

FLORESCÊNCIA LITERÁRIA: UMA PROPOSTA DE ENSINO DE LITERATURA AFRO-BRASILEIRA A PARTIR DA OBRA *A COR DA TERNURA*

Lúcia Regina Lucas da Rosa¹

Gabriela Rodrigues Vicente²

Introdução

Ao pensar a leitura literária na escola, enfatiza-se a importância de enxergar a literatura como parte do processo de formação identitária do ser. Considerando que as experiências literárias possibilitam a reflexão sobre diversas vivências por meio da ficção, o ato de ler proporciona aos indivíduos muito mais do que o enriquecimento do imaginário, a leitura desenvolve o senso crítico e a cidadania.

Visando à questão das múltiplas visões de mundo desenvolvidas a partir do estudo literário, a abordagem da literatura afro-brasileira na sala de aula vai ao encontro do que é proposto pela Lei Federal 10.639/2003, que configura como obrigatório o ensino de "história e cultura afro-brasileira" no currículo escolar de escolas da rede pública e privada. O ensino dessas literaturas busca desconstruir estereótipos, reconstruir a forma como a cultura negra é apresentada no âmbito escolar e oferecer um ensino pluricultural, de representação identitária mais democrática.

A escolha da obra *A cor da ternura*, de Geni Guimarães (1989), como base da proposta pedagógica apresentada nesta pesquisa, considera a importância do texto literário para a formação identitária e cultural dos alunos leitores e põe em prática a proposta da Lei 10.639/03. O livro, inserido na categoria infantojuvenil, aborda a história da personagem e protagonista negra Geni, que apresenta ao leitor a própria trajetória, traçada desde a infância, e as superações da personagem ao deparar-se com preconceitos e entraves sociais frequentemente impostos à mulher negra.

¹ Docente e Coordenadora do Curso de Letras, docente do PPG em Memória Social e Bens Culturais da Universidade La Salle – Unilasalle. E-mail: lucia.rosa@unilasalle.edu.br.

² Graduada em Letras – Português e Literaturas da Língua Portuguesa da Universidade La Salle – Unilasalle. E-mail: gabrielarodriguesvicente@gmail.com.

Diante do exposto, tendo como foco a problemática de como tornar o ensino de literatura afro-brasileira significativo e pungente para os estudantes, o presente trabalho abordará inicialmente o ensino de literatura, refletindo sobre ele e sobre o papel da literatura na construção identitária do jovem leitor. Na sequência, serão abordadas as literaturas africanas e afro-brasileiras, bem como a contribuição dessas literaturas para o antirracismo e, também, será apresentada uma sugestão de proposta pedagógica relacionada ao ensino da literatura afro-brasileira no contexto escolar do ensino fundamental a partir da obra *A cor da Ternura*, de Geni Guimarães. Por fim, relacionar-se-á a proposta pedagógica e a teoria de ensino de literatura, seguida das considerações finais.

Ensino de Literatura

O incentivo à prática de leitura tem se mostrado cada vez mais desafiador aos professores de literatura que ocupam as salas de aula brasileiras. O amplo desenvolvimento tecnológico e o nascimento consequente de diversos entretenimentos digitais alternativos afastaram ainda mais os jovens da prática espontânea de leitura literária. As aulas de literatura, por sua vez, configuram-se como um símbolo de resistência das práticas literárias, pois são responsáveis por preservar a interação dos aprendizes com os livros, oportunizando momentos de leitura e reflexão que muitas vezes não fazem parte do dia a dia dos alunos fora da sala de aula.

Ademais, é possível observar que o ensino de literatura na escola ainda preserva, em muitos casos, metodologias extremamente tradicionais e pouco atrativas para os alunos, resultando em um desinteresse pela disciplina. Somada à adesão acentuada dos jovens por outras formas de entretenimento, a produção de aulas pouco interessantes e descontextualizadas da realidade dos alunos resulta no que Tzvetan Todorov (2009, p. 8) define como um perigo que circunda o ensino de literatura:

Não é difícil perceber que a literatura está sob ameaça. E o pior: não se trata de um velho perigo, aquele decorrente da disputa agônica com oponentes de peso como a filosofia socrática, que acusava de subversiva a

arte poética – temida principalmente por sua potência encantatória. Nesse sentido, é possível pensar a argumentação socrático-platônica como de fato elogiosa à poesia, pois reconheceu nela o poder de intervir na formação do espírito e, por conseguinte, da realidade como um todo. Para Todorov, **o perigo que hoje ronda a literatura é o oposto: o de não ter poder algum, o de não mais participar da formação cultural do indivíduo, do cidadão.** (Grifos nossos)

Dessa forma, o autor pontua que o perigo que ronda a literatura ameaça não somente a formação do leitor literário, mas também a formação cultural do indivíduo. Nesse sentido, entende-se que o ato de ler desenvolve competências sociais, como a criticidade e a visão de mundo ampla. Sobre isso, Proença Filho (2007, p. 15) reforça que “a arte é um dos meios de que se vale o homem para conhecer a realidade”. Mais do que isso, pode-se dizer que a literatura é, também, um dos meios de que se vale o homem para ressignificar a realidade.

