

Isabel Carvalho da Silva¹

RESUMO

O presente artigo visa apresentar uma proposta de leitura literária da obra *Felicidade não tem cor*, do autor Júlio Emílio Braz, valorizando as questões étnico-raciais que envolvem a narrativa afro-brasileira em questão. Tal proposta está baseada na metodologia da sequência didática básica de Cosson (2014), a qual apresenta o método do letramento literário. Para tanto, fez-se necessário explicar acerca do que entendemos por esse método, bem como ponderar a respeito das características que fazem um texto ser considerado afro-brasileiro. Assim, autores como Silva (2009), Cosson (2014), Fonseca (2006) e Duarte (2008) nos conduziram nesse percurso. Diante disso, compreendemos que a narrativa supracitada pode ser utilizada como *corpus* para trabalhar a leitura literária numa perspectiva afro-brasileira que discuta as questões raciais nos anos finais do ensino fundamental para auxiliar na formação do leitor crítico.

Palavras-chave: Leitura literária, literatura afro-brasileira, questões étnico-raciais.

ABSTRACT

The present article aims to present a proposal for a literary reading of the work *Felicidade não tem cor*, by the author Júlio Emílio Braz, valuing the ethnic and racial issues that involve the Afro-Brazilian narrative in question. This proposal is based on the methodology of Cosson's basic didactic sequence, which presents the method of literary literacy. Therefore, it was necessary to explain what we understand by this method, as well as to ponder about the characteristics that make a text to be considered Afro-Brazilian. Thus, authors such as Silva (2009), Cosson (2014), Fonseca (2006) and Duarte (2008) lead us on this path. In light of this, we understand that the above-mentioned narrative can be used as a *corpus* to work on literary reading in an Afro-Brazilian perspective that discusses racial issues in the final years of elementary school to assist in the formation of the critical reader.

Key words: Literary reading, Afro-Brazilian literature, ethnic and racial issues.

¹ Mestre em Letras pelo Programa PROFLETRAS – UFS/ITABAIANA, 2016. Atualmente é professora da rede municipal de Lagarto/Se e da rede estadual de Sergipe. E-mail: isabelcepard@gmail.com

Letramento literário como ferramenta de leitura na escola

O ato de ler consagra-se como de grande importância em um mundo que cada vez mais se faz letrado. A leitura envolve diversos processos e fatores linguísticos que, associados ao contato com vários textos, promove a formação de um leitor crítico na atualidade.

Há muito tempo se discute a respeito da leitura. Em *Leitura literária e outras leituras*, Vera Maria Tietzmann Silva (2009) diz que há ao menos três formas de leitura: mecânica, de mundo e crítica. A respeito da leitura mecânica, diz-se que ela consiste em uma habilidade de decifrar códigos ou sinais, é o que chamamos de decodificação. No entanto, o leitor não consegue alcançar o que se espera dele quando se trata da leitura escolar, pois a leitura mecânica não possibilita a compreensão do texto.

Sobre a leitura de mundo, a autora afirma que se trata daquela sugerida por Paulo Freire; nesse tipo de leitura, a subjetividade é a marca principal. Nela, o leitor se aproxima do texto e tenta decifrar seus códigos dando-lhe algum significado. Por fim, a leitura crítica, a qual une a mecânica com a de mundo; é um nível de leitura mais complexo e completo, no qual o leitor compara suas experiências com o que foi lido, questiona, tira conclusões que só são possíveis de acontecer quando ele se apropria de sua bagagem cultural.

Silva (2009) afirma que esse último tipo de leitura se concretiza por meio de todo um processo no qual o professor é guia do aluno na busca desse aprendizado e a escola torna-se, portanto, um espaço propício para isso, uma vez que é nesse lugar onde há o contato direto entre aluno e professor. Isso não significa que, fora desse ambiente, a criança não possa se tornar leitora, mas suas dificuldades podem ser ainda maiores.

Cosson (2014), ao abordar as perspectivas de leitura de Leffa, ressalta que há diferentes teorias da leitura que podem ser reunidas em três grupos. O primeiro grupo centra a leitura no texto e propõe que “ler é um processo de extração do sentido que está no texto” (p. 39). O segundo grupo, o qual centra a leitura no leitor, aborda que “ler depende mais do leitor do que do texto” (p. 39). E por fim, o terceiro grupo que busca conciliar texto e leitor. Para esse grupo, “o leitor é tão importante quanto o texto, sendo a leitura o resultado de uma interação” (COSSON, 2014, p. 39-40).

