares do livro **O Pequeno Príncipe Preto**, quadro de giz, datashow, cartaz, papel, tesoura, cumbuca, folhas impressas, internet.

Tempo sugerido:

3 encontros de 50 minutos cada.

Aula 5 - 1º momento

Professor, a leitura da obra se dará em 4 intervalos, ora em sala de aula, ora em casa – como atividade de tarefa – em virtude do tempo que dispomos para sua leitura. Antes, porém, sugerimos que crie um perfil no Facebook ou Instagram, ele servirá para que a turma socialize suas impressões sobre os temas que serão abordados na obra. Além disso, posteriormente, a turma poderá sugerir a leitura para os amigos que fazem parte de suas redes sociais. Assim, a leitura, que corresponde ao primeiro intervalo e que abrange as páginas 1 a 11, será realizada em sala de aula. É importante considerar, nesse intervalo de leitura, a fala da autodescrição do personagem. Ela servirá de ensejo para que a turma possa refletir sobre como o padrão de beleza, por exemplo, tem sido usado como estratégia para a prática do racismo, entre outras formas de discriminação e preconceito. Mostre à turma que a beleza não é só um atributo de certos grupos ou pessoas. Para a discussão que a atividade seguinte proporcionará, explique aos alunos o que é o eurocentrismo e quais são as suas influências.

Você sabe o que é o eurocentrismo?

O eurocentrismo refere-se a uma ideia de que a Europa é o centro do mundo e de que tudo que vem do continente europeu é melhor, superior, seja a arte, a cultura, a política, a economia, dentre outros.

No eurocentrismo, são levados em conta somente a visão de mundo e os valores europeus. Até a história sob o ponto de vista eurocêntrico é contada colocando o Velho continente como se fosse o mais importante desde a origem da humanidade. O Brasil sofre esta influência, pois quando os europeus, nas grandes navegações, conquistaram outros povos, *impuseram a sua cultura sobre os colonizados*.

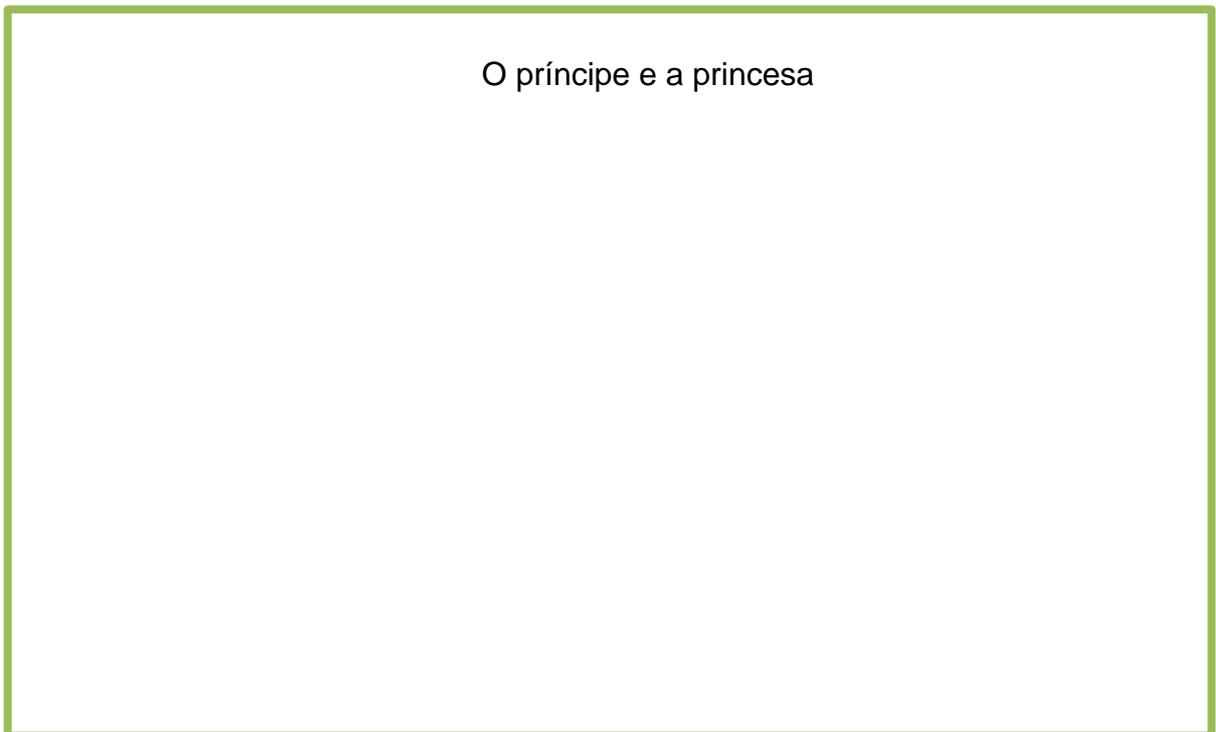
A *posição* preconceituosa do eurocentrismo é responsável por ações que provocaram muitos conflitos, tiraram a vida de muita gente e destruíram diversas populações que habitavam nas Américas, como os maias, os astecas e outras centenas ou milhares de tribos indígenas.

Além da *América*, muitos países da *África* e da *Ásia* sofreram com essa ideologia, pois o eurocentrismo em sua visão preconceituosa considera as culturas de outros povos como exóticas e negativas. Os pensamentos do eurocentrismo influenciam o mundo ainda hoje e alimentam o racismo e outras formas de preconceito e violência.

1. Iniciando a leitura da obra: primeiro intervalo

A) Leitura em voz alta do capítulo “O planeta do Pequeno Príncipe Preto”. Chegou o momento em que eu vou começar a leitura de nosso livro. Sentem-se confortavelmente, que eu tenho uma história para contar para vocês.

B) Após a leitura do texto, faça um desenho representando um príncipe e uma princesa em um reino de sua imaginação.



Resposta esperada: resposta pessoal.

C) Depois de socializar com seus colegas de classe o desenho que você fez, observe atentamente os trabalhos feitos. Como você e seus colegas representaram o príncipe e a princesa? Repare na tonalidade da pele dos desenhos, na cor dos olhos, nas características dos cabelos. Quantos são brancos e loiros? Quantos são morenos e negros ou de outra etnia?

Resposta esperada: resposta pessoal.

D) O que levou você e seus colegas a escolherem a tonalidade da pele e as características do cabelo, dos olhos e do rosto dos personagens representados em seus desenhos? Comente.

Resposta esperada: resposta pessoal (espera-se que o aluno mostre a influência europeia nas ilustrações (eurocentrismo) ou a superação dessa ideologia).

Professor, para a próxima atividade, reserve de antemão algumas paletas de cores para mostrar à turma que cada cor tem sua variação de tonalidade. Em seguida, pergunte aos alunos qual a cor preferida deles. Nesta atividade, busque mostrar aos alunos que a pele humana tem uma grande variação, desconstruindo, assim, a visão eurocêntrica que valoriza exclusivamente as peles claras.

Sugestão de links:

<https://veja.abril.com.br/ciencia/a-pele-atraves-da-historia/>

<https://www.uol.com.br/ecoa/ultimas-noticias/2021/09/08/o-que-e-colorismo-e-como-ele-afeta-a-vida-de-negros-de-pele-retinta.htm>

E) Leia a frase dita pelo pequeno príncipe preto e reflita sobre o que ela quer dizer.

“Tem gente que fala que existe um lápis ‘cor de pele’. Como assim? A pele pode ter tantos tons...” (p. 10).

Observe o cartaz. Estas são algumas das variações de tonalidades da pele humana.



<https://www.nexojornal.com.br/expresso/2016/04/02/Os-reais-tons-da-pele-humana-v%C3%A3o-muito-al%C3%A9m-de-branco-e-preto>

Agora, pense e responda:

I. É correto dizer que existe apenas um lápis de cor de pele? Por quê?

Resposta esperada: não é correto, pois a pele humana tem várias tonalidades.

II. Por que a aparência física e a tonalidade de pele das pessoas têm sido motivo de racismo e preconceito?

Resposta esperada: a ideologia do eurocentrismo construiu a ideia de que existem raças humanas e que os brancos pertencem à raça superior.

III. Você conhece alguém que sofre bullying por causa de sua aparência? O que você faz diante dessa situação?

Resposta esperada: resposta pessoal (espera-se que o aluno, em relação à atitude diante desse fato, diga que essa situação é inaceitável, pois devemos ter respeito pelos colegas e promover a paz).

Aula 5 - 2º momento

Professor, a leitura do segundo intervalo, que compreende as páginas 12 a 16, deverá ser realizada como tarefa de casa. Assim, os alunos terão uma atividade para ser desenvolvida no perfil que criamos para o grupo da turma em relação a essa leitura. Todavia, esta atividade pode ser ajustada conforme os recursos do colégio e/ou dos alunos. Por exemplo, onde não há acesso à internet, pode-se fazer um boletim informativo com o resultado das atividades dessa e de outras leituras sobre a obra. Não esqueça de colocá-lo em um mural, permitindo que toda a comunidade escolar possa compartilhar dessa leitura.

2. Leitura da obra: segundo intervalo

A) Leitura para casa do capítulo “O planeta do rei e o planeta Terra” (p.12 a 16).

B) Em nosso perfil no Facebook, espaço de diálogo e troca de informações entre você e seus colegas sobre a leitura, responda ao que se pede e, em seguida, comente as respostas dos amigos.



<https://www.facebook.com/profile.php?id=100091324461715&mibextid=ZbWKwL>

- I. Faça uma breve descrição: o planeta do rei é (...).
- II. Qual frase, nesse capítulo, te causou maior impacto (de forma positiva ou negativa)?
- III. Registre o que você faria se fosse morar no planeta do rei.
- IV. Se tivesse oportunidade de dialogar com o rei, o que você diria para ele? (Lembre-se de que ele é mandão, solitário, resmungão e egoísta).
- V. Escolha o planeta que você quer visitar e justifique essa escolha.

Resposta esperada: resposta pessoal.



Aula 6

Professor, retome, inicialmente, neste dia de aula, as respostas dadas pela turma às atividades, no ambiente Facebook. Em seguida, dê início à leitura da obra que corresponde ao terceiro intervalo (p. 17 a 23). Lembre-se de que é importante que toda a turma participe das discussões tanto na sala quanto no ambiente virtual.