Sobre a educação literária, pontua-se a visão de Barthes (1979, p. 18-19 apud DALVI, 2013, p. 71) acerca da importância da disciplina de literatura no contexto escolar:

Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, **é a disciplina literária que deveria ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário.** [...] A ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir essa distância que a literatura nos importa. Por outro lado, o saber que ela mobiliza nunca é inteiro nem derradeiro; a literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe de alguma coisa; ou melhor: que ela sabe algo das coisas – que sabe muito sobre os homens. (grifo nosso)

É interessante pensar na literatura a partir do viés elucidado por Barthes, de que todas as ciências – tão respeitadas – estão presentes no monumento literário, pois o papel da literatura na escola é constantemente questionado. Contudo, mostra-se primordial questionar não o ensino de literatura, mas a falta de importância e eficácia dela quando apresentada por meio de metodologias que não priorizam um letramento literário que vise à apreciação da obra e o envolvimento crítico do aluno com a leitura.

Sobre isso, Todorov (2009) reforça que não é a escassez de bons escritores que afasta os jovens da leitura, mas sim a forma como essas leituras são apresentadas aos jovens desde o início da trajetória escolar. As aulas de literatura

na escola muitas vezes ficam centradas em análises teóricas das obras e dos autores, distanciando a interação do aluno com o livro. Consoante Rosa (2014, p. 146-147):

No currículo escolar, a disciplina de literatura nem recebe o devido tratamento pedagógico que lhe seria digno. Ao longo do tempo, na trajetória curricular das escolas, o ensino de literatura tem privilegiado mais a sua história e contexto social, com ênfase em correspondência entre autor e obra, relacionando-os à escola literária à qual pertencem. Com isso, o caráter peculiar de cada texto, bem como suas relações subjetivas ficam em último plano ou até mesmo não sendo considerados. A relação entre autor e leitor é um importante meio de aprendizagem, na medida em que torna possível ampliar a visão de mundo e vivenciar emoções novas e aprender a superá-las em situações reais do mesmo nível.

A crítica à ênfase dada aos estudos teóricos da literatura em detrimento da valorização do texto literário como objeto de reflexão e apreciação evidencia a necessidade de repensar as metodologias. Ao que se refere especificamente ao campo artístico-literário nos anos finais do ensino fundamental, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aponta que:

1639

Para que a experiência da literatura – e da arte em geral – possa alcançar seu potencial transformador e humanizador, é preciso promover a formação de um leitor que não apenas compreenda os sentidos dos textos, mas também que seja capaz de fruí-los. Um sujeito que desenvolve critérios de escolha e preferências (por autores, estilos, gêneros) e que compartilha impressões e críticas com outros leitores-fruidores. (BRASIL, 2018, p. 156)

O verbo “fruir” pode ser definido como “ter prazer com”. Logo, é previsto na BNCC que o texto literário não seja somente um objeto de extração de sentidos, mas seja utilizado pelo estudante de forma prazerosa. Para isso, espera-se que a leitura realizada pelo leitor em formação não se resume unicamente ao ato de ler e compreender o que se lê, mas seja composta também por uma série de reflexões e preferências que sucedem a leitura. Os objetivos das produções literárias são, sobretudo, artísticos. A escola deve incentivar a leitura como um ato prazeroso e significativo, ao invés de mecanizado, segundo Rosa (2014, p. 147) “a história da literatura precisa ser tratada em sala de aula como um espaço plural, como

possibilidades de leituras e releituras mais interiores que exteriores ao próprio texto literário”.

A literatura e a construção de identidade

Considerando que “toda vivência artística comunica uma experiência peculiar do mundo” (ALVES, 2013, p. 36), é importante refletir o papel da literatura na formação identitária do jovem leitor. A esse respeito entende-se que:

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

Além disso, a autora Rouxel (2013, p. 24) define que é importante que o professor proponha leituras das quais os alunos “extrairão um ganho simultaneamente ético e estético, obras cujo conteúdo existencial deixe marcas”. Nesse sentido, é essencial pensar na arte literária como um objeto de construção artística e, ao mesmo tempo, ética, mais um motivo que determina a importância de priorizar o ensino de literatura com foco no texto literário e não nos conteúdos teóricos que o cercam. Assim, é mais provável a leitura e a apreciação da obra “deixarem marcas” do que o ensino das características do contexto histórico e a biografia do autor realizado de forma descontextualizada.