Diante disso, vê-se que a leitura crítica, portanto, pressupõe a interação entre o texto e o leitor. Nessa perspectiva conciliatória, o ato de ler é uma atividade social, uma vez que o significado não trata apenas do que o texto ou o leitor dizem isoladamente, mas sim, se configura como um resultado de convenções sociais e de relações para com o outro que se encontra dentro e fora do texto.

Quando o contato com a escrita trata do texto literário, é importante salientar que ele traz uma perspectiva diferente dos textos informativos, pois enquanto estes “atêm-se aos fatos particulares”, aquele “logra atingir uma significação mais ampla” (BORDINI E AGUIAR, 1988, p. 13). Para Cosson (2014), “A prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escritura, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana” (p. 16). Justifica-se, portanto, o quão essencial é o trabalho com a leitura literária na escola, uma vez que através dela fazemos um paralelo com uma realidade diferente da nossa, mas que pode nos fazer refletir sobre a mesma.

Assim, o texto literário não se configura como real, porém extrai da realidade a visão da existência humana. O autor da obra literária dá um sentido humano ao mundo concreto, a obra resulta de uma interação receptiva e criadora do artista, enquanto que para o leitor ela é uma experiência a ser realizada, configura-se muito

mais que um conhecimento a ser reelaborado; é apropriar-se do outro sem perder a essência do eu, a identidade.

Esse sentido humano trazido na obra também é percebido pelo leitor quando da leitura do texto:

A atividade do leitor de literatura se exprime pela construção, a partir da linguagem, de todo universo simbólico que as palavras encerram e pela concretização desse universo com base nas vivências pessoais do sujeito (BORDINI E AGUIAR, 1988, p. 15).

Portanto, percebe-se que o leitor é peça chave no processo de significação dado ao texto, pois é a partir de suas experiências, de seu conhecimento de mundo e cultura que ele vai se apropriando do que está escrito e vai preenchendo as lacunas do texto, mas isso depende de cada leitor, do momento da leitura e das vivências pessoais de cada um, pois:

No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e ficção (COSSON, 2014, p. 17).

Diante disso, a leitura literária se torna uma importante ferramenta, uma prática social que deve, a princípio, ser responsabilidade da escola, uma vez que nesse espaço o aluno tem um maior contato com o mundo da leitura.

Nesse contexto, percebe-se que é um desafio trabalhar a leitura literária sem abandonar o prazer e fazer com que ela também não perca sua função no âmbito

escolar: a formação do aluno. Por isso, Cosson (2014) traz a proposta do letramento literário como prática social que é responsabilidade da escola:

No ambiente escolar, a literatura é um lócus de conhecimento e, para que funcione como tal, convém ser explorada de maneira adequada. A escola precisa ensinar o aluno a fazer essa exploração. Por fim, não se trata de cercear a leitura direta das obras criando uma barreira entre elas e o leitor. Ao contrário, o pressuposto básico é de que o aluno leia a obra individualmente, sem o que nada poderá ser feito (COSSON, 2014, p. 27).

Bordini e Aguiar (1988) salientam ainda que a escola se torna um local importante nesse processo de formação do leitor literário. Ela precisa vincular a cultura do leitor ao texto que será lido, pois se esses dois elementos não estão ligadas, pouco ou nenhum sentido será atribuído pelo leitor à obra lida, uma vez que informações extras devem ser ativadas no momento da leitura para que se dê significado a esse processo.

Reforça-se, portanto, que a escola tem um papel fundamental no incentivo ao hábito de leitura e em se tratando da literária, Bordini e Aguiar (1988) afirmam que para isso acontecer faz-se necessário que sejam oferecidos livros que dialoguem com a realidade do leitor e que os mesmos apresentem questões significativas para ele, pois isso gera predisposição para a leitura, o que desencadeia, conseqüentemente, o ato de ler.

Nessa perspectiva, acreditamos que a narrativa *Felicidade não tem cor* cumpre esse quesito de diálogo com a realidade do leitor, pois além da temática ser atual, o espaço mostrado no texto é familiar ao aluno, uma vez que se trata, no geral, de uma escola onde o personagem Rafael vive suas experiências de insatisfação pessoal com sua cor e vive momentos conturbados no seu cotidiano.