1. Vamos agora socializar as respostas que vocês deram no Facebook.

2. Leitura da obra: terceiro intervalo

A) Leitura em voz alta do capítulo “O planeta terra da raposa”, páginas 17 a 23.

Vamos continuar a leitura da obra **O Pequeno Príncipe Preto**, sentem-se confortavelmente e prestem bastante atenção.

B) Após a leitura do texto, você percebeu que a raposa não quer criar laços afetivos com o pequeno príncipe preto, a menos que ele a cative. Você conseguiria explicar o motivo?

Resposta esperada: o aluno deverá compreender o sentido da palavra cativar, que, ao longo da leitura, é constantemente explicitada.

3. Acompanhe agora a música “Ubuntu axé” (tem que ter fé), de Arnaud Borges. Ela fala sobre fé e Ubuntu:

<https://www.youtube.com/watch?v=YBLTcew5hVc>

Ubuntu axé (tem que ter fé)

Tem que ter fé pra sentir o coração
ser luz e gratidão onde ódio houver
Tem que ter fé
para amar sem medir o amor
que transforma toda a dor
E faz colorir a escuridão

Tem que ter fé
para viver os desafios do destino
e não se perder no próprio tino
Quando a tempestade vier

Tem que ter fé pra sorrir
com a grandeza de um menino
Perceber a força do divino
tendo o Ubuntu axé

Tem que ter fé pra sentir o coração
ser luz e gratidão onde o ódio houver
para amar sem m medir o amor
que transforma toda dor
e faz colorir a escuridão.



Agora, vamos cantar?

<p>Cativar</p> <p>Uma palavra tão linda Já quase esquecida me faz recordar Contendo sete letrinhas e Todas juntinhas se lê cativar</p> <p>Cativar é amar É também carregar Um pouquinho da dor Que alguém tem que levar</p>	<p>Cativou, disse alguém Laços fortes criou Responsável tu és Pelo que cativou</p> <p>Num deserto tão só Entre homens de bem Vou tentar cativar Viver perto de alguém</p> <p>Grupo Arte Nascente Acessível em : https://www.cifraclub.com.br/grupo-arte-nascente/cativar/letra/</p>
--	---

A) Depois de acompanhar a música “Ubuntu axé” e cantar a música “Cativar”, reponda: você acha que as duas músicas falam de temas semelhantes?

Resposta esperada: o aluno deverá compreender que ambas as músicas falam, cada uma de seu jeito, sobre afeto, união, respeito ao próximo.

B) Assim como na primeira música, você acredita que a palavra “cativar” está quase esquecida? Você já tinha ouvido ou visto essa palavra em algum lugar? Onde?

Resposta esperada: resposta pessoal.



Aula 7

Professor, não se esqueça de recapitular a história em conversa com os alunos, para eles situarem o trecho que será lido e, na sequência, poderem desenvolver as atividades propostas sobre a análise da obra. Para esta aula, disponibilizar dicionários para consultas.

1. Leitura da obra: quarto intervalo

A) Leitura participativa em sala de aula (feita pelo professor e por alunos voluntários) da página 24 até o fim da narrativa, na página 29.

B) Identifique no texto as palavras pouco usadas ou desconhecidas por você. Grife essas palavras e, ao final da leitura, procure no dicionário o significado delas.

C) Depois de realizada a pesquisa no dicionário, volte ao texto e releia os trechos onde você as encontrou. Compreendeu melhor agora o sentido das palavras?

Resposta esperada: resposta pessoal.

D) O que aconteceu primeiro? Enumere colocando os números que faltam de 1 a 7 para colocar em ordem cronológica os acontecimentos da narrativa “**O Pequeno Príncipe Preto**”:

- () **O Pequeno Príncipe Preto** fala sobre a Baobá e a ancestralidade.
- () O personagem aproveita uma ventania e sai viajando pendurado em sua pipa.
- () O menino príncipe dá uma lição sobre o Ubuntu.
- () **O Pequeno Príncipe Preto** faz sua autodescrição.
- () O personagem do pequeno príncipe preto volta para casa e se despede da Baobá.
- () O narrador diz que o pequeno príncipe é um menino preto que mora em um pequeno planeta.
- () O pequeno príncipe preto se encontra com a raposa.

Resposta esperada:

- (2) **O Pequeno Príncipe Preto** fala sobre a Baobá e a ancestralidade.
- (4) O personagem aproveita uma ventania e sai viajando pendurado em sua pipa.
- (6) O menino príncipe dá uma lição sobre o Ubuntu.
- (3) O pequeno príncipe preto faz sua autodescrição.
- (7) O personagem do pequeno príncipe preto volta para casa e se despede da Baobá.
- (1) O narrador diz que o pequeno príncipe é um menino preto que mora em um pequeno planeta.
- (5) O pequeno príncipe preto se encontra com a raposa.

E) O personagem faz uma alusão a uma divindade mitológica afro-brasileira que explica os fenômenos da natureza, no caso, o raio e o trovão. Que divindades são essas e o que elas fazem? Assinale a alternativa correta.

- I. () Iansã e Ubuntu, que estão lutando entre si com suas flechas.
- II. () Iansã e Xangô, que estão lutando entre si ao som de suas espadas.
- III. () Iansã e Xangô, que estão provocando a chuva.
- IV. () Iansã e Xangô, que estão conversando alto.

Resposta esperada: alternativa II.

F) Quando você presencia, vendo e ouvindo os raios e trovões, quais sensações você tem? **Resposta esperada:** resposta pessoal.

G) A quem a sua família chama em momentos de tempestade?

Resposta esperada: Santa Bárbara, Santa Clara, ou outra divindade.

H) Ainda pensando sobre as crenças e religiões afro-brasileiras, porque devemos respeitar as diferentes religiões que existem no país e no mundo?

Resposta esperada: resposta pessoal. Porque a possibilidade de escolher uma religião e segui-la é um exercício da liberdade. Todas as pessoas do Brasil têm o direito de praticar sua religião com liberdade. Ninguém pode tirá-las desse direito nem persegui-las por sua fé.

I) No texto lido, a narração é feita em primeira ou terceira pessoa? Transcreva um trecho do texto que confirme a sua resposta.

Resposta esperada: o aluno transcreve um trecho do texto em que o protagonista está falando, e suas falas são em 1ª pessoa como, por exemplo: “Ah!, já ia me esquecendo: eu sou o príncipe deste planeta” (p. 6) e “Eu não sei quem veio primeiro. O planeta ou a Baobá, ela é uma árvore sagrada milenar” (p. 8).

J) O pequeno príncipe preto é o protagonista da história. Assinale a opção que justifica esta afirmação.

- I. () Ele é um príncipe e por isto tem autoridade e direito de viajar pelo espaço.
- II. () Ele é o personagem principal da história, é aquela pessoa que se destaca e suas atitudes fazem a história acontecer.
- III. () Ele participa de uma história como personagem coadjuvante.
- IV. () Ele mora em um pequeno planeta onde também mora a Baobá.

Resposta esperada: alternativa “II”.

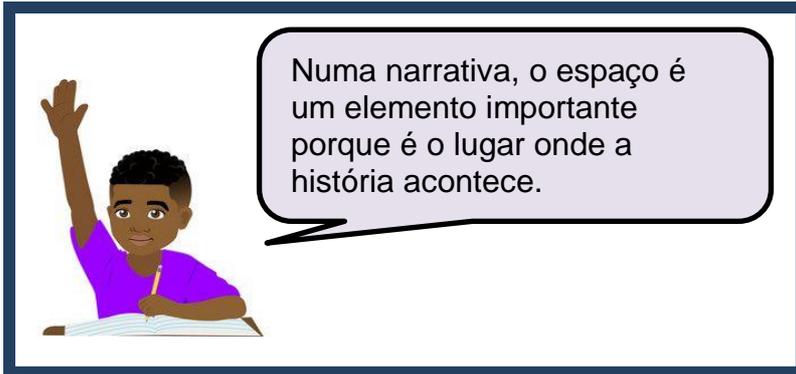
K) O pequeno príncipe preto faz uma autodescrição, ou seja, ele apresenta as suas características físicas. E você, como o descreveria?

Resposta esperada: resposta pessoal do aluno.

L) Agora, faça a sua autodescrição.

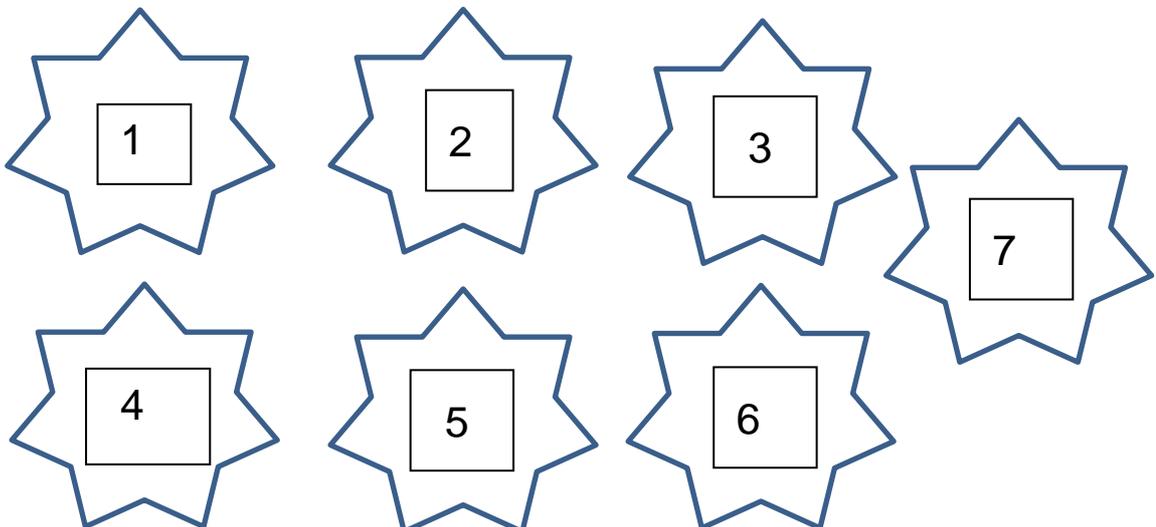
Resposta esperada: resposta pessoal do aluno.

