

Universidade Estadual do Norte do Paraná

Repositório Institucional UENP

<https://repositorio.uenp.edu.br>

Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras

Dissertações

2020

Por uma educação literária: a Síndrome de Down em Olhos azuis coração vermelho, de Jane Tutikian (2005)

Ribeiro, Luciana da Costa

Universidade Estadual do Norte do Paraná

<https://repositorio.uenp.edu.br/handle/123456789/655>

Baixado de Repositório Institucional UENP



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ
Centro de Letras, Comunicação e Artes
Mestrado Profissional em Letras em Rede



LUCIANA DA COSTA RIBEIRO

**POR UMA EDUCAÇÃO LITERÁRIA: A SÍNDROME DE
DOWN EM OLHOS AZUIS, CORAÇÃO VERMELHO, DE JANE
TUTIKIAN (2005).**

Cornélio Procópio
2020

LUCIANA DA COSTA RIBEIRO

**POR UMA EDUCAÇÃO LITERÁRIA:
A SÍNDROME DE DOWN EM OLHOS AZUIS, CORAÇÃO
VERMELHO, DE JANE TUTIKIAN, (2005)**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras em Rede (PROFLETRAS) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Paula Franco Nobile Brandileone

Ficha catalográfica elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UENP

Ficha catalográfica elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UENP

dR484u da Costa Ribeiro, Luciana
Por uma educação literária: a Síndrome de Down em
Olhos azuis coração vermelho, de Jane Tutikian (2005)
/ Luciana da Costa Ribeiro; orientadora Ana Paula
Franco Nobile Brandileone - Cornélio Procópio, 2020.
215 p. :il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) -
Universidade Estadual do Norte do Paraná, Centro de
Letras, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação
em Letras, 2020.

1. Educação Literária. 2. Letramento Literário. 3.
Síndrome de Down. I. Franco Nobile Brandileone, Ana
Paula, orient. II. Título.

LUCIANA DA COSTA RIBEIRO

**POR UMA EDUCAÇÃO LITERÁRIA: A SÍNDROME DE
DOWN EM *OLHOS AZUIS* CORAÇÃO VERMELHO, DE JANE
TUTIKIAN (2005)**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), como requisito à obtenção do Título de Mestre em Letras.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Ana Paula Franco Nobile Brandileone
Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP
Orientadora

Profa. Dra. Daniela Maria Segabinazi
Universidade Federal da Paraíba – UFPA
Examinadora Externa

Profa. Dra. Vanderléia da Silva Oliveira
Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP
Examinadora Interna

Cornélio Procópio, 24 de agosto de 2020.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à minha orientadora, Profa. Dra. Ana Paula Franco Nobile Brandileone, pela dedicação, empenho, paciência e resiliência. Sem seus apontamentos, inúmeras correções, pedidos de inserções e indicações de leitura e, principalmente pela humanidade e compreensão que teve comigo, a conclusão desta dissertação não teria sido possível. Obrigada pelo conhecimento transmitido, por perseverar e me ensinar muito além do que essas páginas de estudo. Obrigada por não ter me deixado desistir e acreditado em meu potencial, especialmente no momento em que eu mais precisei. Experenciar o mundo por meio do estudo árduo e das horas de dedicação e trabalho intenso, tornou-me mais forte e resiliente. Um bom professor não é aquele que apenas ensina, mas sim aquele que se eterniza pela vivência e influência que teve na vida de seus alunos. E, por isso, sou imensamente grata.

À Profa. Dra. Vanderleia da Silva Oliveira pelos inúmeros ensinamentos em disciplina do Mestrado, bem como pelos apontamentos valiosos na qualificação e por me acompanhar na construção desta dissertação, de forma muito atenta e emancipadora.

À Profa. Dra. Daniela Maria Segabinazi que, mesmo distante presencialmente, contribuiu consideravelmente para este trabalho; pelas indicações de leitura, pelos apontamentos na banca de qualificação, pela simpatia e afago, mesmo em tão pouco tempo de convivência.

À Profa. Dra. Marilucia dos Santos Striquer, coordenadora local do Programa ProfLetras, pela atenção e paciência nestes dois anos e meio de estudos. Gratidão pelo conhecimento transmitido e pela compreensão costumeira, que também foram indispensáveis para a realização deste trabalho.