As marcas deixadas pela literatura fazem parte da construção e transformação identitária do leitor. Além disso, a construção da identidade tem como característica a questão da representatividade, termo que, em seu caráter político, remete ao objetivo de representar os interesses de determinado grupo social. Dessa forma, percebendo a clara influência da literatura na construção identitária do ser, questiona-se diretamente como o ensino literário aborda questões raciais e qual o espaço para a identidade racial dentro das obras lidas em sala de aula.

Literaturas afro-brasileiras

Ao iniciar os estudos sobre a temática de literatura afro-brasileira, não é raro que nomes como Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo e Maria Firmina dos Reis - que, diga-se de passagem, é considerada a primeira romancista negra brasileira - sejam desconhecidos, pois, apesar de tais autoras serem grandes representantes da literatura negra em Língua Portuguesa, por muito tempo não foi possível lê-las na escola, local em que a maioria das pessoas têm o primeiro contato com o mundo literário. Embora seja obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as áreas da Educação Básica, como determina a Lei Federal 10.639/2003, observa-se que esse conteúdo ainda permanece esquecido em grande parte dos currículos.

A crítica direciona-se não somente para quais literaturas estamos ensinando, mas também para quais identidades estamos evidenciando ao valorizar somente as obras pertencentes ao cânone literário, sobretudo em um país multicultural como o Brasil. Nesse sentido, considera-se, como um ponto de partida dessa reflexão, a visão de Moita Lopes (1996 apud PRADO, 2002, p. 14) de que:

1641

Em sala de aula é preciso questionar as práticas discursivas que silenciam a voz de quem é diferente, inclusive desmascarando as formas discursivas que a constroem. Se esses processos são construídos através do discurso, eles podem ser também destruídos e reescritos através da linguagem. A sala de aula de línguas, por sua própria natureza, é um espaço onde essas reescrituras podem ser foco de atenção, para que se aprenda a fazer o mesmo no mundo fora da sala de aula. Nem todo ser humano é homem, heterossexual, branco, católico, classe média, falante de uma variante hegemônica, morador do chamado sul maravilha, etc., embora seja impressionante como essa representação da identidade social monolítica da pessoa – em que, na verdade, o sujeito deixa de existir – seja tão preponderante nos livros didáticos e nas interações em salas de aula, e aliás, fora da sala de aula.

A reflexão de Moita Lopes propõe que na sala de aula não se encontra uma identidade singular de sujeito – mesmo que essa ideia seja perpetuada na escola e fora dela – e que a sala de aula precisa ser um espaço em que as diferenças devem ser respeitadas, desconstruindo a ideia de uma “identidade social monolítica”. Logo, considerando a importância da leitura no processo de construção identitária dos

indivíduos, verifica-se a necessidade de proporcionar a leitura de textos literários que valorizem as diferentes identidades nas aulas de literatura.

Com a iniciativa de tornar obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as áreas da Educação Básica é que surge a Lei 10639/2003. O pressuposto dessa lei valoriza a cultura afro e questiona a perspectiva histórica sobre a identidade negra, que no ambiente escolar é diretamente associada à escravidão, registrada nos livros didáticos a partir da perspectiva do colonizador e não dos escravizados. Essa visão vai ao encontro do relato feito pela filósofa e escritora Djamila Ribeiro (2019, p.7) em seu livro intitulado *Pequeno manual antirracista* (2019):

Quando criança, fui ensinada que a população negra havia sido escrava e ponto, como se não tivesse existido uma vida anterior na região de onde aquelas pessoas foram tiradas à força. Disseram-me que a população negra era passiva e que “aceitou” a escravidão sem resistência. Também me contaram que a princesa Isabel havia sido sua grande redentora. No entanto, essa era a história contada do ponto de vista dos vencedores.

1642

Considerando a necessidade de repensar a forma como a identidade negra é apresentada no contexto escolar, a literatura afro-brasileira representa um papel primordial na aplicação da Lei 10639/03. De acordo com Macedo e Matsumoto (2012, p. 42) essa literatura “valorizará o negro brasileiro e sua cultura”, evidenciando uma nova perspectiva da história desse povo que teve sua identidade completamente violada, mas que nunca demonstrou passividade ou concordância e, tampouco, falta de resistência. A literatura afro-brasileira, portanto, reúne diversas vozes que por muito tempo sofreram um processo de silenciamento.