2. Observe o que diz o personagem abaixo.



A) Sabendo disso, responda: qual é o espaço em que acontece a história de **O Pequeno Príncipe Preto**? Observe o quadro abaixo e, depois, pinte as figuras em que aparecem apenas os espaços relacionados com a narrativa.

1. O minúsculo planeta onde vive o príncipe preto e a Baobá.
2. O rio Amazonas.
3. A cidade de São Paulo
4. O planeta da raposa
5. O planeta Terra
6. O deserto de Atacama
7. O planeta Vênus



Resposta possível: 1, 4 e 5. A história se passa primeiramente no planeta em que vive o protagonista, depois nos caminhos por onde ele passa em sua viagem. A Terra é um destes principais lugares.

B) Nas frases abaixo, retiradas do livro, percebe-se traço da informalidade em:

- I. () “Em um minúsculo planeta mora um menino preto com sua árvore Baobá” (p. 6).
- II. () “Vocês só estão me ouvindo, mas não conseguem me ver” (p. 6).
- III. () “Sabedoria é comida que nos alimenta” (p. 9).
- IV. () “Minha boca é grande e carnuda” (p. 11).

Resposta esperada: alternativa “II”.

C) O pequeno príncipe preto aproveita para viajar quando um vento levanta a pipa em que ele vai pendurado. Quais das opções abaixo mostra um dos possíveis simbolismos dessa ventania?

- I. () Um furacão espacial.
- II. () As oportunidades que a vida nos oferece.
- III. () A rapidez de uma viagem.

Resposta esperada: as oportunidades que a vida nos oferece.

D) O recurso da metáfora é comum em um texto literário. Na narrativa, qual o sentido que mais combina com a pipa que aparece na história?

- I. () Mostra uma forma de se corrigir alguém.
- II. () Mostra uma forma de voltar no tempo.
- III. () Mostra uma forma de viajar pelo espaço, visitando planetas.

Resposta esperada: alternativa III.

3. Leitura verbo-visual

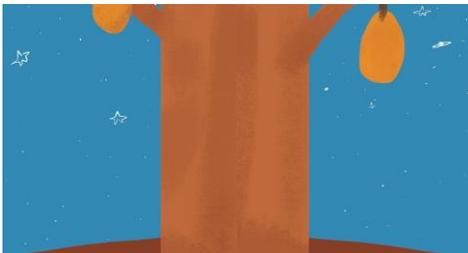
A) Ligue o trecho da narrativa com a ilustração correspondente.



Seja sempre claro com o que sente. A palavra “afeto” vem de afetar o outro. Afete com verdade.



Estou atrás do tronco de uma árvore, da Baobá.

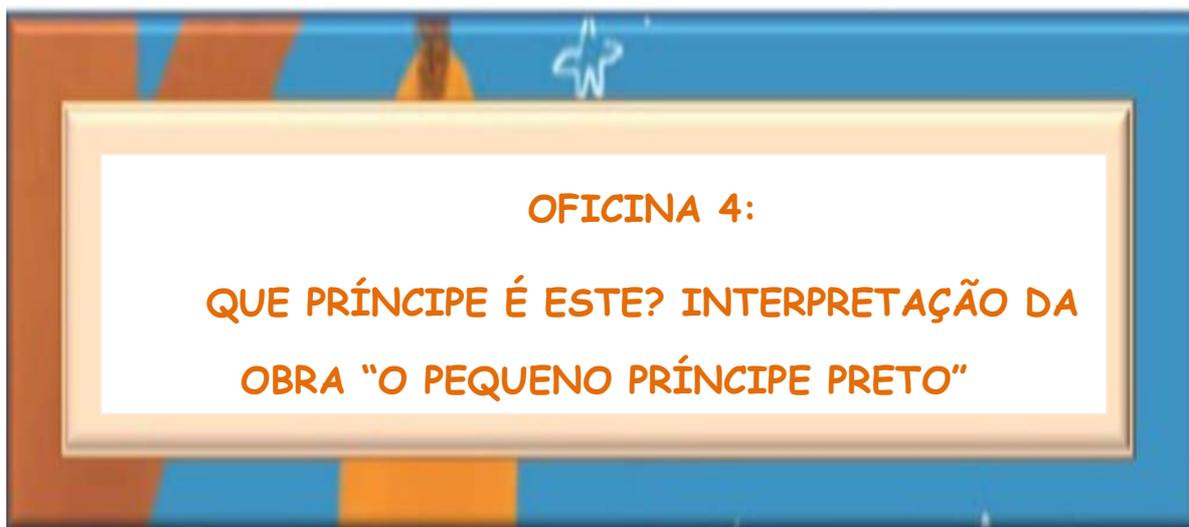


É assim que a gente conhece a nossa ancestralidade. Isso é sabedoria e ancestralidade.



Tem gente que fala que existe um lápis “cor de pele”. Como assim? A pele pode ter tantos tons...”





Aulas 8 e 9	Interpretação da obra O Pequeno Príncipe Preto , de Rodrigo França
Objetivos:	Interpretar a obra O Pequeno Príncipe Preto , de Rodrigo França.
Recursos para a atividade:	Exemplares do livro O Pequeno Príncipe Preto , quadro de giz, datashow, cartaz.
Tempo sugerido:	2 encontros de 50 minutos cada.

Aula 8 – 1º momento

Professor, use a filosofia **Ubuntu** para fortalecer a ideia de combater o racismo. Para tanto, é necessário que busque informações sobre o termo para promover essa discussão em sala de aula.

Sugestões de links:

<https://www.mundoubuntu.com.br/sobre/curiosidades-do-ubuntu/63-origem-da-palavra-ubuntu>

<https://site.ubuntufin.com.br/o-que-e-a-filosofia-ubuntu/>

A palavra **Ubuntu** possui diversos significados, mas dois deles são os mais citados nos mecanismos de pesquisa, são eles: “humanidade para os outros” ou “sou o que sou pelo que nós somos”. **Ubuntu** é uma antiga palavra africana e tem origem na língua Zulu (pertencente ao grupo linguístico bantu) e significa que “uma pessoa é uma pessoa através (por meio) de outras pessoas”. **Ubuntu** é uma palavra que apresenta significados humanísticos como a solidariedade, a cooperação, o respeito, o acolhimento, a generosidade, entre muitas outras ações que realizamos em sintonia com a nossa alma (com o nosso ser interno), buscando o nosso bem-estar e o de todos à nossa volta.

<https://www.mundoubuntu.com.br/sobre/curiosidades-do-ubuntu/63-origem-da-palavra-ubuntu>

1. Você sabe qual é a origem da palavra Ubuntu?



A) Como, na história do livro, o **Ubuntu** resolveu o conflito entre os meninos?

Resposta esperada: o personagem principal, quando viu as crianças, de maneira egoísta, disputando entre si para ver quem era o melhor, resolveu mostrar a elas a filosofia do Ubuntu na prática. Ao final da conversa, as crianças se abraçaram, e o pequeno príncipe preto se encheu de esperança, pois percebeu que as coisas começaram a mudar, depois que introduziu o **Ubuntu**.

B) No quadro abaixo, há algumas palavras que mostram atitudes e sentimentos que afastam as pessoas umas das outras. Mas também há palavras que expressam boas ações e sentimentos do **Ubuntu**. Identifique e circule somente as palavras que mostram sentimentos e boas ações do **Ubuntu**.

Violência	Maldade	Respeito	Amor
Altruísmo	Racismo	Desafeto	União
Inveja	Solidariedade	Afeto	Egoísmo

Resposta esperada: espera-se que os alunos circulem as palavras que expressam as boas ações e sentimentos do **Ubuntu**, as quais são: respeito, amor, altruísmo, solidariedade, afeto e união.

C) Marque as alternativas que mostram ações que combinam com a filosofia africana do **Ubuntu**.

- () Combate aos preconceitos.
- () Colocar apelidos maldosos nos colegas.
- () Demonstração de medo e insegurança.
- () Sentimento de cooperação.

Resposta esperada: combate aos preconceitos e sentimento de cooperação.

D) É possível combater o racismo com o **Ubuntu**? De que maneira?

Resposta esperada: resposta pessoal.

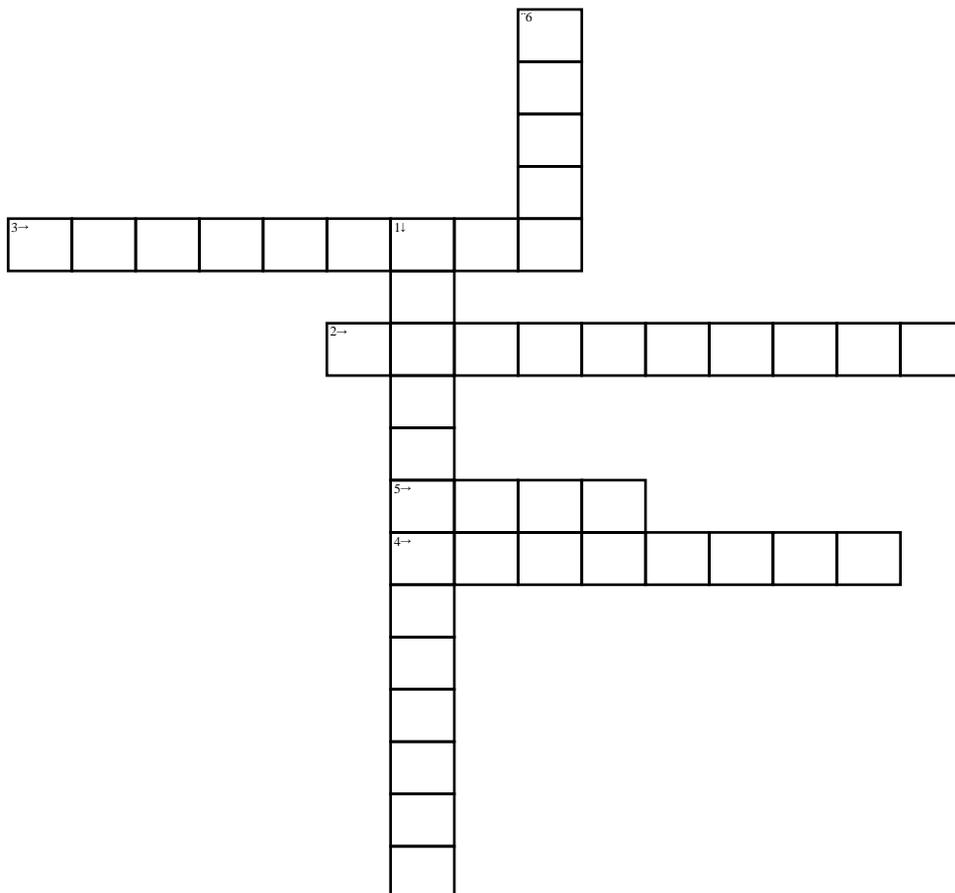
E) O pequeno príncipe preto demonstra muito afeto pela Baobá, que é como se fosse sua avó. De que maneira esse carinho é demonstrado?