A todos os meus companheiros da turma 5, pela troca de experiências, pela amizade construída, pela divisão de aflições e angústias que permearam o desenvolvimento do curso. Não foi fácil, mas vencemos. Exemplos de pessoas que estarão comigo sempre que eu lembrar deste período conturbado e enriquecedor de minha trajetória.

A todos os professores do ProfLetras, responsáveis por enriquecerem meu conhecimento, ampliarem meu horizonte de expectativas e minha visão de mundo.

À minha querida amiga, Fernanda de Oliveira Pereira, companheira de grandes desafios desde o ano de 2006. Agradeço pelos sonhos compartilhados, pelas apresentações de seminário, pelos inúmeros auxílios em relação à tecnologia, pelas conversas e divagações ao longo do trajeto e por sempre me presentear com a seguinte frase: “Lu, desistir não é uma opção!”

Aos meus amigos de jornada e vida, Erika Arias Barrado, Juliete Rosa Domingos e Renan Camargo que não mediram esforços para me auxiliarem quando eu perdia algum texto ou referência, nas formatações de texto e demais pedidos de “socorro”.

À minha psicóloga, Laura Maria Denardi, responsável por controlar minha ansiedade e me fazer ver muito além do que eu podia enxergar, apontando o quanto minha procrastinação estava, muitas vezes, ligada à falta de crença em mim mesma. As diversas sessões de terapia foram de suma importância para que eu ultrapassasse a barreira da inércia e pudesse finalizar este trabalho, tão almejado e importante para mim.

À minha querida irmã, Cida, pela presença constante, pelas cobranças e por nunca não ter duvidado do meu potencial. Sempre com uma palavra incentivadora a me mostrar que as grandes conquistas são provenientes de grandes esforços. Nada nessa vida é fácil, não é?

Ao meu pai, José, que mesmo sem entender exatamente do que se trata o Mestrado, me proporcionou uma criação e uma educação baseada na fortaleza, valor essencial para que eu pudesse vencer mais essa jornada.

E, finalmente, agradeço à minha mãe Maria Lucia (*in memoriam*) que, mesmo ausente fisicamente desde o ano de 2014, me direcionou em pensamentos e energias positivas, principalmente nos momentos em que o cansaço e o desânimo prevaleciam. Obrigada por se fazer presente em mim. Espero e tenho a certeza de que está orgulhosa de mim, esteja onde estiver.

A leitura é, provavelmente, uma outra maneira de estar em um lugar.

José Saramago (1995)

RIBEIRO, Luciana da Costa. Por uma educação literária: a Síndrome de Down em **Olhos azuis coração vermelho**, de Jane Tutikian (2005). 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2020.

RESUMO

Considerando que as **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica** (BRASIL, 2010), as **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos** (BRASIL, 2013) e a **Base Nacional Comum Curricular** (BRASIL, 2017) orientam para uma ação educativa e uma prática pedagógica voltada para temas que remetem à aceitação do diferente, ao respeito mútuo e ao reconhecimento da alteridade, torna-se imprescindível a re(educação) das relações humanas voltadas para a diversidade. Assim, esta pesquisa tomou como objeto de estudo a educação literária, utilizando-se como base de estudo o romance **Olhos azuis coração vermelho**, da autora gaúcha Jane Tutikian (2005), tendo adotado proposta de intervenção didática para alunos do 7º Ano do Ensino Fundamental, dando foco à problemática ligada à Síndrome de Down. Para tanto, adotou-se como metodologia de ensino a sequência expandida de leitura (COSSON, 2007), como processo para a educação literária via leitura na escola. Quanto à metodologia de pesquisa, foi adotada a pesquisa qualitativa, pesquisa-ação, bem como bibliográfica, com análise de conteúdo. Ainda que em meio a pandemia, cujas atividades foram desenvolvidas de forma remota, a implementação atingiu seus objetivos. Como resultado, reafirma-se o papel da literatura em sala de aula, especialmente com a leitura de obras voltadas para a discussão da diversidade, e da didatização da sequência expandida, como estratégia de letramento literário. Foi perceptível a ampliação da criticidade e interesse dos alunos pelo universo literário durante o desenvolvimento da intervenção. A pesquisa, portanto, confirma o potencial humanizador da literatura para a formação crítica e cidadã, oportunizada pelo trabalho com obras que buscam promover a integração de todos, favorecendo a não discriminação e o respeito mútuo.