É interessante pontuar que na narrativa em questão é uma proposta de produção de texto que desencadeia todos os acontecimentos. A professora Evangelina pede que os alunos façam uma redação cujo tema era “O que eu quero ser quando crescer”. Certamente, a expectativa da professora era despertar nos alunos algo relacionado ao sonho profissional de cada um, mas nosso protagonista conduz seu texto pelo lado pessoal, de sua identidade e escreve: “Eu queria ser branco” (BRAZ, 2002, p. 09).

É com o objetivo de propor uma leitura mais crítica, que ultrapasse os limites de categorização dos elementos da narrativa, que vemos a necessidade de sugerir um trabalho com o letramento literário na sala de aula. Essa expressão criada por Cosson (2014) sugere ler o texto de forma efetiva, a fim de que esse texto faça sentido para o aluno e para a sociedade da qual ele faz parte. Significa propor “uma prática que tenha como sustentação a própria força da literatura, sua capacidade de nos ajudar a dizer o mundo e nos dizer a nós mesmos” (COSSON, 2014, p. 46).

O letramento literário se configura como uma prática de letramento, termo que possui várias acepções que foram se modificando com o passar do tempo. O que cabe a nós é delimitá-lo em nosso estudo como discutem Paulino e Cosson (2009), apoiados em Lonsdale e McCurry (2004):

[...] letramento, letramentos e multiletramentos referem-se hoje a competências complexas voltadas para o processo de construção de sentidos, entendendo que é próprio desse processo social capacitar “os aprendizes a fazer sentido de e ativamente se engajar com o seu mundo, aumentando, portanto, sua capacidade de influenciá-lo” (Lonsdale e McCurry, 2004, p. 9). É nessa base comum de fazer sentido do mundo e de leitura crítica da sociedade que o letramento literário se inscreve e é dessa forma que nos interessa focalizá-lo nesse estudo (PAULINO e COSSON, 2009, p. 66).

Dessa forma, buscamos, com esse método, uma possibilidade de leitura do texto literário que impulse o leitor à criticidade e à busca de sentido do mundo do qual ele faz parte. Ressaltamos que essa busca é constante e não se esgota, uma vez que o ser humano sempre está atualizando seus conceitos, opiniões, pontos de vista.

Paulino e Cosson (2009) afirmam ainda que “o letramento literário não começa nem termina na escola, mas é uma aprendizagem que nos acompanha por toda a vida e que se renova a cada leitura de uma obra significativa” (p. 67). Assim, destacamos a necessidade da leitura literária ser uma prática constante na vida das pessoas, no nosso caso, em especial, dos alunos que estão em formação ainda inicial, pois a literatura é “importante para o desenvolvimento cultural do ser humano” (PAULINO e COSSON, 2009, p. 76).

Feitas essas observações, falemos, então, de como se configura o letramento literário. Esse método é composto pelo que Cosson (2014) chama de sequência didática. Nele, são propostas duas sequências: a básica e a expandida.

A sequência básica está mais voltada para o Ensino Fundamental ao passo que a sequência expandida está voltada para o Ensino Médio, porém nada impede que ambas sejam aplicadas nos diferentes níveis de ensino.

Na sequência básica, o primeiro passo é a *motivação*, momento em que o professor prepara o aluno para ler a obra, faz reflexões e apresenta textos que iniciem um contato com o que será lido para que o aluno se aproprie do universo do livro. Após esse passo há a *introdução*. Nessa fase, o professor apresenta alguns dados importantes do autor e da obra, bem como justifica a escolha da mesma. É interessante também que ele mostre a edição que será trabalhada, promova a leitura das orelhas do livro e do prefácio, se houver.

Depois da introdução faz-se a *leitura* propriamente dita do texto. Dependendo do tipo de texto literário, de sua extensão, esse momento pode ser dividido em “intervalos”, espaços de leitura nos quais serão discutidos outros textos que dialoguem com a obra principal. E por fim, realiza-se a *interpretação*, essa é a fase de construção do sentido do texto de forma concreta, uma vez que, durante a leitura e os intervalos, os alunos já devem ir se apropriando desse sentido.

Cosson (2014) propõe que a interpretação seja feita em dois momentos, um interior e outro exterior. O interior visa à apreensão global da obra, seria o encontro do leitor com a obra. Traduz-se num momento individual em que o texto fala ao leitor a partir de suas experiências, de sua história de vida. Já o momento exterior é “a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade” (Ibidem, p. 65). É nesse momento exterior que o aluno leitor irá registrar sua interpretação. Para isso, vale ressaltar que o professor é livre para solicitar um registro coerente com a etapa escolar em que o estudante se encontra. Podem ser feitas várias atividades, desde um desenho até uma feira literária, o que importa é deixar esse registro concretizado.