Resposta esperada: resposta pessoal.

F) Palavras cruzadas - Os feitos e efeitos do **Ubuntu**.

I. Complete a cruzadinha, preenchendo os espaços com as palavras que expressam os resultados do **Ubuntu** na vida das pessoas. Identifique-as, com um traço sublinhado, no quadro abaixo e em seguida coloque-as no lugar correto da cruzadinha. Use o dicionário, caso tenha dúvidas ou desconheça alguma palavra.

Respeito	Inveja	Altruísmo	Maledicência
Casamento	Amor	Mentira	Medo
Pote	Afeto	Orgulho	Partidarismo
Carro	Solidariedade	União	Intriga



2. **Vamos agora assistir ao vídeo “O problema não é meu”,** acessível em: <https://www.dailymotion.com/video/x61czx>.

A) Qual a mensagem transmitida pelo vídeo?

Resposta esperada: reflexão sobre respeito, solidariedade, união, assumir responsabilidades, sair da bolha para ajudar os outros.

B) Você já vivenciou uma situação semelhante ou conhece alguém que tenha passado por ela?

Resposta esperada: resposta pessoal.

Você sabia? Os seus conhecimentos históricos, sociais e ideológicos contribuem para ampliar as reflexões e compreender de fato o que se lê.



C) Considere a sua vivência e os conhecimentos que já tem para reponder as questões abaixo:

I. Ao andarmos em uma periferia de qualquer cidade de nosso país, percebemos que os problemas sociais são mais acentuados na população negra e parda. Por que é fácil percebermos isso em locais assim?

() porque as periferias são muito urbanizadas e o fluxo de carros é grande.

() porque nas periferias estão as pessoas mais pobres, e elas são geralmente negras e pardas.

Resposta esperada: a segunda opção (porque nas periferias estão as pessoas mais pobres e elas são geralmente negras e pardas).

II. Pensando nisso, reflita e responda: é justo ser excluído por causa da posição social, tonalidade da pele ou qualquer outro fator?

Resposta esperada: resposta pessoal (o aluno deve argumentar que não é justo alguém sofrer violências por qualquer razão, muito menos por causa da tonalidade da pele).

III. Todos os brasileiros têm as mesmas oportunidades?

() Sim

() Não

Resposta esperada: não.

IV. Assinale, entre as opções dadas, aquelas que respondem a essa pergunta.

Que fatores contribuem para a exclusão de certas pessoas da nossa sociedade?

() Fatores econômicos

() Fatores sociais

() Falta de interesse dos pobres

() Preguiça

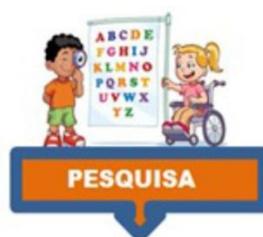
() Medo

() Preconceito

Resposta esperada: contribuem para a exclusão fatores econômicos, fatores sociais, preconceito.

Aula 8 - 2º momento

Professor, a próxima atividade deverá ser realizada em casa como tarefa. Para poder realizá-la, peça à turma que busque ajuda de um familiar. Não esqueça de retomá-la no início da aula seguinte, pois servirá de base para as discussões que ainda se seguirão.



3. Na sociedade, há pessoas que repetem a máxima abaixo:

“A pessoa só é pobre porque quer. Quem tem coragem de trabalhar nunca passa dificuldades”.

A) Você concorda com essa fala? Justifique sua resposta, escrevendo um pequeno comentário sobre esta afirmação. Nele, você pode falar sobre os problemas sociais enfrentados, principalmente, pela comunidade carente.

Produção escrita: Comentário

Resposta esperada: não. Justificativa pessoal.

Aula 9

Professor, na atividade que será iniciada nesta aula, todos da turma deverão participar. Sugerimos que a sala seja dividida em grupos, para que os alunos trabalhem em conjunto na construção de uma história. Para isso, utilizaremos a proposta baseada no *storytelling*, cujo objetivo é contar histórias, criando uma narrativa envolvente para transmitir a mensagem desejada de maneira atrativa e convincente. Na criação dessa narrativa, cada grupo deve escolher os elementos (personagens, conflito, etc.) que julgar mais adequado para a história que irá inventar. Após as escolhas, cada grupo escreverá conforme a programação da narrativa escolhida, que está disposta no quadro abaixo, o desfecho que mais combina com as escolhas feitas. É importante destacar que, para a resolução da atividade, disponibilizamos textos de apoio, que servirão para ajudá-los.

1. *Storytelling* – criando uma história

No quadro abaixo, escolha o personagem, na primeira coluna, e o conflito, na segunda coluna. Em seguida, imagine um desfecho da história.

Personagens	Conflito (conteúdo)	Desfecho
O pequeno príncipe preto	Crise energética	
A Baobá	Crise hídrica	
O avô do pequeno príncipe preto	Racismo na escola	
A raposa	Violência na escola	

Textos de apoio

A) Personagens e suas características

O avô do pequeno príncipe preto

O avô do pequeno príncipe preto é um rei muito poderoso, com seus cabelos crespos e pele negra retinta, é um sábio que guarda a sabedoria ancestral de seu povo.

Seus poderes: ajuda às pessoas a tomarem as melhores decisões diante das crises. É um bom conselheiro, um estrategista. Ele consegue elaborar planos eficazes para superar crises.

A Raposa

O personagem fala da responsabilidade de se conquistar as pessoas através do afeto. Ensina sobre a importância de demonstrar apreço, amizade e valorização dos relacionamentos. Em **O Pequeno Príncipe Preto**, ela diz que precisamos ser verdadeiros quando nos relacionamos com as pessoas. Precisamos afetar as pessoas com o bem que somos e fazemos.

Seus poderes: ela tem laços do bem que, quando lançados, cativam as pessoas pelo coração, transformando-as.

O Pequeno Príncipe Preto

O pequeno príncipe preto é um menino preto, príncipe em um pequeno planeta e tem muito orgulho de sua ancestralidade e de sua identidade negra, isto é, de como seus traços a refletem e transmitem quem ele é.

Seus poderes: ele espalha sementes de esperança, solidariedade, união, cooperação através do **Ubuntu**.

“A Baobá”

O Baobá é uma árvore enorme, de até 20m, da família das bombacáceas, com tronco gigantesco, ereto, madeira branca, mole e porosa, casca medicinal e de que se extrai fibra têxtil, grandes folhas digitadas, flores brancas, às vezes com tons de lilás e cápsulas grandes. Nativa de regiões tropicais da África, onde é considerada uma árvore sagrada e pode viver mais de dois mil anos. Seu tronco pode alcançar mais de 10m de diâmetro; as folhas, flores, frutos e sementes são comestíveis e têm inúmeros usos medicinais. Na história do pequeno príncipe preto, ela é companheira do protagonista (como se fosse sua avó).

Seus poderes: alimentar e fornecer água para as pessoas em tempo de crise. Ela fornece suas sementes do **Ubuntu** para o pequeno príncipe preto.

B) Descrição do conflito (desafio a ser enfrentado)

Crise hídrica

Uma seca terrível atingiu o país. Os resultados são escassez de alimentos, falta de água para beber e fazer as atividades simples do dia a dia. Para piorar, bandidos oportunistas passaram a assaltar e, depois, a controlar os caminhões-pipas que abasteciam as cidades.

Crise energética

Um grupo de bandidos atacou as principais hidrelétricas do país, provocando um apagão, e em consequência disso um caos em todos os cantos do país, principalmente nas grandes cidades. A população desesperada corre de um lado para o outro, sem saber o que fazer.

Racismo na escola

Alguns alunos fazem brincadeiras de mau gosto, zombando da aparência dos colegas negros, debochando do cabelo, da tonalidade da pele e até hostilizando ou agindo com violência. Quando indagados, alegam que é só brincadeira.

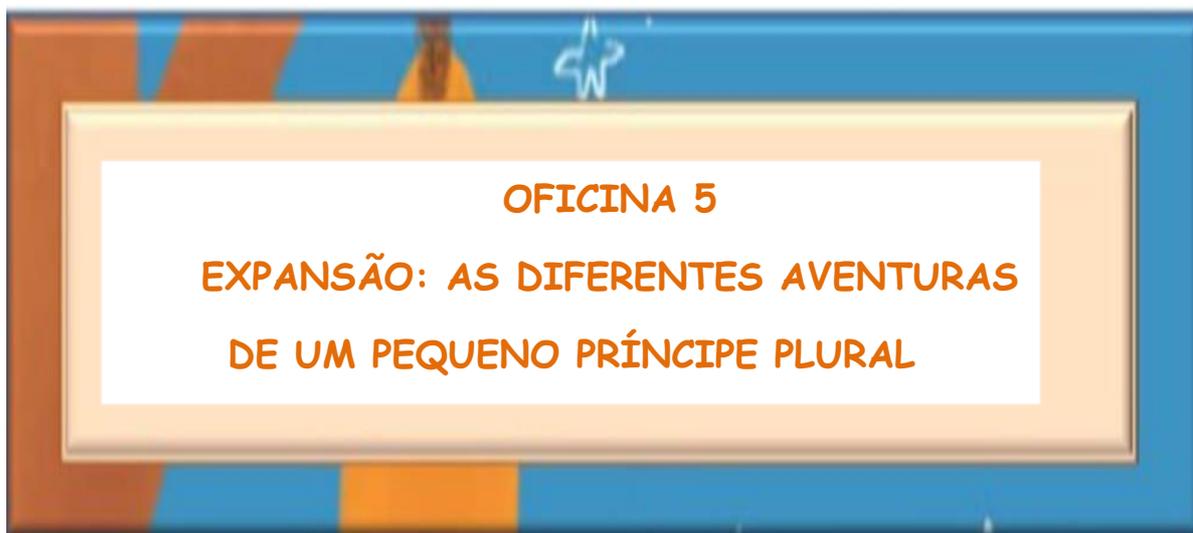
***Bullying* na escola**

Alunos maiores praticam *bullying* contra os colegas menores, controlando os relacionamentos, segregando os mais fracos, tomando pertences e debochando deles. Qualquer reação é rechaçada com ameaças.