Palavras-chave: Educação Literária. Re(educação) das relações humanas para a diversidade. **Olhos azuis coração vermelho**. Jane Tutikian.

RIBEIRO, Luciana da Costa. Por uma educação literária: a Síndrome de Down em **Olhos azuis coração vermelho**, de Jane Tutikian (2005). 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procopio, 2020.

ABSTRACT

Considering that the National Curriculum Guidelines for Basic Education (BRASIL, 2010), the National Curriculum Guidelines for Elementary Education of nine years (BRASIL, 2013) and the National Common Curricular Base (BRASIL, 2017) guide for an educational action and a practice pedagogical approach to themes that refer to the acceptance of the different, to mutual respect and to the recognition of otherness, the re (education) of human relations focused on diversity becomes essential. Thus, this research took literary education as its object of study, using as a study base the novel *Olhos azul Coração Vermelho*, by the Brazilian author Jane Tutikian (2005), having adopted a didactic intervention proposal for 7th grade students focusing on the problem related to Down's Syndrome. To this end, the expanded reading sequence was adopted as the teaching methodology (COSSON, 2007), as a process for literary education via reading at school. As for the research methodology, qualitative research, action research, as well as bibliographic research, with content analysis, was adopted. Even in the midst of the pandemic, whose activities were developed remotely, the implementation achieved its objectives. As a result, the role of literature in the classroom is reaffirmed, especially with the reading of works aimed at discussing diversity, and the didacticization of the expanded sequence, as a literary literacy strategy. It was noticeable the expansion of the students' criticality and interest in the literary universe during the development of the intervention. The research, therefore, confirms the humanizing potential of literature for critical and citizen education, made possible by working with works that are part of the student's experience, such as those that seek to promote the integration of all, favoring non-discrimination and mutual respect.

Keywords: Literary Education. Re (education) of human relations for diversity. Blue eyes red heart. Jane Tutikian.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. LITERATURA: INSTRUMENTO PARA A HUMANIZAÇÃO E FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO	28
1.1. Desvendando a Literatura: sobre conceitos e funções.....	28
1.2 Um olhar sobre a Literatura juvenil contemporânea: temas e formas.....	45
2. LITERATURA E SALA DE AULA: UMA UNIÃO QUE ABRE CAMINHOS	60
2.1 A Literatura e o seu lugar em sala de aula.....	60
2.2 Formação inicial e continuada do professor: aprendendo para ensinar.....	84
3. O ENSINO DE LITERATURA NA PRÁTICA: POR UMA EDUCAÇÃO LITERÁRIA	114
3.1 Síndrome de Down: quando os olhos são azuis e o coração é vermelho.....	114
3.2 A sequência expandida de leitura como possibilidade para a educação literária.....	135
3.2.1. Campo da Pesquisa: escola e participantes.....	144
3.2.2 Proposta didática: pelos caminhos de Olhos azuis, coração vermelho	149
3.3 A tessitura frente à prática: descrição e análise da implementação (parcial).....	175
CONSIDERAÇÕES FINAIS	193
REFERÊNCIAS	198
APÊNDICE	208
Apêndice – Questionário utilizado na coleta de dados.....	208
ANEXOS	209

INTRODUÇÃO

O Programa de Mestrado Profissional em Letras, ProfLetras, tem como principal objetivo a capacitação do professor da Educação Básica, a fim de auxiliá-lo em sua prática pedagógica. A proposta deste Programa é contribuir para a formação continuada do professor da Educação Básica, a fim de dotá-lo de estratégias de ensino nas mais diversas áreas, Língua Portuguesa/Literatura, Matemática, História, Artes, entre outros. Para tanto, é exigido que ao final do curso seja elaborado um material didático que vise minimizar entraves encontrados diariamente pelos professores da educação básica dentro das salas de aula das escolas públicas. Aqui, interessa apontar para uma prática pedagógica que possibilite aos docentes adotar uma estratégia de ensino e aprendizagem da literatura, a fim de nortear o trabalho de formação do leitor literário e, assim, fomentar a leitura literária no espaço escolar.