Literatura afro-brasileira e seu espaço na escola mediante a Lei 10.639/03

A publicação da Lei 10.639/03 foi muito importante para se pensar, de maneira mais eficaz, nas questões identitárias que envolvem o Brasil. Essa lei tornou obrigatório o estudo da cultura e da história africana e afro-brasileira nas instituições públicas e privadas do país. Mais tarde, em 2008, a Lei 10.639/03 foi alterada pela Lei 11.635/08, a qual inclui o ensino da cultura e história indígena no contexto educacional também. Um país cujo povo é constituído pela mistura de povos que por aqui passaram não podia deixar de conferir a esse passado histórico a relevância necessária.

Diante disso, várias discussões têm sido feitas em torno das questões raciais no Brasil, e, neste trabalho, queremos enfatizar a questão do negro, especificamente, o qual foi e ainda é vítima de preconceito e discriminação.

Na obra de Júlio Emílio Braz, a personagem Fael salientava: “Ara, mãe, porque ninguém gosta da gente quando a gente é tão preto assim. Todo mundo fica dizendo coisas e mexendo com a gente” (BRAZ, 2002, p. 21). Assim, é importante reconhecer a história e cultura afro-brasileiras e africanas, desconstruindo o mito da democracia racial, o qual afirma que negros e não negros têm as mesmas chances de mudar sua posição social. No âmbito educacional, esse reconhecimento se reflete na “adoção de políticas educacionais e estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino” (BRASIL, 2013, p. 499).

Diante disso, vê-se que a escola tem um papel fundamental na desconstrução de tantas desigualdades que assolam os afrodescendentes; é preciso garantir a eles condições igualitárias de conhecimentos científicos, sem negar sua cultura e identidade. Assim, eles poderão, através de políticas afirmativas, diminuir essa disparidade social que ainda os afeta, fazendo com que sua autoestima seja fortalecida.

É nessa perspectiva que propomos usar a literatura afro-brasileira como um elemento para abordar tais questões, dando um destaque especial ao trabalho com a leitura literária no Ensino Fundamental para que o aluno construa uma consciência crítica a respeito das questões raciais, pois em consonância com Gomes:

Partindo dessa consciência crítica dos estereótipos raciais, o professor deve levar em conta que a formação de leitores não é uma ação isolada, nem exclusiva da escola, pois esse processo tem interferências externas, como concepções de grupos sociais dominantes, no ato da construção dos sentidos da leitura.

Portanto, a formação do leitor está relacionada diretamente às ideologias vigentes no contexto da leitura (2012, p. 169).

Desse modo, percebemos que tais questões devem ser abordadas pelo professor e, para isso, ele precisa estar atualizado para promover a formação de leitores críticos. O que encontramos hoje nas aulas de Língua Portuguesa é um ensino de literatura que, muitas vezes, serve para fazer apenas exercícios mecânicos, sem importar com a função social do texto, contrariando uma ideia mais ampla da leitura literária, pois “Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões de mundo entre os homens no tempo e no espaço” (COSSON, 2014, p. 27).

E como pretendemos abordar as questões raciais a partir da literatura afro-brasileira, é necessário pontuar o que por ela entendemos. Diversos teóricos discutem essa expressão, mas vamos, nesse momento, trazer as reflexões de Eduardo Assis Duarte (2008) a respeito dela. Ele propõe uma discussão sobre os elementos que fazem essa literatura ser o que é e o que a diferencia das demais literaturas. Para isso, ele expõe a observação de critérios, a saber: temática, autoria, ponto de vista, linguagem e público leitor.

Quando se fala do elemento *temática*, Duarte (2008) aponta que ela pode ser elaborada de diferentes maneiras, desde o resgate da história do povo negro na diáspora brasileira até a exaltação de heróis como Zumbi dos Palmares; além de denunciar a escravidão e suas consequências, bem como promover uma discussão contemporânea dos dramas vividos pelos negros por conta da miséria e exclusão sociais, da discriminação e preconceitos. Nesse contexto, *Felicidade não tem cor* se encaixa, pois mostra o drama de Fael que não queria ser negro. O autor ressalta ainda

que a temática negra, sozinha, não é decisiva para que o texto seja considerado afro-brasileiro, ela deve interagir com a *autoria* e *ponto de vista*.