Conforme CUTI (2010, p. 44) “A literatura negro-brasileira nasce na e da população negra que se formou fora da África, e de sua experiência no Brasil. A singularidade é negra e, ao mesmo tempo, brasileira”. Colocar a Lei 10639/3 em prática na sala de aula é preservar as culturas brasileiras e garantir aos alunos o acesso à cultura nacional.

Outro fator que ameaça completamente a identidade é a criação de estereótipos acerca de um povo. O continente e o povo africano são vistos, frequentemente, de forma estereotipada, entende-se que essas visões a respeito da África têm origens político-econômicas e sociais acerca de relações de poder. No

livro *O perigo de uma história única* (2019), a autora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie fala sobre como as histórias contadas sob um único ponto de vista criam estereótipos que, mesmo não sendo construídos de ideias mentirosas, consistem em visões incompletas. Segundo a autora:

É assim que se cria uma história única: mostre um povo como uma coisa, uma coisa só, sem parar, e é isso que esse povo se torna. É impossível falar sobre a história única sem falar sobre poder. Existe uma palavra em igbo na qual sempre penso quando considero as estruturas de poder no mundo: *nkali*. É um substantivo que, em tradução livre, quer dizer “ser maior que outro”. Assim como o mundo econômico e político, as histórias também são definidas sobre o princípio de *nkali*: como elas são contadas, quem as conta, quando são contadas e quantas são contadas depende muito de poder. (ADICHIE, 2019, p. 22-23)

Dessa forma, no ensino de literatura, a Lei 10639/03 pode ser aplicada por meio da perspectiva de Chimamanda de que todas as histórias importam, já que essas “podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada” (ADICHIE, 2019, p.32) e da perspectiva já citada de Moita Lopes de que os processos de silenciamento podem ser reescritos através da linguagem. Portanto, confere-se a importância da abordagem de obras que representam a cultura africana e afro-brasileira, nas quais verifica-se a valorização da história e cultura negra. Além disso, ressalta-se a necessidade de promover debates que propõem a desconstrução de estereótipos construídos com base em únicas histórias contadas sobre os negros.

1643

A Cor da Ternura e Geni Guimarães

É impossível escrever sobre a autora Geni Guimarães sem admirar cada parte de sua história. Nascida em São Manoel, interior de São Paulo, Geni Mariano Guimarães é uma poeta e romancista brasileira. Desde a década de 1980, Geni se dedica a produções que refletem a cultura afro-brasileira e as peculiaridades da vivência negra, o que a configura como uma ativista do movimento negro. Em uma entrevista concedida ao site *O globo* (2020), a autora apresenta alguns detalhes de sua vida em uma matéria intitulada *A incrível história de Geni Guimarães, escritora homenageada na Balada Literária*. Até o momento, já são 11 livros publicados e

algumas participações em antologias. Os livros mais famosos de Geni são autobiográficos, dentre eles, *A cor da ternura*, objeto de estudo deste trabalho.

A obra *A cor da ternura* (1989), que recebeu o prêmio Jabuti em 1990, retrata a história da protagonista que recebe o mesmo nome da autora, Geni. *A cor da ternura* apresenta a vivência negra e a trajetória da personagem desde a infância até a fase adulta. O romance é estruturado em dez capítulos que podem ser lidos de forma independente, mas que juntos compõem a história de forma linear. A narrativa inicia na infância de Geni – uma menina de personalidade marcante e extremamente curiosa sobre a vida – e termina na fase adulta da personagem.

Conforme o tempo passa na narrativa, é possível acompanhar o crescimento de Geni e suas percepções a respeito de sua condição racial. Nesse sentido, ela se torna, aos poucos, consciente do racismo e da discriminação, tanto por meio de xingamentos como “boneca de piche” e “cabelo de bombril”, realizados por outras crianças em uma desavença durante uma brincadeira, quanto a partir da fala da professora na escola, que ensina sobre os negros escravizados, apontando esses como submissos. A abordagem da professora de Geni, pautada na visão do colonizador sobre os negros escravizados, faz com que a menina se sinta em uma posição inferior em relação aos colegas brancos.

A escrita sensível, política e poética de Geni Guimarães cativa o leitor a ler e reler sobre a trajetória da menina e mulher Geni. Além disso, o protagonismo, a força e a gentileza de Geni não deixam dúvidas acerca da atribuição do adjetivo “ternura”. Finalizada a leitura, verifica-se que a personagem e a autora Geni, dotadas de uma inexplicável resistência que representa a força de sua cor – *a cor da ternura* – deixam uma mensagem muito especial: “Messias dos meus jeitos, sou pastora do meu povo cumprindo prazerosa o direito e o dever de conduzi-lo para lugares de harmonias.” (GUIMARÃES, 1998, p. 93).