O ensino da Literatura no contexto escolar brasileiro atual tem sido um desafio para os professores, principalmente no que se refere ao trabalho com a leitura do texto literário em sala de aula. As dificuldades com as quais os docentes se deparam são inúmeras, entre elas o desinteresse dos alunos pela leitura ofertada em sala de aula, considerada “massacrante” e imposta pelo professor, apesar de experiências bem sucedidas quando abordada de forma sistematizada; falta de uma formação inicial e continuada adequada que prepare o professor a adotar práticas pedagógicas para o ensino e aprendizagem da Literatura, levando, comumente, ao uso pragmático do texto literário, seja para atender as peculiaridades do vestibular (GUINSBURG, 2012) - ainda importante via de acesso às universidades brasileiras -, ou reservada ao trabalho com as habilidades linguísticas, bem como ao uso do livro didático como suporte pedagógico que, frequentemente, apresenta os textos literários de forma fragmentada. Aspectos que se associam à falta de incentivo e auxílio por parte dos pais, que também não são leitores, à organização das bibliotecas escolares e, não raro, à ausência de profissional capacitado para estimular a leitura literária nesse espaço que, apesar de contar com acervo considerável, devido a algumas políticas de fomento à prática da leitura de textos literários, como o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), apresenta dificuldades no que se refere ao atendimento direcionado aos alunos.

Quanto à prática de ensino da Literatura, a leitura literária tem sido abordada na disciplina de Língua Portuguesa, muitas vezes, como pretexto, servindo-se como instrumento meramente de uso utilitário, pautado seja no estudo de aspectos gramaticais da língua ou no estudo “sobre” a literatura e não especificamente sobre o seu objeto de ensino, que é o texto literário. Além disso, muitas escolas e cursinhos pré-vestibulares, como as do estado de São Paulo, constroem seu modelo de ensino em torno das listas de obras e autores exigidos nos exames vestibulares, tornando o trabalho com a Literatura um fardo para o aluno, levando-o à falta de motivação e à apatia em relação ao estudo do texto literário, que passa a se restringir “[...] a um campo limitado de exercício do conhecimento, à memorização de nomes de autores associados a nomes de obras e períodos literários[...]” (GUINZBURG, 2012, p.212).

Cosson (2011) também problematiza o ensino da Literatura em sala de aula. Segundo o autor, no Ensino Fundamental a prática da leitura literária fica restrita à leitura de fragmentos de diversos gêneros textuais (crônicas, contos, romance) que, quando realizada em sala de aula, faz parte de atividades extra de leitura e/ou outras atividades denominadas como “especiais” dentro da rotina escolar, como, por exemplo, a “Hora do conto”, que são facilmente substituídas pela leitura de textos jornalísticos e outros registros escritos, sob o argumento de serem mais relevantes para o modelo de produção textual escolar. Desta forma, é notório que a leitura é utilizada unicamente como instrumento de ensino/aprendizagem da escrita do aluno e para o estudo da norma culta da Língua portuguesa. Já no Ensino Médio, os textos literários selecionados atendem às demandas exigidas pelos vestibulares das grandes universidades brasileiras, como mencionado, limitando-se, na maioria das vezes, ao estudo da historiografia da Literatura e, portanto, ao estudo da cronologia literária: “[...] os textos literários, quando aparecem, são fragmentos e servem prioritariamente para comprovar as características dos períodos literários” (COSSON, 2011, p.21). Diante desses reveses, alerta o estudioso,

[...] é fundamental que se coloque como centro das práticas literárias na escola a leitura efetiva dos textos, e não as informações das disciplinas que ajudam a constituir essas leituras, tais como a crítica, a teoria ou a história. Essa leitura também não pode ser feita de forma assistemática e em nome de um prazer absoluto [...]. (COSSON, 2011, p.23).

Dados os impasses e as dificuldades apontadas por Cosson (2011) para implementar o ensino da Literatura na Educação Básica, importa saber como os documentos oficiais orientam para o enfrentamento do problema. No estado de São Paulo, que será o *lócus* da intervenção aqui proposta, as **Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa do Estado de São Paulo** (SÃO PAULO, 2011) e o recente **Currículo Paulista** (2020), apontam para a importância de um currículo comprometido com a cultura brasileira, que tem no texto literário a sua manifestação, uma vez que representa não apenas o pensamento humano, mas também é expressão de uma dada visão de mundo. Além disso, as práticas de leitura do texto literário estão intimamente ligadas ao exercício da cidadania, na medida em que impacta no desenvolvimento cognitivo do indivíduo, possibilitando a ampliação da consciência sobre o mundo vivido de forma a propiciar aos sujeitos autonomia na aprendizagem e contínua transformação das relações pessoais e sociais. As **Diretrizes** também destacam que essas práticas devem transcender os espaços escolares, expandindo a sua significação para a vida em sociedade. Ainda, segundo o documento, o texto literário deve compor atividade diária em sala de aula, cujos temas e estruturas textuais sejam os mais variados possíveis, de modo a ampliar o repertório do aluno.