Sobre a *autoria*, Duarte (2008) pondera que esse ponto é controverso, pois não se deve levar em consideração apenas os fatores biográficos e fenotípicos, uma vez que há autores afrodescendentes que não reclamam para si sua condição nem incluem a temática negra no seu projeto pedagógico; enquanto há autores brancos que discutem a temática negra em seus textos, mas que não adotam um ponto de vista afrodescendente, o que o autor afirma ser um reducionismo temático ao qual chama de negrismo. Assim, propõe que “a autoria há que estar conjugada intimamente ao ponto de vista. Literatura é discursividade e a cor da pele será importante enquanto *tradução textual* de uma história própria ou coletiva.” (DUARTE, 2008, p. 15). No caso do nosso romance infanto-juvenil, o autor Júlio Emílio Braz se assume negro e traz essa identidade na narrativa.

Feitas tais observações, versemos sobre o *ponto de vista*, elemento de suma importância, pois é nele que o discurso se materializa; através do ponto de vista é que o texto aborda a temática sob a ótica do negro ou daquele que o dominou. Sendo assim, Duarte (2008) situa esse elemento como sendo fundamental para considerar um texto como afro-brasileiro, uma vez que o mundo do autor e o mundo de valores que o mesmo aponta traduzem sua identificação com a história e cultura apresentadas no texto; dando destaque também aos problemas e condições da existência do segmento negro na sociedade. Então, uma visão de mundo própria, diferente da do branco; a quebra de assimilação do modelo e cultura europeias bem como a superação do discurso do colonizador são conquistas discursivas importantes para a identificação da literatura afro-brasileira.

Em *Felicidade não tem cor*, encontramos esse ponto de vista que valoriza o negro, não por parte do protagonista, a princípio, mas por parte da narradora, a qual

se caracteriza como *narrador-testemunha* de acordo com a tipologia de Norman Friedman abordada por Leite (1985). Maria Mariô é uma boneca que vê o que Fael vivencia e escuta tudo o que ele fala, mas é a partir de seu ponto de vista que a história é narrada:

- Ser branco é bom – garantia. – Quando eu for branco, ninguém vai mais implicar comigo. Eu quero ver o Romãozinho me chamar de “Carvão” quando eu for branco.
Para ele, o Cid Bandalheira ia ajudá-lo.
- Ele sabe o endereço do Michael Jackson e, quando a gente pedir, ele vai dar. Aí nós vamos lá, perguntamos ao Michael Jackson como foi que ele fez e nós dois ficamos branquinhos, branquinhos. Legal, não é, Maria?
Não gostei, não.
Ser branco é bom?
Porque ser branco é bom?
E, se ser branco é bom, porque ser negro também não pode ser bom?
Faz diferença?
Que diferença?
Ser gente não é melhor?
Sei não. Eu não tinha nada com se branca, mas eu era pretinha e gostava. Ainda gosto. O difícil mesmo era pôr isso na cabecinha do Fael (BRAZ, 2002, p. 22-23).

Vemos que o ponto de vista da narradora valoriza o ser negro e sendo uma narradora-testemunha, ela faz parte da história e a narra em 1ª pessoa. É, portanto, uma personagem secundária que testemunha os fatos. Segundo Leite (1985), “Como personagem secundária ele narra da periferia dos acontecimentos, não consegue saber o que se passa na cabeça dos outros, apenas pode inferir, lançar hipótese” (p. 37-38).

Outro aspecto abordado por Assis Duarte (2008) é a *linguagem* trazida no texto. Sabe-se que a linguagem é uma das características essenciais de qualquer texto

literário, assim, o autor propõe que a mesma seja despojada de qualquer termo pejorativo referente ao negro e que promova a inserção de um vocabulário vindo da África com as transformações culturais brasileiras; que a linguagem enquanto discurso ressalte “ritmos, entonações, opções vocabulares e, mesmo, toda uma semântica própria, empenhada muitas vezes num trabalho de ressignificação que contraria sentidos hegemônicos na língua” (DUARTE, 2008, p. 18). Percebemos que a linguagem do texto propõe uma valorização do negro à medida que combate o racismo e aborda o respeito às diferenças.