Proposta de ensino

O modelo de construção desta proposta de ensino tem como base a estrutura apresentada no livro “Literatura afro-brasileira: abordagens em sala de aula” (2014), coordenado por Eduardo de Assis Duarte, usado como objeto de análise de propostas de ensino de literatura afro-brasileira no ensino fundamental. Dessa

forma, serão apresentados os tópicos: objetivo do projeto, que compreende os conhecimentos e habilidades a serem desenvolvidos; conteúdo, que consiste na temática do projeto proposto; material necessário, que descreve os materiais necessários para a aplicação da proposta; tempo estimado, que aponta o tempo em que se estima a duração do projeto; desenvolvimento, que consiste na descrição das etapas do projeto; avaliação, que sugere a forma como o processo de ensino-aprendizagem pode ser avaliado.

Como metodologia, adotou-se a divisão da leitura em etapas e o acompanhamento semanal dessa leitura. Considerando que no ensino fundamental não existe uma disciplina específica para o ensino de literatura, esse projeto seria aplicado na disciplina de língua portuguesa em turmas de anos finais do ensino fundamental.

Quadro 1

Sequência didática
<p>Projeto “Florescência literária”:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Objetivo: Conhecer e refletir a literatura afro-brasileira a partir da obra <i>A cor da ternura</i> de Geni Guimarães.2. Conteúdos: Cultura e literatura afro-brasileira; Gênero conto; Tipo textual narrativo.3. Materiais necessários:<ol style="list-style-type: none">a. Livro “A cor da ternura”;b. caixa para confeccionar a “Central de comentários”c. papéis coloridos;d. aparelho multimídia para reprodução de vídeo;e. cópias de modelos de infográficos;f. itens de decoração do ambiente: tapete, almofadas etc.;g. materiais de uso do professor (quadro, canetas etc).4. Tempo estimado: 4 semanas
Desenvolvimento do projeto
<p>1ª etapa - Semana 1: Pré-leitura</p> <p>Nessa aula, o objetivo é introduzir uma conversa a partir da temática “infância”. Para esse momento, será solicitado previamente que os alunos tragam uma foto de quando eles eram crianças e que eles elaborem respostas das perguntas a seguir junto com os membros da família: “Como eu costumava ser quando eu era pequeno?”; “Quais eram minhas brincadeiras favoritas?”; “Um momento engraçado protagonizado por mim.”; “Um castigo que já tive.”; “(Para os que tenham irmãos) eu tinha ciúmes de meus irmãos?”; “Como era minha relação com os animais?”.</p> <p>Na aula combinada, os alunos devem trazer essas respostas e a foto da infância. Para realização da atividade, o professor deve decorar a sala de aula com várias almofadas no chão, para que a turma fique sentada de forma confortável. Além disso, para entrar no clima de infância, o jogo “amarelinha” deve ser pintado no chão da sala (ou em um tecido grande). Sentados em um grande círculo, os alunos devem mostrar sua foto e falar sobre as respostas das perguntas solicitadas, acrescentando quaisquer comentários sobre a infância que quiserem fazer.</p> <p>Finalizados os relatos, o professor deve apresentar aos alunos a personagem Geni,</p>

descrevendo algumas características dela como a curiosidade, os pensamentos engraçados que ela tinha, a imaginação e o dom de conversar com os animais. A partir dessa descrição, os alunos deverão escrever um conto em que Geni é a personagem principal. Pontua-se que é necessário, como pré-requisito para realização dessa parte da atividade, que o professor já tenha trabalhado o gênero conto e as características da tipologia narrativa.

As produções terão o prazo de uma semana para serem escritas e entregues.

2ª etapa - Semanas 2 e 3: Leitura

Semana 2:

Na aula da segunda semana do projeto, os alunos já devem ter entregue a produção textual. A partir disso, o professor irá apresentar a leitura de “Primeiras lembranças”, primeiro capítulo do livro *A cor da ternura*, aos alunos por meio de uma leitura dramatizada no ambiente da biblioteca, para esse momento, é possível criar novamente a atmosfera de infância por meio de elementos que lembrem a temática. O convite para a leitura integral da obra *A cor da ternura* partirá dessa leitura inicial, que tem como objetivo despertar o interesse dos alunos pela história de Geni. Os alunos terão duas semanas para finalizarem a leitura do texto, mas ficará definido que todos farão, até a aula da semana 3, a leitura até o capítulo 6 do livro.