2. Socialização das histórias

A) Após a escrita, cada grupo vai socializar a história por meio de leitura ou da apresentação de uma encenação (simples).





<p>Aulas 10 a 16</p>	<p>Expansão: as diferentes aventuras de um pequeno príncipe plural</p>
<p>Objetivos:</p> 	<p>Ler excertos das obras: O Pequeno Príncipe, de Saint-Exupéry, O Pequeno Príncipe Preto, de Rodrigo França, e O Pequeno Príncipe em Cordel, de Olegário Alfredo, a fim de compreender aspectos da intertextualidade entre as obras, ampliando os sentidos do texto e permitindo que os alunos recebam subsídios, para que possam fazer uma leitura proficiente.</p>
<p>Recursos para a atividade:</p>	<p>Exemplares das 3 obras (O Pequeno Príncipe Preto, O Pequeno Príncipe e O Pequeno Príncipe em Cordel) quadro de giz, datashow, cartaz.</p>
<p>Tempo sugerido:</p>	<p>7 aulas de 50 minutos cada.</p>

Aula 10

Professor, nesta oficina, será trabalhado o diálogo intertextual entre as obras já citadas. Todavia, antes de apresentarmos os excertos e as capas das obras para os alunos, selecionamos alguns textos (visuais e verbais) para introduzirmos o assunto. Por meio deles e das atividades propostas, certamente, os alunos conseguirão apreender esse fenômeno linguístico, o que os ajudará a melhor compreender no momento em que formos abordar os textos literários. Ainda, apresentamos de forma bastante resumida uma nota explicativa sobre o termo intertextualidade. Lembrando que, para essa aula, será necessário que os dicionários sejam disponibilizados para consulta.

1. Os textos dialogam entre si. Chamamos esse fenômeno de intertextualidade. Observe a imagem abaixo.



A *Mona Lisa*, pintura do célebre renacentista Leonardo da Vinci, foi produzida de 1503 a 1506 e tornou-se uma das artes mais famosas mundo, além de figurar também entre as mais valiosas. A obra tem cerca de 77 centímetros de altura por 53 centímetros de largura e reproduz uma mulher com um discreto sorriso em uma pose para um retrato da cintura para cima. Essa obra é também conhecida como *La Gioconda* e está exposta no Museu do Louvre, em Paris, na França.

“**Monalisa**”, de Leonardo Da Vinci

Agora, observe a próxima imagem:



A obra de Basquiat possui elementos da *Monalisa*, de Leonardo da Vinci. Você pode listar alguns desses elementos?

A ilustração é uma releitura da obra do artista Leonardo Da Vinci, portanto não é idêntica à original. Quais são as diferenças que mais chamam a atenção?

“*Monalisa*”, de Jean-Michel Basquiat



Há textos que podem dar origem a outros, servindo de referência ou de inspiração, isto é intertextualidade.

O que é Intertextualidade?

Intertextualidade é a influência e relação entre dois ou mais textos, realizando a análise das referências que existem em cada um deles.

Essas referências podem ser notadas de maneiras explícitas ou implícitas, e podem ser representadas em diferentes maneiras, sejam elas auditivas, visuais ou escritas.

Pode-se dizer que a intertextualidade determina o fenômeno relacionado ao processo de produção de textos, no qual um faz diálogo entre as construções visíveis do texto, seja no conteúdo, na forma ou em ambos.

Fonte: <https://beduka.com/blog/materias/portuques/o-que-e-intertextualidade/>

A intertextualidade pode ser encontrada nos diversos gêneros textuais. Leia a “Canção do exílio”, de Gonçalves Dias.

Canção do exílio

Gonçalves Dias

Minha terra tem palmeiras
Onde canta o Sabiá,
As aves, que aqui gorjeiam,
Não gorjeiam como lá.

Nosso céu tem mais estrelas,
Nossas várzeas têm mais flores,
Nossos bosques têm mais vida,
Nossa vida mais amores.

Em cismar, sozinho, à noite,
Mais prazer encontro eu lá;
Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá.

(...)

“Canção do exílio” é um dos poemas que mais têm releitura no Brasil. Foi escrito na fase inicial do romantismo, em julho de 1843 e expressa a saudade do poeta que estava fora do Brasil, estudando em Portugal.

A) Agora veja se a tirinha de Maurício de Sousa estabelece relações de sentido com o poema.



I. Quais são os pontos em comum entre os dois gêneros textuais (o poema e a tirinha)?

- () As cores da tirinha.
- () A imagem do céu estrelado.
- () A frase “Minha terra tem palmeiras onde canta o Sabiá”.
- () A disposição e estrutura dos gêneros.

Resposta esperada: a frase “Minha terra tem palmeiras onde canta o Sabiá”.

II. Sobre os dois textos, pode-se afirmar que:

- () Há intertextualidade e o objetivo é emocionar o leitor.
- () Há intertextualidade e o objetivo é provocar humor.
- () A tirinha nunca oferece relação de intertextualidade.
- () Não há relação entre a tirinha e o poema.

Resposta esperada: há intertextualidade e o objetivo é provocar humor.



2. Pesquisa em classe: o verbete intertextualidade

A) Pesquise no dicionário o significado do termo “intertextualidade”, para ampliar o seu conhecimento. Registre os resultados em seu caderno.

Professor, oportunize aos alunos voluntários que mostrem os resultados da pesquisa sobre intertextualidade. Conduza uma conversa sobre o assunto para ampliação daquilo que aprenderam. Mostre, se possível, imagens e sons de textos, vídeos, fotografias, músicas, etc (no datashow), durante a conversa.

Aula 11

1. A intertextualidade entre as obras “O Pequeno Príncipe”, de Saint Exupéry, “O Pequeno Príncipe Preto”, de Rodrigo França, e “O Pequeno Príncipe em cordel”, de Olegário Alfredo



A) Olhe com atenção somente para as imagens das capas dos livros e indique cinco diferenças entre elas.

Resposta esperada: as cores, o formato, tipos de letras, os nomes dos autores, a imagem, etc.

B) Observe as cores, o formato e os tipos das letras. Elas dialogam entre si. Você pode citar algumas semelhanças e diferenças que existem entre elas?

Resposta esperada: resposta pessoal (o aluno deve perceber a diferença de cultura nas escritas das capas, apesar de as obras contarem histórias semelhantes de príncipes, entre outras).

C) Destaque e registre algumas semelhanças e diferenças de aparência do pequeno príncipe de cada uma das histórias.

Resposta esperada: semelhanças – os três são meninos e crianças / diferenças – suas características físicas, culturais e étnicas são distintas.

D) O título de um livro tem relação com o outro?

() Sim

() Não

Caso você tenha respondido sim, indique qual a relação.

Resposta esperada: sim. (Os alunos devem responder em relação aos três serem príncipes, terem suas próprias filosofias, seus próprios planetas, suas histórias e origens).

E) Qual é o autor e qual é a editora de cada livro? Faça a associação.

Editora Nova Fronteira
Autor: Rodrigo França

O Pequeno Príncipe

Agir Editora
Autor: Antoine de Saint-Exupéry

O Pequeno Príncipe em
Cordel

Peninha Edições
Autor: Olegário Alfredo

O Pequeno Príncipe Preto

Respostas esperadas: **O Pequeno Príncipe** (Agir Editora - Autor: Antoine de Saint-Exupéry); **O Pequeno Príncipe Preto** (Editora Nova Fronteira - Autor: Rodrigo França) e **O Pequeno Príncipe em Cordel** (Peninha Edições - Autor: Olegário Alfredo).

F) Você sabe o que faz uma editora? Caso não saiba, pergunte para o professor e registre aqui.

Uma editora...

Resposta esperada: resposta pessoal.

G) Agora, escreva embaixo de cada capa o nome do(a) ilustrador correspondente.







Resposta esperada: **O Pequeno Príncipe** - Antoine de Saint-Exupéry; **O Pequeno Príncipe Preto** - Juliana Barbosa Pereira; e **O Pequeno Príncipe em Cordel** - Santiago Régis.

H) Você já conhecia algum desses livros? De que maneira você entrou em contato com ele(s)?

Resposta esperada: sim, mas espera-se que o aluno reconheça **O Pequeno Príncipe Preto**.

I) Observe o que cada personagem traz sobre a cabeça e responda:

I. O que indica a coroa sobre a cabeça do pequeno príncipe em cordel?

Resposta esperada: indica realeza, que ele pertence a uma família real.

II. O pequeno príncipe da obra de Saint-Exupéry não tem coroa? O que isto pode significar?

Resposta esperada: há algumas leituras possíveis. Pode significar, por exemplo, que o pequeno príncipe pode ser qualquer menino, isto é, que todo menino é um príncipe. Neste caso, seria uma ideia de oposição contra o eurocentrismo dentro da própria obra de Saint-Exupéry. Vale lembrar que em tempo algum o escritor se posicionou voluntária e explicitamente a favor do eurocentrismo.

J) O planeta onde vive o pequeno príncipe é igual ao planeta onde vive o pequeno príncipe preto? Quais são as diferenças e quais são as semelhanças entre os planetas?

Semelhanças	Diferenças

Resposta esperada: resposta pessoal (os alunos poderão apontar alguns aspectos, por exemplo, dimensão do planeta, o tamanho da árvore, presença de outras pessoas, etc.).