Nessa perspectiva, faz-se necessário considerar as práticas literárias em consonância com as práticas sociais, a fim de que o trabalho com a leitura faça sentido para o aluno. Dessa forma, é preciso garantir a aproximação entre o espaço escolar e o mundo em sociedade, para que a leitura, inclui-se aqui o texto literário, esteja associada à realidade do educando, como defendem as **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica** (BRASIL, 2010). Nesse contexto, o currículo escolar deve associar o desenvolvimento das habilidades intelectuais às atitudes e ações necessárias à vida em sociedade e ao convívio e respeito às diversidades:

Os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular a seus conteúdos, a partir das possibilidades abertas pelos seus referenciais, a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos, que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual. Temas como saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e

social, assim como os direitos das crianças e adolescentes, [...] educação para o consumo, educação fiscal, trabalho, ciência e tecnologia, diversidade cultural, devem permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo. (BRASIL, 2010, p. 115).

Apesar de as **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica** (BRASIL, 2010) assinalarem a notória importância da leitura e do estudo da Literatura no âmbito escolar, a mesma ainda é compreendida como disciplina vinculada à Língua Portuguesa, tanto nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, manifestando-se, portanto, de forma secundária e suplementar, pois é vinculada ao ensino da língua materna. Ou seja, a Literatura é tratada como um apêndice da disciplina de Língua Portuguesa, disputando espaço entre o ensino da gramática e os estudos da linguagem. Aspecto corroborado pela **Base Nacional Curricular – BNCC** (BRASIL, 2017) e, por sua vez, pelo **Currículo São Paulo** (SÃO PAULO, 2020), que situam o texto literário como apêndice da área de Linguagens, que compreende quatro componentes curriculares - Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física -, extinguindo a Literatura como componente curricular obrigatório.

Desse modo, a especificidade do discurso literário é negada, pois, segundo Jouve, “[...] uma das características fundamentais do texto literário (como de toda obra de arte) passa essencialmente pela forma [...] (2012, p.91), já que “[...] a forma não pode ser isolada do conteúdo: ela faz parte do sentido” (2012, p.90). Para o estudioso, portanto, “Entender uma obra de arte é, então examinar as complexas relações entre o que é mostrado e o modo como se mostra” (2012, p.91). Isso significa que no texto literário a construção dos seus significados passa pelo modo como o texto é construído. Nessa acepção, os aspectos composicionais do texto literário (seleção vocabular, ordenação dos termos, recursos expressivos e estilísticos em geral, etc.) são fundamentais para a apreensão do conteúdo que neles está expresso. Considerando, portanto, que o conteúdo do texto literário está integrado à sua forma é que a Literatura é um saber que deve ser escolarizado.

Desta forma, a proposta aqui é a de abordar o texto literário considerando a sua especificidade, a fim de instigar uma aproximação com a linguagem literária e, assim, ultrapassar o uso pragmático do fazer literário.

Para Cosson (2011), o letramento literário se dá pela experiência de leitura do texto literário, a partir da qual se entra em contato com os códigos que regem a escrita literária. Conhecer a maquinaria e o papel do texto literário, diferentemente do que muitos pensam, é mais do que fruição; é prática que requer o compromisso de conhecimento que todo saber exige.

Em virtude disto, é essencial a sistematização do trabalho com a Literatura de forma a fomentar a implantação de uma escolarização adequada da Literatura, como defende Soares (2011), de modo a colocar o texto literário no centro das práticas de leitura, a partir da leitura integral do mesmo, considerando o seu valor estético, bem como o seu papel formativo e educativo, segundo os pressupostos de Candido (1972), em “A literatura e a formação do homem”. Por isso é que o espaço escolar possui grande responsabilidade na formação de leitores, visto que o contato com a leitura acontece, na maioria das vezes, no ambiente escolar, já que grande parte dos alunos não advém de lares letrados, deixando para a escola a função de inserir o aluno nesse universo, sobretudo no mundo da Literatura, que representa um poderoso instrumento de ensino cujo efeito/conhecimento não é possível medir, nas palavras de Eco (2003, p.11).