Após a proposta da leitura, os alunos conhecerão a caixa de impressões literárias chamada “Central de comentários”, produzida pelo professor para que cada aluno registre suas impressões antes, durante e após a leitura, para diferenciar o tipo de comentário, os alunos devem receber papéis de cores diferentes, cada cor correspondente a um tipo de comentário. Essa caixa pode ser confeccionada pelo professor com materiais reutilizáveis e decorada com a temática da obra. O professor deverá entregar aos alunos, ainda na aula da semana 2, um papel da cor amarela, que padroniza o comentário da primeira impressão sobre a leitura, e os alunos devem, em aula, escrever o primeiro comentário e depositar na caixa.

Semana 3:

A aula da semana 3 do projeto deve ser iniciada com a entrega dos papéis laranjas, para que os alunos façam o comentário correspondente à leitura em andamento. É necessário lembrar que os comentários não devem se basear somente em relatar se estão gostando ou não da obra, mas na justificativa do porquê estar gostando ou desgostando da leitura e quais os sentimentos que eles tiveram até agora no decorrer da história de Geni.

Na sequência, o professor apresentará a autora Geni Guimarães a partir do vídeo “Geni Guimarães”, produzido pelo canal “Balada literária”. A exibição do vídeo será seguida de comentários sobre aproximações entre o que foi visto no livro até o momento atual da leitura. Finalizado o momento da conversa, os alunos deverão se juntar em duplas e, por meio de pesquisas e das informações presentes no vídeo, construir um infográfico sobre a autora incluindo, pelo menos, duas frases escritas por ela na obra *A cor da ternura* e inserindo os créditos dessas citações. Antes de iniciarem a produção, o professor tem de explicar a função do infográfico e oferecer modelos para que os alunos usem como base. Os infográficos devem ser entregues na semana seguinte.

3ª etapa - Semana 4: Pós-leitura

Na aula da semana 4 os alunos já terão finalizado a leitura da obra. Para essa aula, o ambiente da sala de aula deve ser preparado da seguinte forma: o professor deve organizar um espaço com uma foto da autora nas dimensões 40x40cm e espaços vazios em volta para que os alunos colemb os infográficos. As cadeiras e classes devem ser organizadas em semicírculo para o primeiro momento da aula e, no centro, o professor deve organizar um ambiente mais confortável com almofadas ou um tapete, depositando a caixa da “Central de comentários” e um exemplar da obra lida, para o segundo momento da aula. No quadro, o professor deve colar ou escrever algumas frases retiradas do livro, sugere-se a escrita das frases: “-Mãe, se chover água de Deus, será que sai a minha tinta?” (p. 10); “Que doença seria aquela? E se minha mãe explodisse?” (p. 15); “Precisava saber se quando a mãe morre, a gente pelo menos pode morrer também” (p. 15); “Você não repara no jeito dos outros gostarem. Ou melhor, repara, mas quer que gostar seja do seu jeito” (p. 29); “Todo mundo sabe brincar, até os grandes” (p. 30); “Quando eu perguntava de que cor era o céu, me respondiam o óbvio: bonito, grande, azul etc.” (p. 35); “Ao contrário dos seres humanos, os animais se mostraram amigos e coerentes” (p. 35); “Deixei de ser e criar problemas” (p. 42); “Eu sempre acreditei, ou tudo fiz para acreditar, na possibilidade de acordos quando se ganha um tempo para diálogos” (p. 46); “Pude ver então sua mão, bem na palma. Era branca, branca.” (p. 55); “Mulher, se fazendo sob imposições, buscando forças para ser forte” (p. 81); “Pra sonhar sonho bonito” (p. 86).

No primeiro momento da aula, os alunos serão recepcionados e orientados a sentar no semicírculo. Inicialmente, os estudantes deverão apresentar seus infográficos e, conforme finalizam a apresentação, devem colar seu trabalho no local indicado. Após as apresentações, os alunos deverão receber os papéis da cor azul para escrever o comentário pós-leitura sobre a obra lida. Nesse momento, o professor deve orientá-los a contar, no comentário, quais os aspectos que eles mais gostaram na obra, quais eles menos gostaram, se eles gostaram de conhecer a história de Geni e se eles se sentiram envolvidos com a leitura. É importante disponibilizar um papel um pouco maior para que eles escrevam esse comentário e destinar um tempo maior para a escrita. Conforme os alunos terminarem o comentário, eles devem depositar o papel na “Central de comentários”, que será usada como objeto de avaliação.