K) Qual livro aparenta ter a história mais longa?

Resposta esperada: considerando a espessura, **O Pequeno Príncipe**, de Saint-Exupéry.

L) Qual das capas você mais gostou? Por quê?

() a capa do livro "**O Pequeno Príncipe**"

() a capa do livro "**O pequeno Príncipe Preto**"

() a capa do livro "**O Pequeno Príncipe em cordel**"

Resposta esperada: resposta pessoal.

M) Agora, justifique a sua escolha.

Resposta esperada: resposta pessoal.

N) Você já conhece a história **O Pequeno Príncipe Preto**. Agora, olhando para as capas dos outros dois livros, use a imaginação e escreva um comentário que registre a história do jeito que você imagina.

<p>O Pequeno Príncipe</p>	
<p>O Pequeno Príncipe em cordel</p>	

Resposta esperada: resposta pessoal.

O) Assinale as opções corretas.

O livro **O Pequeno Príncipe**, de Saint-Exupéry, foi a fonte de inspiração tanto da obra **O Pequeno Príncipe Preto**, de Rodrigo França, quanto da obra de Olegário Alfredo, **O Pequeno Príncipe em Cordel**. Por isso, a obra de Saint-Exupéry pode ser chamada de:

() Texto originário.

() Texto derivado.

() Texto fonte.

() Texto resultante.

Resposta esperada: texto originário e texto fonte.

P) Na capa do livro **O Pequeno Príncipe**, qual emoção o personagem parece demonstrar?

Resposta esperada: o personagem parece triste e solitário. A cena parece representar o momento em que ele se encontra com sua rosa no planeta onde vive.

Q) As capas indicam que os acontecimentos são os mesmos nas três obras? Explique.

Resposta esperada: não. Resposta pessoal (o aluno deve explicar que são histórias semelhantes, mas dentro da particularidade de cada personagem e seu contexto sociocultural).



Aula 12

1. Observando as descrições dos personagens – aspectos verbal e visual.

O Pequeno Príncipe – descrição do personagem



II

Vivi, portanto, só, sem alguém com quem pudesse realmente conversar, até o dia em que uma pane obrigou-me a fazer um pouso de emergência no deserto do Saara, há cerca de seis anos. Alguma coisa se quebrara no motor. E como não trazia comigo nem mecânico nem passageiros, preparei-me para executar sozinho aquele difícil conserto. Era, para mim, questão de vida ou morte. A água que eu tinha para beber só dava para oito dias.

Na primeira noite adormeci sobre a areia, a milhas e milhas de qualquer terra habitada. Estava mais isolado que um naufrago num bote perdido no meio do oceano. Imaginem qual foi a minha surpresa quando, ao amanhecer, uma vozinha estranha me acordou. Dizia:

- Por favor... desenha-me um carneiro!
- O quê ?
- Desenha-me um carneiro...

Levantei-me num salto, como se tivesse sido atingido por um raio. Esfreguei bem os olhos. Olhei ao meu redor. E vi aquele homenzinho extraordinário que me observava seriamente. Eis o melhor retrato que, passado algum tempo, consegui fazer dele. Meu desenho é, seguramente, muito menos sedutor que o modelo. Não tenho culpa. Fora desencorajado, aos seis anos, pelas pessoas grandes, da minha carreira de pintor, e só aprendera a desenhar jibóias abertas e fechadas.

Olhava para essa aparição com olhos arregalados de espanto. Não esqueçam que eu me achava a milhas e milhas de qualquer terra habitada. Ora, o meu pequeno visitante não me parecia nem perdido, nem morto de fadiga, nem morto de fome, de sede ou de medo. Não tinha absolutamente a aparência de uma criança perdida no deserto, a milhas e milhas de qualquer região habitada. Quando consegui finalmente falar, perguntei-lhe:

– Mas... que fazes aqui?

E ele repetiu então, lentamente, como se estivesse dizendo algo muito sério:

– Por favor... desenha-me um carneiro...

Quando o mistério é impressionante demais, a gente não ousa desobedecer. Por mais absurdo que aquilo me parecesse a milhas e milhas de todos os lugares habitados e em perigo de vida, tirei do bolso uma folha de papel e uma caneta. Mas lembrei-me, então, que eu havia estudado principalmente geografia, história, matemática e gramática, e disse ao pequeno visitante (um pouco mal-humorado) que eu não sabia desenhar. Respondeu-me:

– Não tem importância. Desenha-me um carneiro.

O Pequeno Príncipe Preto – descrição do personagem



Eu sou negro! Um pouco mais claro que alguns negros e um pouco mais escuro que outros. É como a cor verde... Tem o verde-escuro e o verde-claro, mas nenhum dos dois deixa de ser verde. Eu gosto muito da minha cor e dos meus traços.

10

A minha pele é da cor desse solo. Quando eu rego fica mais escuro, cor de chocolate, de café quentinho. As cores são diferentes, iguais aos lápis de cor. Tem gente que fala que existe um lápis "cor de pele". Como assim? A pele pode ter tantos tons...

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 meu nariz.
Meus olhos são escuros como a noite. Também existem olhos claros, mas gosto dos meus olhos como eles são. Porque são meus.
Meu cabelo não é ruim. Ele não fala mal de ninguém. Antes eu cortava meu cabelo bem baixinho, mas agora estou deixando crescer. Quero que fique para cima igual aos galhos da Baobá. Vai crescer, crescer, crescer... Vai ficar forte, brilhoso, volumoso. Olhe para o céu! Ele será o limite.

O Pequeno Príncipe em cordel – descrição do personagem



★

Sem ter com quem conversar
Pois seu viver era voar
Eis que num dado momento
O motor não quis roncar
O avião sofre uma pane
Teve que ali aterrissar.

Foi um pouso de emergência
De uma habilidade rara
Num lugar pouco comum
No deserto do Saara
Sem saber qual a verdade
Do que a vida lhe prepara.

Muito cansado o piloto
E o corpo em desalinho
Dormiu um sono pesado
Feito um lindo passarinho
Ao acordar ouve assustado
A voz de um garotinho.

Um menino iluminado
De cabelo amarelado
Com as botas de cano alto
E roupa de principado
Nos ombros duas estrelas
Cada uma de cada lado.

★

Um Príncipe sonhador
 Ou um ser reencarnado
 Pede com tranquilidade
 Ao piloto ali deitado
 Que lhe desenhe um carneiro
 O moço ficou assustado.

— *Não sei desenhar carneiro
 Só jiboia com elefante*
 Disse o piloto ao menininho
 Logo ali naquele instante
 O menino retrucou:
 — *Quero um carneiro elegante.*

Atônito, porém gentil
 O piloto de primeiro
 Arriscando a desenhar
 Fez um franzino carneiro
 O menino não gostou
 Logo fez outro e o terceiro.

O aviador na verdade
 Tinha trauma em desenhar
 Castrado pelos adultos
 No início do caminhar
 Largou de sua intuição
 Começou, pois, a voar.

12

O piloto embaraçado
 Com o guri perguntador
 Tinha preocupação
 Em consertar o motor
 Do avião ali parado
 Naquele imenso calor.

— *O que cada um pode ser
 Isto é preciso exigir,*
 Disse o Pequeno Príncipe
 Na sua maneira de agir
 Da fragilidade do mundo
 Ninguém poderá fugir.

O moço pega e desenha
 Uma caixa com buraco
 Diz viver dentro um carneiro
 Se sentindo muito fraco
 O menino gostou muito
 Disse: — *Este desenho eu acato.*

A caixinha com três furos
 Coisa da imaginação
 O Príncipe via por dentro
 Um bicho de estimação
 Um carneiro certamente
 Um fruto da sua visão.

13

2. Conversa sobre os textos

A) Quais são os personagens que aparecem nos três excertos?

Resposta esperada: o pequeno príncipe e o pequeno príncipe preto.

B) Em qual das três histórias, o narrador é o próprio príncipe? Como você chegou a essa conclusão?

Resposta esperada: Na obra do príncipe preto, pois é a única em que o personagem do príncipe incide sobre o narrador, quando se descreve: “Sou negro”; “minha boca é grande e carnuda”.

C) Quem é o narrador em cada história?

O Pequeno Príncipe	O Pequeno Príncipe Preto	O Pequeno Príncipe em cordel

Resposta esperada: em **O Pequeno Príncipe**, o piloto; em **O Pequeno Príncipe Preto**, o pequeno príncipe preto; e em **O Pequeno Príncipe em cordel**, um eu lírico não explícito.

D) Como você percebeu na leitura dos trechos tirados dos livros, em cada versão, o protagonista tem pelo menos uma característica peculiar que o distingue dos demais. Registre a característica que você acha mais marcante em cada um dos protagonistas das narrativas.

<p>O Pequeno Príncipe</p> 	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>O Pequeno Príncipe Preto</p> 	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>O Pequeno Príncipe em cordel</p> 	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

E) Faça a associação entre os protagonistas das histórias e o lugar de suas origens, revelando suas identidades.

- I. **O Pequeno Príncipe** () Nordeste brasileiro
- II. **O Pequeno Príncipe em Cordel** () África
- III. **O Pequeno Príncipe Preto** () Europa

Resposta esperada: pela ordem, as respostas são II, III e I.

F) Na sua opinião, por que o avião que aparece em **O Pequeno Príncipe** e em **O Pequeno Príncipe em cordel** não é mencionado em **O Pequeno Príncipe Preto**?

Resposta esperada: o aluno pode responder que a história do pequeno príncipe em cordel é a mesma do pequeno príncipe, mas com uma “roupagem diferente”, ou seja, ela pertence a outro gênero. Todavia, como se trata de uma transposição da obra original, preserva grande parte de suas características no que tange ao enredo. Já a obra **O Pequeno Príncipe Preto** é uma releitura da original, portanto, apresenta forma e características próprias, aquelas que o autor quis apresentar para seu leitor.

G) Observando os excertos das obras, vemos que na obra de Saint-Exupéry, **O Pequeno Príncipe** é semelhante a uma aparição. Isto acontece nas outras duas obras comparadas? Explique.