Por fim, o último elemento a ser abordado é o *público leitor*, ou seja, a literatura afro-brasileira tem como um importante objetivo a formação de um público específico, o qual se assume afrodescendente e deseja sua formação identitária. No entanto, vale ressaltar que o escritor não escreve, apenas, visando atingir um determinado segmento da população, mas o faz por reconhecer-se como porta-voz de um povo, de uma coletividade. E segundo Duarte (2008, p. 20) “Isto explica a reversão de valores e o combate aos estereótipos, que enfatizam o papel social da literatura na construção da auto-estima dos afro-descendentes”.

Diante da enumeração desses fatores: temática, autoria, ponto de vista, linguagem e público, Duarte (2008) enfatiza a necessidade de não considerar apenas um ou dois elementos isoladamente, mas sim, a interação deles todos é o que vislumbra a existência de uma literatura afro-brasileira em sua essência.

O autor ressalta ainda que uma escrita a qual aponta o etnocentrismo que exclui os afrodescendentes “do mundo das letras e da própria civilização” (DUARTE, 2008, p. 22) tem um caráter muitas vezes marginal, pois é “fundado na *diferença* que questiona e abala a trajetória progressiva e linear da historiografia literária canônica” (Ibidem, p. 22) e talvez por isso ainda não tenha ganhado muito espaço na sala de aula da Educação Básica.

Nessas condições, propomos trabalhar com uma narrativa afro-brasileira cuja temática se centra em um garoto que quer ficar branco e, para isso, vive uma aventura ao ir em busca do homem que pode lhe dar o endereço de Michael Jackson, pois o mesmo era negro e se tornou branco. Percebemos, diante dos elementos que pontuamos acima, que nosso texto se propõe a questionar valores e estereótipos impostos ao negro como elemento de inferiorização.

Sugestão de atividades para a sequência didática

As atividades elaboradas para essa proposta de leitura formam uma sequência didática básica que tem como objetivo ampliar a leitura da obra base *Felicidade não tem cor*. A partir de diálogos com outros textos, nosso objetivo é que o aluno possa ampliar seu horizonte de expectativa, possibilitando a aquisição de uma competência leitora crítica.

Para melhor organizar a apresentação das atividades, vamos dividir nossa sequência em 4 etapas, a saber:

1ª etapa: Motivação (1 aula)

Essa etapa consiste na preparação dos alunos para receber o texto literário. No primeiro momento, mostra-se um vídeo institucional da UNICEF “Por uma infância sem racismo”. Esse vídeo foi publicado em 2010 e pode ser visualizado pelo link: http://www.unicef.org/brazil/pt/multimedia_19296.htm. Após o vídeo, os seguintes questionamentos são propostos: O que mais chamou a sua atenção no vídeo? Por quê? Segundo o vídeo, a cor do brasileiro foi formada a partir da união de povos de vários continentes: África, Europa, América e Ásia. O que você sabe a respeito disso? O vídeo traz palavras como: diversidade, identidade, cultura e racismo.

Para você, o que cada palavra significa? As crianças têm direito à proteção, à educação, a ter uma vida de oportunidades. Mas, segundo o vídeo, isso acontece com todas as crianças do país? Em sua opinião, qual a principal mensagem essa campanha da UNICEF quer passar para todos nós?

2ª etapa: Introdução (1 aula)

A introdução se caracteriza como o momento de apresentar a obra e o autor para o aluno. Também é importante justificar a escolha do livro para que o aluno compreenda o porquê daquela leitura.

De posse da obra, solicita-se que os alunos analisem a capa e respondam às questões: O que o título faz você imaginar a respeito da história que será lida? O que é felicidade para você? Você se considera uma pessoa feliz? Por quê? Sobre o menino da capa, há algo de diferente nele? Se sim, o que é e por que você achou diferente?

Depois disso, se possível, por meio do data show, apresenta-se a biografia de Júlio Emílio Braz e outros títulos escritos por ele. Em seguida, os alunos devem ler o texto da última página do livro, no qual Júlio Emílio fala sobre preconceito e partilhar suas impressões. Por fim, é estabelecido como será feita a leitura, promovendo as paradas, chamadas de “intervalo de leitura”.

3ª etapa: Leitura (6 aulas)

A terceira etapa é a da leitura propriamente dita. Ela será feita em 2 momentos, assim, teremos dois intervalos para dialogar com outros textos. Esses textos serão utilizados para ampliar a discussão do tema abordado na obra. É importante também que o professor acompanhe a leitura e tire as dúvidas dos alunos.