No segundo momento da aula, os estudantes deverão sentar no espaço destinado no chão, para conversar sobre a obra e socializar as impressões literárias. Nesse momento, o professor deverá pegar a lã e explicar a dinâmica: em referência à amiga aranha que Geni tem na história, a ideia é criar uma teia! Começando pelo professor, cada um deverá contar a sua experiência com a história e, terminando o relato, deverá atirar a lã para outro colega. No final dos relatos, todos estarão ligados por uma teia. Nesse momento, é importante que o professor medie a discussão e aborde, essencialmente, os seguintes pontos, pedindo que os alunos opinem sobre tópicos como o afeto familiar representado na obra, a relação de Geni com os animais, as frases importantes ditas pela personagem (perguntar se alguma frase em específico marcou eles), situações discriminatórias sofridas pela personagem do livro e a realização do sonho da personagem em tornar-se professora. O questionamento final, para encerrar o momento da conversa, deve ser: qual é a cor da ternura?

Por fim, o professor deve propor a atividade final, na qual os alunos serão orientados a escrever um novo conto com uma das temáticas apontadas acima, que dê continuidade ao conto produzido na primeira aula, mas que seja, ao mesmo tempo, independente do outro, é possível exemplificar com o próprio livro *A cor da ternura*, que possui capítulos independentes, mas também relacionados.

Avaliação:

A avaliação da proposta pode ser realizada considerando as construções orais feitas em sala de aula, o envolvimento com a produção das atividades solicitadas, as produções textuais realizadas em aula e a escrita dos comentários depositados na caixa “Central de comentários”.

Fonte: A autora, 2021.

1647

Relação da proposta com a teoria

A escolha do termo “Florescência” nasce de um contexto literário. O poema intitulado *A flor e a náusea*, de Carlos Drummond de Andrade (1945), explicita uma questão existencial que permeia a vida do sujeito moderno. De forma análoga, na presente proposta, entende-se a *náusea* como o ensino tradicional e não atrativo, e a *flor* como a literatura, capaz de vencer o *asfalto*, o *tédio*, o *nojo* e o *ódio*. Nesse sentido, o uso figurado do substantivo “florescência” infere um dos objetivos do projeto, que é florescer o gosto pela leitura nos estudantes. É notório que a literatura não ocupa um lugar de prestígio entre os estudantes do ensino básico, conforme já mencionado e problematizado, entretanto, é sabido também que o uso de metodologias diversificadas pode mudar esse cenário. A proposta do projeto “Florescência literária” busca não somente colocar em prática a Lei 10639/03, mas também sugerir uma abordagem metodológica diferenciada.

Sob o viés do Letramento Crítico (LC), que propõe uma análise crítica sobre diferentes questões presentes em textos, a escolha da obra *A cor da ternura* dá-se pelo caráter reflexivo que a obra oferece, abordando temáticas sociais importantes, sobretudo a respeito de questões de gênero e raça. De acordo com Sardinha (2018, p. 04): “Por meio do LC, o indivíduo pode perceber, durante a leitura dos mais variados textos a que se está exposto, os diferentes pontos de vista e questioná-los, contribuindo assim para a não reprodução de discursos atrelados a injustiças sociais.”. A autora sugere, portanto, que a abordagem textual pautada no LC promove a reflexão e auxilia na construção de uma visão consciente do aluno acerca de problemas sociais.

Com relação às etapas da proposta, em primeiro lugar, a respeito da pré-leitura presente na proposta, optou-se por uma estratégia favorável que auxiliasse no planejamento de metodologias mais interessantes e contextualizadas com a realidade dos alunos, buscando conhecê-los e – a partir dos interesses, realidades e identidades deles – planejar aulas que criassem uma ponte entre o aluno e a leitura. Ademais, a leitura dividida em etapas e utilizando a caixa de “comentários” foi pensada com intuito de promover uma leitura atenciosa, acompanhada e reflexiva da obra. Observa-se, ainda, que a apresentação da autora não é sugerida de forma engessada, optou-se pela utilização de um vídeo no qual os alunos pudessem ver a autora e ouvi-la.

Em segundo lugar, na pós-leitura, priorizou-se a promoção de um momento em que os discentes pudessem compartilhar suas impressões literárias, objetivando uma construção de pensamento coletivo, já que a caixa de comentários prioriza o sentimento individual confidencial. Nesse sentido, adotam-se as considerações de Bell Hooks (2013, p. 247) a respeito da socialização de pensamentos em sala de aula:

Ouvir as vozes e os pensamentos individuais uns dos outros, e às vezes relacionar essas vozes com nossa experiência pessoal, nos torna mais conscientes uns dos outros. Esse momento de participação e diálogo coletivo significa que os alunos e o professor respeitam – e invoco aqui o significado originário da palavra, “olham para” – uns aos outros, efetuam atos de mútuo reconhecimento e não falam somente com o professor. A partilha de experiências e narrativas confessionais em sala de aula ajuda a estabelecer o compromisso comunitário com o aprendizado.