Resposta esperada: sim, apenas na obra **O Pequeno Príncipe em cordel**, pois como vimos, o autor preserva elementos próprios da obra original, uma vez que se trata de uma transposição do clássico para o cordel. Em **O Pequeno Príncipe Preto**, o autor opta por utilizar o próprio personagem narrando sua história e não há o personagem do piloto.

3. Linguagem e estrutura dos textos

A) O nível de linguagem das obras é o mesmo, ou há diferenças? Quais?

Preencha as lacunas com o nome do livro que apresenta a característica indicada na frase:

I. A linguagem da narrativa _____ é leve, popular e por isso é acessível e se identifica com o seu público leitor.

Resposta esperada: **O Pequeno Príncipe Preto**.

II. A sua linguagem é clássica e mostra muito lirismo e simbologia. Estamos falando do livro _____.

Resposta esperada: **O Pequeno Príncipe**.

III. O texto do livro _____ é escrito na forma de poesia e mostra uma linguagem popular típica do gênero a que pertence.

Resposta esperada: **O Pequeno Príncipe em cordel**.

B) O texto em versos costuma ter métrica, rima e ritmo. Já a prosa é um texto elaborado em linhas cursivas, que não tem métricas, e é escrito em parágrafos. Com esta informação em mente, responda:

I. Qual dos textos foi escrito em versos?

Resposta esperada: **O Pequeno Príncipe em cordel.**

II. Você consegue perceber a rima que existe nele? Transcreva uma estrofe e destaque nela as rimas.

Resposta esperada: resposta pessoal (o aluno pode transcrever qualquer estrofe, destacando as rimas).

C. Assinale as afirmações incorretas:

- I. () O texto em cordel é escrito em versos e estrofes, enquanto os outros dois livros são escritos em prosa.
- II. () O texto em versos geralmente apresenta ritmo e rima.
- III. () O texto em prosa deve obrigatoriamente compor estrofes.
- IV. () No cordel, não é permitida a escrita em versos.

Resposta esperada: alternativas incorretas III e IV.



Aula 13

Professor, não se esqueça de, no final desta aula, retomar os temas da ancestralidade e identidade para a realização de uma dinâmica. Ela é importante, porque permite aos alunos vivenciarem, mesmo que de maneira lúdica, situações que lhes permitem sentir o que sente uma pessoa discriminada. Faça uma síntese do que foi trabalhado sobre estes dois temas: identidade e ancestralidade.

1. Lendo e discutindo juntos. Qual o sentido do termo “cativar” nos excertos reproduzidos abaixo? Observe como a raposa dá sua explicação sobre o que a cativa em cada livro (obs.: decidimos chamar o excerto de “A raposa” – este título não existe nos textos).

Texto 1 – A raposa (O Pequeno Príncipe, p. 68 e 69)

– Minha vida é monótona. Eu caço as galinhas e os homens me caçam. Todas as galinhas se parecem e todos os homens se parecem também. E por isso eu me aborreço um pouco. Mas, se me cativares, minha vida será como que cheia de sol. Conhecerei um barulho de passos que será diferente dos outros. Os outros passos me fazem entrar debaixo da terra. O teu me chamará para fora da toca, como se fosse música. E depois, olha! Vês, lá longe, os campos de trigo? Eu não como pão. O trigo para mim é inútil. Os campos de trigo não me lembram coisa alguma. E isso é triste! Mas tu tens cabelos cor de ouro. Então será maravilhoso quando me tiveres cativado. O trigo, que é dourado, fará lembrar-me de ti. E eu amarei o barulho do vento no trigo.

Texto 2 – A raposa (O Pequeno Príncipe Preto, p. 17-19)

– Olá! Não adianta me procurar, você não vai me ver. Já percebi que não é daqui. Eu o vi voando com a pipa. Estou aqui, debaixo da macieira. Talvez você tenha medo de mim. Talvez não. Eu sou uma raposa. Não posso brincar, não posso correr. Tudo porque você não me cativou ainda. Humm, o que é isso? Parece um terremoto dentro de mim. Humm, é que me deu fome. Queria uma galinha. Um frango à passarinho, com vinagrete e farofa com ovo de galinha.

A minha vida é chaaaaaaaaaaaaata. Eu caço galinhas e os homens me caçam.

Você é muito parecido com os homens daqui. A diferença é que você ainda é pequeno, tem pipa e não tem arma. É muito garoto para ser caçador de raposa. Mas, mesmo assim, ficarei aqui escondida. Vai que você vira adulto em um passe de mágica e então começa a caçar raposa. Não quero virar chapéu, churrasquinho nem casaco de madame.

Você é como cem mil garotos que já conheci. Da mesma forma, se tiver raposas no seu planeta, eu serei como cem mil raposas. Agora, se você me cativa... Se você me cativa! Se criarmos um laço um com o outro, aí será diferente. Nós teremos necessidade um do outro. Você será para mim único no mundo. E eu serei para você única raposa. Seremos um dia de sol nas férias. Ou uma tarde comendo arroz-doce, pé-de-moleque. Mas é preciso ser paciente, um dia após o outro. Menino, não há nada melhor do que uma amizade sincera.

Agora pode ir embora, antes que eu me apegue a você. Se achar que mereço uma visita sua, pode retornar. Mas volte na mesma hora. Se você vem às quatro da tarde, desde as três eu começarei a ser feliz. Quanto mais o ponteiro do relógio vai se aproximando da hora da sua chegada, mais me sentirei feliz. Mas é melhor você ir embora... Guardarei esse encontro feito sonho bom. Ah, seja sempre sincero com seus sentimentos. Se for cativar alguém, seja você mesmo. Seja sempre claro com o que sente. A palavra “afeto” vem de afetar o outro. Afete com verdade.

Eu falando aqui, e você com pressa...

Você estava indo para a estrada errada, por ali é menos perigoso. Chegou a hora da sua partida. Vá, antes que chegue a noite. Acho que vou cair no choro. Eu sou assim, feito uma manteiga derretida. Vocês viajantes vão e deixam saudade. Adeus!

Texto 3**A raposa (O Pequeno Príncipe em cordel, p. 36)**

Vai falando a raposa

Sempre olhando para o céu:

– *Eu te acho tão pequenino*

Cabe dentro dum chapéu

Mas, se você me cativar

Seremos juntos um troféu.

– *Veja a plantação de trigo*

A mim prazer não ativa

Sei que do trigo faz o pão

Mas, se você me cativa

Em todo seu ser acredito

Existir uma vida viva.

– *Não tenho muito a fazer*

Vivo de caçar galinha

Pois tens de me cativar

Será pura sorte minha

Viveremos de alegrias

Vivendo na mesma linha.

A raposa novamente

Pede para ser cativada

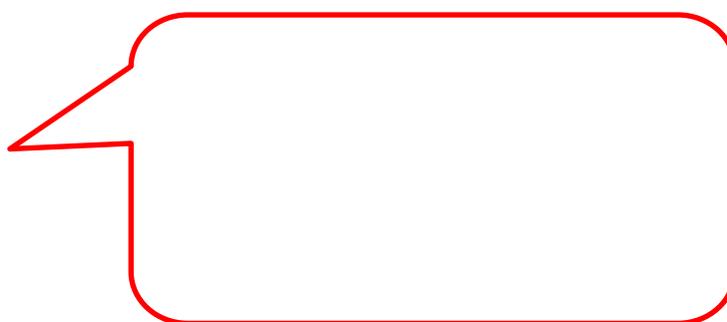
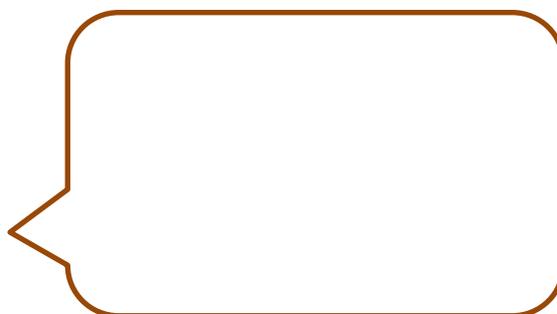
O Príncipe então responde

– *A nossa vez é chegada*

Bons amigos é que seremos

No caminho da jornada.

A) Escreva nos balões, resumidamente, o que cada uma das raposas disse sobre “cativar”.



B) Após a leitura dos excertos, podemos afirmar que há diferença na concepção do termo cativar entre as raposas das obras? Qual?

Resposta esperada: para a raposa de **O Pequeno Príncipe** e de **O Pequeno Príncipe em cordel**, cativar significa criar laços. “Tu te tornas eternamente reponsável por aquilo que cativas” (p. 74), e para a raposa de **O Pequeno Príncipe Preto**, o sentido da palavra cativar é que devemos ser sempre claros com o que sentimos: “Se for cativar alguém, seja você mesmo... afete o outro com verdade” (p. 19).

C) Observe as imagens ilustrativas, no exercício A, que caracterizam a raposa em cada uma das obras. Você consegue identificar que a raposa da obra **O Pequeno Príncipe em cordel** apresenta uma diferença em relação as outras duas? Qual?

Resposta esperada: sim, a raposa representada na obra de **O Pequeno Príncipe em cordel** tem uma crina, característica própria dos equínos.

D) Você acredita que o ilustrador de **O Pequeno Príncipe em cordel** imaginou a raposa dessa forma de maneira proposital? Por quê?

Resposta esperada: sim, porque, neste caso, a raposa caracterizada na obra de **O Pequeno Príncipe em cordel** apresenta característica própria dos equínos, animais que fazem parte do contexto nordestino.

E) Agora, use a sua criatividade para inventar frases sobre o termo cativar. Siga o modelo e crie cartõezinhos para compartilhar com os colegas. Você pode recortar figuras de revistas ou desenhar sua ilustração. Use um papelão fino, como aqueles de caixa de sapatos.



F) Curiosamente, o trigo e a batata são mencionados na caracterização dos personagens. Você saberia explicar o porquê dessa escolha dos autores? Faça um comentário sobre a maneira positiva que esses vegetais podem representar o personagem nas três obras, associando-os a suas imagens.

Resposta esperada: o cabelo do pequeno príncipe é comparado com o trigo, com a beleza dourada do trigo (na obra original e na versão em cordel). Já no livro de Rodrigo França, o próprio narrador-personagem, o pequeno príncipe preto, faz um contraponto para desfazer o preconceito contra sua aparência, transformando o "xingamento de nariz de batata" em um elogio, ao dizer que gosta de batata.