Considerando, portanto, a Literatura como manifestação universal de todos os homens e em todos os tempos e reafirmando a sua inegável importância na obtenção do equilíbrio social, uma vez que confirma o homem na sua humanidade através de seu caráter humanizador, ela é objeto de estudo que não deve passar despercebida em sala de aula.

A Literatura e a leitura do texto literário têm, portanto, papel fundamental na formação do aluno, pois possibilitam que o estudante se torne um indivíduo crítico e aberto às reflexões sobre os mais diversos temas presentes na sociedade, como afirma Cosson: “A Literatura é plena de saberes sobre o homem e o mundo” (2011, p.16). Nesse sentido, a partir dela é possível explorar as potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, aspecto fundamental na construção da identidade do sujeito e de sua inserção na sociedade letrada.

A escola, desse modo, apresenta-se como uma das mais importantes agências de letramento e, por isso, deve elaborar suas práticas levando em consideração as necessidades do aluno, tais como o desejo de fazer parte de

uma escolarização que considere a sua realidade, proporcionando o contato com um conteúdo que seja representativo de suas práticas sociais. Gregorin Filho (2016), no artigo “Adolescência e Literatura: entre textos, contextos e pretextos”, reafirma a preocupação com o ensino de Literatura na escola e o modo como a mesma deve ser abordada: “Imersos numa sociedade do desmanche, onde paradigmas são derrubados todos os dias, os jovens precisam aprender a ler o outro, ler a multiplicidade das relações humanas [...], que se modifica num constante fazer historicamente produzido” (2016, p.116). Ainda segundo o autor, “[...] a literatura deve contribuir sobremaneira para as trocas culturais e para as mudanças sociais, pois o fazer literário configura-se como uma expressão política por excelência” (2016, p.116). Observa-se, assim, que a escola assume papel central em aproximar aluno e Literatura; para tanto, deve estar atenta às necessidades da sociedade atual em que alunos e professores estão inseridos.

Diante da importância da Literatura como direito incompressível do cidadão (CANDIDO, 1995), é essencial pensar na formação do professor que desempenhará a função de mediador da leitura do texto literário. Para tanto, é preciso que o professor alie o saber literário ao saber pedagógico, bem como esteja comprometido com novas práticas de ensino na escola contemporânea, circunscrita em uma sociedade heterogênea, do “barulho” (GENS, 2008) e da tecnologia. Sabe-se, entretanto, que a formação desse professor ainda é precária, uma vez que a graduação, responsável pela formação inicial do futuro professor de Literatura da educação básica, não o prepara suficientemente, seja para o processo de ensino e aprendizagem da Literatura, seja para a grande complexidade dos desafios do cotidiano da sala de aula, que exige experiência formativa constante, principalmente no que tange ao ensino de Literatura e ao trabalho com a leitura literária. O desdobramento imediato disso é que o professor de Literatura, acaba, muitas vezes, sendo professor de história da Literatura no Ensino Médio e, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, “Sem uma formação específica de literatura [...] tende a reduzir o aspecto literário ao exercício da imaginação e da fantasia, quando não privilegia a oportunidade de através da obra introduzir algo que deseja ensinar a seus alunos” (COSSON, 2013, p.20).

Nessa perspectiva, é possível afirmar que, tanto na formação inicial quanto na formação continuada, apesar das constantes reflexões que perpassam o meio acadêmico sobre leitura literária e educação, ainda falta ao professor um repertório de técnicas e métodos para guiar suas experiências educativas. Ou seja, a formação inadequada dos licenciandos em Letras e Pedagogia, bem como a fragilidade teórica e metodológica dos professores em serviço, leva-os, não raro, a reproduzir modelos tradicionais ou, então, a se valer única e exclusivamente do livro didático. Cenário que indica a necessidade de se trilhar caminhos para a alteração desse estado de coisas e que passa pela prática docente.