Em suma, metodologias que sugerem autonomia discente foram a principal base da construção do projeto, visto que as atividades propostas foram pensadas de modo a colocar o aluno como protagonista do processo de ensino-aprendizagem. À vista disso, espera-se que a aplicação deste projeto contribua para a construção de um ensino de literatura significativo e com foco no desenvolvimento crítico do aluno-leitor em formação.

Conclusão

Considerando as análises realizadas, é preciso que o ensino de literatura coloque em foco o texto literário e valorize a relação do estudante com o livro, uma vez que, conforme elucidado por Todorov (2009) e Rosa (2014), a insistência em aulas expositivas, provenientes de um método tradicional falho, é o que afasta o aluno da leitura. Nesse viés, para a promoção de um ensino de literatura contextualizado, próximo à realidade do aluno, democratizado, efetivo e fruído, é preciso que estratégias de leitura que considerem os momentos que antecedem, acompanham e sucedem o ato de ler sejam planejadas e colocadas em prática por intermédio de metodologias atrativas.

Além disso, salientando a importância da efetivação da Lei Federal 10639.03, é fundamental a inclusão de obras de autoria africana e afro-brasileira no planejamento das aulas de língua portuguesa e literatura, possibilitando a democratização de conhecimentos culturais e a representação de identidades que muitas vezes são apagadas ou não evidenciadas no processo de ensino. Logo, a educação literária deve buscar desconstruir estereótipos, baseando-se nas ideias esclarecidas por Adiche (2019). Para mais, é necessário e importante trabalhar com literatura afro-brasileira para dar visibilidade a autores negros, muitas vezes excluídos do cânone literário, e também a histórias com protagonistas negros, dada a visão de Lopes (1996) de que na sala de aula é preciso desconstruir a existência de uma representação única de identidade do sujeito, que é, de modo geral, representada socialmente como homem, branco e heterossexual.

Ler literatura é (re)conhecer histórias, pensamentos, identidades, universos - exteriores e interiores -, e, por isso, a literatura é um reflexo de diferentes vivências.

Assim, é mais do que um dever do professor de língua e literatura proporcionar um processo de ensino-aprendizagem consciente, multi-identitário e pluricultural.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

ALVES, José Hélder Pinheiro. O que ler? Por quê? A literatura e seu ensino. *In*: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luiza de; JOVER-FALEIROS, Rita (orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 35-49.

BALADA LITERÁRIA. **Geni Guimarães**. Youtube, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3y2J-OxYUf0>. Acesso em: 29 de maio 2021.

BARTHES, Roland. **Aula**. Trad.: Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1979.

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

_____. Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

_____. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: MEC/SECAD, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf. Acesso em: 24 mar. 2021.

CUTI. **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

DUARTE, Eduardo de Assis. (Coord.). **Literatura afro-brasileira: abordagens na sala de aula**. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

GABRIEL, Ruan de Sousa. **A incrível história de Geni Guimarães, escritora homenageada na Balada Literária**. O Globo. 03 de set. de 2020. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/cultura/a-incrivel-historia-de-geni-guimaraes-escritora-homenageada-na-balada-literaria-24619538>. Acesso em: 03 jul. 2021.

GUIMARÃES, Geni. **A cor da ternura**. 12. ed. São Paulo: FTD, 1998.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

MACEDO, Adriane Roberta Ribeiro de; MATSUMOTO, André Suehiro. **O ensino da literatura africana na Educação Básica: Observações Iniciais**. Guarapuava: Interfaces. p. 39-46, 2012.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Formação do professor de línguas: discurso, construção do conhecimento e cidadania.** *In:* 1º Simpósio Nacional sobre política de ensino de línguas estrangeiras - UFSC, 1996, Florianópolis.

PROENÇA FILHO, Domício. **A linguagem literária.** 8. ed. São Paulo: Ática, 2007.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ROSA, Lúcia Regina L. Crônicas na escola: Estratégias de leitura. *In:* PORTO, Ana Paula Teixeira; SILVA, Denise Almeida; PORTO, Luana Teixeira (orgs.). **Narrativas e mídias na escola.** Frederico Westphalen: URI, 2014. p.145-163.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino de literatura. *In:* DALVI, Maria Amélia;

REZENDE, Neide Luiza de; JOVER-FALEIROS, Rita (orgs.). **Leitura de literatura na escola.** São Paulo: Parábola, 2013. p. 17-33.

SARDINHA, Patrícia Miranda Medeiros. Letramento Crítico: uma abordagem crítico-social dos textos. **Linguagens & Cidadania**, v. 20, jan./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/32421/pdf>. Acesso em: 05 jul. 2021.

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