Na primeira aula será feita a leitura das páginas 6 até a 33 que compõem os capítulos: Redação, Maria Mariô, Assim como somos, Me espera lá fora e Bronca. Feita essa leitura, as seguintes questões são discutidas: Você sentiu alguma dificuldade na leitura? Há alguma palavra que você não sabe o que significa? Qual? O que mais chamou sua atenção na história contada até agora? Como aconteceu com Fael, você já fez alguma redação na qual você tivesse que falar o que queria ser quando crescesse? Se sim, o que você escreveu? Até agora, qual o personagem que você mais gostou? Por quê? O que você acha que vai acontecer com Fael? Ele vai conseguir ficar branco como o Michael Jackson?

Como diálogo do primeiro intervalo, promove-se a leitura do texto da revista *Ciência hoje* para crianças, disponível em: <http://chc.cienciahoje.uol.com.br/multimedia/revistas/reduzidas//240/files/assets/basichtml/page4.html> que responde o porquê de termos cores de pele diferentes. Em seguida, discute-se sobre o que interfere na cor de nossa pele, pontua-se que a cor não pode ser elemento de preconceito, pois como diz o texto, as pessoas são de diferentes regiões e isso também foi um fator que influenciou biologicamente a cor da pele. Para concluir esse intervalo, propõe-se uma produção de texto na qual eles discutam sobre a questão da diferença da cor da pele das pessoas, bem como sobre o fato de alguns indivíduos gostarem ou não de outros, simplesmente, pela cor da pele que eles têm.

Dando continuidade à leitura, a segunda parte compreende das páginas 34 até a 62, as quais trazem os capítulos: Em busca de Michael Jackson, Teimoso demais, Sobe e desce, Papo-cabeça e Adeus, Fael. Após sua finalização, as seguintes questões são abordadas: Fael conseguiu o que tanto queria: ficar branco? Por quê? Você tem alguma coisa no seu corpo que também desejaria mudar? Por quê? Como você caracteriza a atitude de Fael diante de sua vontade de encontrar com Cid Bandalheira?

Você achou que Maria Mariô foi importante no texto? Você gostou do final do texto? Se você tivesse como mudar o final da história, como ele seria?

Na aula seguinte, para concluir o segundo intervalo, lê-se o poema *Sou Negro* de Luiz Silva Cuti. Discute-se sobre o que os alunos mais gostaram e solicita-se que eles produzam um texto relacionando o personagem Fael com o eu lírico do poema, abordando como cada um se expressa em relação à sua identidade negra.

4ª etapa: Interpretação (4 aulas)

Essa é a última etapa da proposta, visa mostrar o que a leitura significou para os alunos, o que eles aprenderam, o que foi significativo para eles. É preciso registrar esse momento e exteriorizar o sentido da leitura. Esses registros podem resultar em uma feira literária, uma apresentação de teatro, enfim, qualquer atividade na qual os alunos possam expor suas ideias, seu aprendizado. Para essa proposta, foi pensado um “Sarau Literário”, em virtude das atividades desenvolvidas na interpretação: criação de desenhos, poemas, fotografias.

A primeira atividade dessa etapa é a criação de um desenho que simbolize o momento da narrativa que mais sensibilizou os alunos. Esse desenho será feito na capa do caderno de atividade dos mesmos. Depois disso, solicita-se que eles escrevam um texto justificando a escolha do momento da narrativa.

A segunda atividade consiste em assistir a um vídeo da Campanha “Lugar do Negro” - Novembro da Igualdade Racial, veiculada na televisão em novembro de 2015, por ocasião do dia da Consciência Negra. O vídeo pode ser visualizado através do link: <http://www.youtube.com/watch?v=8ZYHDguv3vE>.

Em seguida, propõe-se a discussão das questões: Para você, onde é o lugar do negro no nosso país? Você conhece negros que ocupam cargos importantes em

sua cidade/comunidade? Devemos nos lembrar de respeitar o negro apenas nas datas alusivas a ele? Você acha que todos nós, independentemente da cor que temos, podemos chegar ao lugar que quisermos? Qual a relação de sentido que podemos estabelecer entre essa campanha e o livro *Felicidade não tem cor*?

A última atividade dessa etapa consiste na produção de um poema que verse sobre os temas discutidos em sala durante toda a proposta, bem como sobre a história lida.

Concluídas as atividades, pode-se organizar um sarau. Propomos que o mesmo aborde o orgulho em ser negro. Nele, as turmas podem apresentar poesias de sua autoria sobre o tema ou poesias de autores conhecidos como Cuti, o qual teve um texto trabalhado na sequência. Além disso, os alunos podem recontar a história de forma resumida através de uma peça teatral e elaborar e apresentar cartazes de incentivo à valorização das diferenças, bem como de desconstrução de todos os tipos de preconceito.