Soma-se a isto o fato de que, frequentemente, o professor não está preparado para lidar com temáticas contemporâneas em sala de aula, como, por exemplo, as que contemplam a diversidade social e cultural da sociedade brasileira. A fim de acertar o passo com essa dissonância da escola com a vida social contemporânea, é que a **Resolução nº 02**, de 1º de julho de 2015, fixada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pelo Conselho Pleno (CP), orienta que a formação inicial e continuada do professor deve estar em consonância com os ideais de promoção de uma educação inclusiva e de respeito à diversidade. Mas, considerando que implementação de uma resolução é um processo moroso, a **Resolução 02/2015** foi revogada, dando lugar à **Resolução nº 22**, de 7 de novembro de 2019, criada com o objetivo de revisar e atualizar a resolução anterior e propiciar mais tempo para que as instituições de ensino superior se adequem às novas diretrizes; matéria a ser discutida no Capítulo 2.

Pressuposto também acenado pelas **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica** (BRASIL, 2010), pelas **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos** (BRASIL, 2013), bem como pela **BNCC** (BRASIL, 2017), que defendem a escola como espaço para a promoção e a consolidação de uma educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras:

O direito à diferença, assegurado no espaço público, significa não apenas a tolerância ao outro, aquele que é diferente de nós, mas implica a revisão do conjunto dos padrões sociais de

relações da sociedade, exigindo uma mudança que afeta a todos, o que significa que a questão da identidade e da diferença tem caráter político. O direito à diferença se manifesta por meio da afirmação dos direitos das crianças, das mulheres, dos jovens, dos homossexuais, dos negros, dos indígenas, das pessoas com deficiência, entre outros, que para de fato se efetivarem, necessitam ser socialmente reconhecidos. (BRASIL, 2013, p, 105).

O que fica, portanto, é a indispensabilidade de trabalhar, de forma articulada, os conteúdos escolares a temáticas modernas, na perspectiva de promover uma sociedade mais justa e solidária, pois, como rezam as **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica** (BRASIL, 2010), uma educação de qualidade só é possível quando pautada em ideais de respeito à diversidade, a fim de minimizar as desigualdades que assolam o país e combater a exclusão das minorias, que se apresentam à margem da sociedade:

[...] a busca da equidade no acesso à educação, à saúde, ao trabalho, aos bens culturais e outros benefícios; de exigência de diversidade de tratamento para assegurar a igualdade de direitos entre os alunos que apresentam diferentes necessidades; de redução da pobreza e das desigualdades sociais e regionais (BRASIL, 2010, p.108).

Nessa direção e a fim de ampliar o trabalho com as identidades plurais é que as **Diretrizes** (2010) criaram outras diretrizes voltadas para diferentes segmentos de ensino e grupo social, as quais devem ser abordadas ao longo dos anos da escola básica; entre elas estão as **Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica - modalidade Educação Especial** (BRASIL, 2008); **Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais** (BRASIL, 2010); **Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA** (BRASIL, 2010); **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena** (BRASIL, 2012); **Diretrizes para o atendimento de educação escolar de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância** (BRASIL, 2012); **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola** (BRASIL, 2012); **Diretrizes Curriculares Nacionais para a**

Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2009). Desse modo, a escola deve conhecer e interagir-se às especificidades de seu público-alvo de modo a promover a integração de todos, promovendo a não discriminação e o respeito mútuo, a partir da discussão de temas e problemáticas atuais e cotidianos.

Diante da necessidade de se aproximar da vivência do aluno é que a Literatura infanto-juvenil contemporânea tem se pautado em oferecer textos cujas marcas formais e temáticas sejam apropriadas ao público leitor, no caso os adolescentes (CECCANTINI, 2009). Também para Battisti e Porto, em “Literatura juvenil brasileira: narrativas do século XXI”: “Essa mudança no modo de perceber o jovem [...] descaracterizaria a relação de subordinação antes tão presente no discurso literário proferido ‘pelo adulto’ e ‘para o adolescente’” (2016, p.223). Por isso, as narrativas literárias se oferecem, hoje, como um reflexo do próprio adolescente, figurado nas vivências experienciadas pelos personagens, o que contribui para a formação de jovens leitores, na medida em que dialoga com a sua realidade. Não por acaso, temas considerados “tabus” ou também denominados “temas de fronteiras” foram incorporados à prosa juvenil - morte, doenças, preconceito, suicídio, violência (AGUIAR; CECCANTINI; MARTHA, 2010) -, levando o jovem leitor a entrar em contato, a partir do universo simbólico proposto pela linguagem literária, com temas presentes em seu cotidiano e, assim, refletir sobre suas práticas, enriquecendo-a; aqui, interessa a problemática envolvendo a Síndrome de Down.