D) Que efeitos poéticos essas comparações produzem? Justifique sua resposta.

Resposta esperada: produz um encantamento diante da figura de linguagem que evoca a beleza do dourado no trigo e nos cabelos do príncipe, assim como a sensação agradável que o pequeno príncipe preto procurou transmitir ao falar de batata.



Aula 14

Professor, para esta aula, realizaremos duas atividades. A primeira é uma dinâmica interessante que tem a ver com a história do pequeno príncipe preto. Inicialmente, explique toda a dinâmica e, em seguida, organize a sala em um círculo, de modo que haja um espaço grande e central para que os participantes andem de um lado para o outro. A segunda atividade é uma produção escrita, que posteriormente pode ser representada em forma de esquete. Nela, o aluno deverá imaginar um encontro entre os personagens, representados pela figura do pequeno príncipe, das três obras tratadas nesta oficina.

Material de apoio para o professor

Recursos: Papel sulfite, fita adesiva e tesoura

Preparação

O professor deve escrever em tirinhas de papel, frases ou palavras que caracterizam pessoas, ou que dão ordens para o interlocutor delas. Em seguida, dividir essas tirinhas em dois grupos: um com frases e palavras com características positivas, e outro com frases e palavras negativas.

Execução

Cortar as tirinhas e colá-las nas costas dos alunos. Uma tirinha para cada aluno. O professor deve avisar os alunos que não podem ler para o outro o que está escrito na tirinha de suas costas. Cada participante deve reagir de maneira correspondente ao que ler na tirinha do colega. Dito isso, o professor pede para os alunos andarem pela sala, aleatoriamente, de um lado para o outro, durante algum tempo, interagindo com todos os colegas, conforme o que estiver escrito nas costas do interlocutor.

O que deve acontecer

Os alunos com frases positivas serão acolhidos, porque as frases são de aproximação. Já os outros que tiverem palavras ou frases negativas serão repulsados. O objetivo é que eles tenham os sentimentos de acolhida ou repulsa durante a brincadeira.

Fechamento

Após alguns momentos da execução, o professor manda os alunos voltarem aos seus lugares e se sentarem nas cadeiras que estarão dispostas em círculo. Então, o professor perguntará para um ou dois alunos o que acham que está escrito em suas costas. Depois de ouvir suas hipóteses, o professor permite que a todos sejam reveladas as frases e palavras. Os alunos vão contar a experiência que tiveram. Espera-se que os alunos que portarem mensagem negativa relatem sensações e sentimentos desagradáveis, sentindo-se rejeitados, já aqueles que tiverem mensagem positiva relatarão bons sentimentos e boas sensações e se sentirão acolhidos. Esse é um momento importante para reflexão sobre o porquê de as pessoas discriminarem outras, porque algumas pessoas são mais aceitas na sociedade e outras não, quais as razões dos preconceitos, do racismo, como se sentem as pessoas que são vítimas de preconceitos e racismo.

Em seguida, o professor deve conversar com os alunos a partir das questões que surgiram nos relatos da experiência, de maneira a orientar a tomarem atitudes corretas nas relações interpessoais diárias, assumindo uma postura antirracista e combativa em relação aos preconceitos. Procurar junto com os alunos, alternativas para construir uma sociedade mais justa, mais igual, que respeite as diferenças, a pluralidade.

Sugestão de lista de mensagens

Positivas

Dê-me um abraço, sou gentil.
Sou digno de confiança.
Sorria para mim, sou amável.
Sou lindo(a)
Sou muito inteligente.
Sou influente e posso te ajudar.
Você será importante se for visto comigo.

Negativas

Não sou de confiança
Eu tenho mal cheiro
Se alguém nos vir juntos vai te discriminar
Eu sou desonesto(a)
Sou uma pessoa perigosa
Sou muito feio e represento o perigo.
Afastese, sou contagioso!

1. Atividade lúdica: quem sou? O que meus colegas pensam de mim?

Dinâmica em sala de aula.

2. Produção textual e esquete

Promova um encontro entre os personagens representados pela figura do pequeno príncipe, das três obras: **O Pequeno Príncipe Preto**, **O Pequeno Príncipe** e **O Pequeno Príncipe em cordel**. O que eles diriam um para o outro? O que poderiam aprender uns com os outros, considerando suas diferenças?

Aula 15

Professor, nesta aula, iremos utilizar a técnica de rotação por estações. Ela consiste em uma metodologia ativa de aprendizagem em que os alunos serão divididos em equipes e estações, para trabalhar um tema de forma autônoma e independente, podendo utilizar recursos distintos. Assim, organize 4 equipes, conseqüentemente, 4 estações serão criadas, sendo cada uma delas voltada para assuntos tratados durante as oficinas. A primeira estação deve ser voltada para a motivação da leitura da obra de **O Pequeno Príncipe Preto**, de Rodrigo França; a segunda estação tem o foco na explicitação do fenômeno da intertextualidade por meio de imagens ou texto escrito; a terceira estação deve abordar as questões da identidade e ancestralidade, e a quarta estação se volta para o sentido da filosofia Ubuntu, antirracismo e o respeito ao próximo. Neste dia, as equipes devem se reunir para a discussão e preparação do material.

1. Preparação das estações pelos alunos, com a ajuda do professor

Aula 16

Professor, organize, juntamente com os alunos, a sala em que as estações estarão dispostas. Ela deverá estar preparada com elementos que remetam à obra lida, entre outros elementos que foram trabalhados. Para isso, use cartazes, produções (escritas, desenhadas) feitas pelos alunos e objetos que representam de alguma forma o que foi abordado em sala (roupas típicas, artefatos), entre outros. Pode-se usar também recursos audiovisuais para a abordagem do tema. Não esqueça de convidar a comunidade escolar, para que todos possam conhecer e participar dessa atividade em sala de aula ou em outros espaços, como a biblioteca e o anfiteatro.

Professor, ainda, disponibilizamos uma avaliação simples sobre as atividades desenvolvidas, ao longo das oficinas, que deverá ser entregue à turma. Ela servirá de parâmetro para avaliarmos nosso trabalho em sala de aula no que tange à abordagem utilizada, recursos... Todavia, consideramos que uma avaliação mais aprofundada foi realizada de modo contínuo durante o processo da leitura e letramento, por meio das intervenções do professor, considerando, principalmente, o envolvimento dos alunos nas atividades.

1. As quatro estações: uma viagem com o pequeno príncipe preto

A) Vamos apresentar, agora, o trabalho realizado na aula anterior e partilhá-lo com os companheiros da sala e da escola.

Ficha para avaliação

Perguntas	Gostei muito	Gostei	Gostei pouco	Não gostei
1. Qual a sua avaliação da maneira como lemos o livro O Pequeno Príncipe Preto ?				
2. Sobre o que você aprendeu nas leituras				
3. De que você mais gostou?				
	Aprendi bastante	Aprendi o suficiente	Não aprendi muito	Não aprendi
4. Sobre identidade e ancestralidade				
5. Sobre as práticas de racismo e <i>bullying</i>				
	A	B		C
	Mostrar gravuras	Respeitar as pessoas, reconhecer nossa raízes e identidade		Fazer um caderno artístico
6. Qual das opções tem algo a ver com os temas que estudamos?				
		Sim		Não

7. Você indicaria a leitura da obra O Pequeno Príncipe Preto para seus amigos?		
Por quê?		

Considerações sobre o caderno didático

O letramento literário pode contribuir significativamente para melhorar a capacidade leitora de alunos do ensino fundamental. As dificuldades na leitura são problemas atuais e antigos da escola pública brasileira, de maneira que ela não tem conseguido cumprir o seu papel de forma convincente, fato percebido na grande proporção de seu alunado, que não consegue fazer sequer uma leitura simples dos diversos gêneros textuais que circulam no seu dia a dia.

Levando em conta que o racismo é também um problema das relações históricas, sociais e econômicas do país vivenciadas na escola e que precisa de um olhar sério para acabar ou ao menos reduzir as violências que ele produz e reproduz no cotidiano escolar, consideramos que o livro **O Pequeno Príncipe Preto**, de Rodrigo França, apresentou-se como uma obra com características adequadas para atender os dois objetivos, uma vez que a obra dialoga com uma importante narrativa da literatura universal, que é **O Pequeno Príncipe**, de Saint-Exupéry, enquanto procura mostrar a identidade e ancestralidade das pessoas negras brasileiras como parte integrante da sociedade do país. À vista disto, pretendeu-se com este caderno didático proporcionar ao professor de ensino de língua portuguesa um recurso metodológico de letramento de textos de natureza literária, utilizando para tanto as propostas apresentadas por Cosson (2021) e Micheletti (2006).

Esperamos que este material pedagógico contribua com a aquisição da leitura dos alunos de sexto ano do Ensino Fundamental e, sobretudo, para o processo de reconhecimento da identidade do leitor negro, respeitando e valorizando suas origens e atuação como sujeito social pertencente ao Brasil.

REFERÊNCIAS

ALFREDO, O. **O pequeno príncipe em cordel**. Ilustrado por Santiago Régis. Belo Horizonte: Penninha Edições, 2020.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2009.

_____. **Estética da criação verbal**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

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

COSSON, R. **Letramento Literário: Teoria e Prática**. São Paulo: Editora Contexto, 2021.

FRANÇA, R. **O Pequeno Príncipe Preto**. São Paulo: Editora Nova Fronteira, 2020.
CARVALHO, D. MILITAR PARA OS OUTROS. **UOL Ecoa**. São Paulo, 23 ago. 2020.
Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/reportagens-especiais/rodrigo-franca-fala-de-trabalho-com-pm-e-importancia-da-cultura-contr-o-racismo/>. Acesso em 4 mai. 2022.

KOCH, I. V.; BENTES, A. C.; CAVALCANTE, M. M. **Intertextualidade: diálogos possíveis**. São Paulo: Cortez, 2012.

MICHELETTI, G. **Leitura e construção do real: o lugar da leitura e da ficção**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006. SAINT-EXUPERY, A. **O Pequeno Príncipe**. Tradução: Rafael Arrais. São Paulo: Faro Editorial, 2020. 112 p.