Ao final dessa proposta, espera-se que os alunos tenham feito uma leitura significativa da obra, que as produções de texto deles mostrem uma mudança de pensamento em relação ao negro, ao racismo e ao preconceito e por fim, que essas atividades colaborem para a formação de um leitor literário crítico, que compreende seu contexto de mundo, participa dele e, se preciso, tenta modificá-lo.

Considerações finais

A proposta de leitura apresentada nesse artigo mostrou-se como uma possibilidade de trabalho com o texto literário que coloca o leitor como sujeito fundamental do processo de leitura. Além disso, proporciona a discussão de questões

polêmicas, como o racismo, para serem abordadas na escola, visando desenvolver a capacidade crítica do leitor, diante de si e diante do mundo.

Nesse contexto, entendemos que o uso de um texto literário afro-brasileiro é o melhor caminho para chegarmos ao nosso objetivo. Através dele, pode-se apreciar uma literatura que fale do negro sob seu próprio ponto de vista, rompendo com os estereótipos apresentados em narrativas que falam do negro mas que não se configuram como afro-brasileiras, frente à perspectiva que discutimos neste trabalho.

A narrativa escolhida, *Felicidade não tem cor*, abordou a temática do preconceito racial, apresentando o garoto Fael como vítima de seus colegas de escola. Triste e decepcionado com sua identidade racial, o protagonista vai em busca de modificá-la, mas ao final, descobre a beleza de sua cor e se aceita como negro.

A história de Fael chega a nós, leitores, através de Maria Mariô, uma boneca negra, de identidade assumida e de reflexões marcantes. A narradora nos envolve num discurso leve que é, ao mesmo tempo, complexo.

Ainda a respeito da valorização das questões raciais, colocamos em pauta uma oportunidade de implementação da Lei 10.639/03 que torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira nas escolas públicas e privadas da Educação Básica. Porém, ressaltamos que para além de cumprir uma lei, nossa proposta visou promover uma prática pedagógica na qual os alunos percebessem a necessidade de respeitar e valorizar a diversidade, em especial, a étnico-racial. Assim, ainda antes da referida lei ser aprovada, concordamos com Gomes (2001), ao falar que “Por mais avançada que uma lei possa ser, é na dinâmica social, no embate político e no cotidiano que ela tende a ser legitimada ou não” (p. 89).

REFERÊNCIAS

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **A formação do leitor: Alternativas metodológicas**. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. In: Diretrizes Curriculares da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRAZ, Júlio Emílio. **Felicidade não tem cor**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2002.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

DUARTE, Eduardo de Assis. Literatura afro-brasileira: um conceito em construção. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, n.º 31. Brasília, janeiro-junho de 2008, p. 11-23.

_____. Literatura e afrodescendência. **Terceira Margem**, n.º 23. Rio de Janeiro, julho/dezembro de 2010, p. 113-138.

GOMES, Carlos Magno Santos. O modelo cultural de leitura. **Revista Nonada**, v. 1, n. 18, p. 167-183, 2012.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 143-154.

_____. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 83-114.

GOVERNO FEDERAL. **Campanha "Lugar do Negro" - Novembro da Igualdade Racial**. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=8ZYHDguv3vE>>. Acesso em: 30 dez. 2015.

JUNIOR, Celso Teixeira Mendes. **Porque as crianças têm cores diferentes?**

Disponível em:

<<http://chc.cienciahoje.uol.com.br/multimedia/revistas/reduzidas//240/files/assets/basichtml/page4.html>>. Acesso em: 06 nov. 2015.

Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 24 nov. 2015.

LEITE, Lígia Chiapinni Moraes. **O foco narrativo**. Série Princípios. São Paulo: Ática, 1985.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tania M. K. **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009. p. 61-80.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Leitura literária e outras leituras: impasses e alternativas no trabalho do professor**. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

COMO CITAR ESTE ARTIGO:

DA SILVA, Isabel Carvalho. Leitura literária e questões étnico-raciais em *felicidade não tem cor*. **Revista Fórum Identidades**. Itabaiana: Gepiadde, v. 20, jan./abr., p. 203-224, 2016.

Recebido: 25.11.2016 – **Aprovado:** 10.12.2016