Considerando, portanto, a importância da abordagem de temas da atualidade, representativos da realidade do aluno, a proposta de pesquisa aqui em questão possui como foco a abordagem da Síndrome de Down, temática recorrente no meio em que o educando está inserido, bem como na sociedade em geral e que precisa ser trazida à tona nos ambientes formais de educação, a fim de dar visibilidade a este grupo dadas a suas especificidades e cuidados especiais. Hoje, felizmente, as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica** (2010), as **Diretrizes Curriculares nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos** (BRASIL, 2013) e a **Base Nacional Comum Curricular** (BRASIL, 2017) asseguram a inclusão dos alunos com necessidades especiais em salas de aula regulares das escolas públicas, o que

de um lado confere um avanço em relação à inclusão e, de outro, reacende a necessidade de discussões acerca da “[...] necessidade do desenvolvimento da empatia e respeito pelo outro, de forma a contribuir para a construção de identidades plurais [...]” (BRASIL, 2010, p.102). A **Base Nacional Comum Curricular** também sinaliza em suas competências para essa necessidade, pois considera indispensável,

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2017, p. 10).

Desta forma, este trabalho objetiva tomar o texto literário como objeto de ensino de modo a promover a educação literária, buscando refletir e provocar inquietações a respeito da Síndrome de Down, temática de notória pertinência no atual contexto em que vivemos. Partindo dessa premissa é incontestável que a Literatura pode fazer mais pelo aluno do que qualquer outro gênero textual, dado o seu caráter humanizador: “A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (CANDIDO, 1995, p.249).

Para além, portanto, do “[...] ensino-aprendizagem da literatura - aprender a ler textos literários, obedecendo à convenção estética ou ao protocolo da ficcionalidade, ou aprender a apreciar a literatura” (AZEVEDO; BALÇA, 2016, p.3), a educação literária pode contribuir para a formação de indivíduos críticos diante da sociedade plural em que vivem, capazes de romper com modelos padronizados social e/ou culturalmente. Dentre esses paradigmas estão os relacionados à questão da intolerância à diferença, que devem ser, senão superados, ao menos minimizados, a fim de tornar a nossa sociedade um pouco mais justa e igualitária:

A presença da literatura na escola não é gratuita. Ao contrário, ela tem um papel a cumprir no processo de formação do aluno que é lhe oferecer um encontro único com a linguagem, uma forma de interação com a palavra que não é possível em outro lugar e sem a qual limitamos nossa capacidade de criar e viver o mundo e a nós mesmos. É por isso que a literatura tem que

ser ensinada tal como os outros textos e saberes que compõem o currículo daquilo que chamamos “educação”. (COSSON, 2011, p.290).

Segundo Azevedo e Balça, a educação literária supera o processo escolar de ensino e aprendizagem da Literatura, na medida em que está vinculada “[...] ao desenvolvimento de competências que permitem ler o mundo de uma forma sofisticada e abrangente e contribuem para a formação de sujeitos críticos, capazes de ler e interrogar a práxis” (2016, p.3). Entretanto, os estudiosos consideram que a educação literária não se desenvolve espontaneamente, já que educar literariamente implica em atividades planejadas, isto é, a leitura literária deve ser trabalhada no contexto escolar, de forma motivada e finalizada. Mas, para tanto, asseguram os autores, os mediadores assumem papel fundamental.

Considerando estes aspectos, é que esta dissertação tem por objetivo sistematizar uma prática de letramento voltada ao literário que, por sua vez, integre uma prática de educação pela literatura. Para tanto, propõe-se a elaborar uma intervenção didática, visando dar enfoque à representação de indivíduos com Síndrome de Down. Esse material didático possui como público alvo alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, da Escola Estadual Profª Orizena de Souza Elena, localizada na pequena cidade de Tejuπά, interior de São Paulo. As atividades serão sistematizadas em uma Sequência Expandida, segundo os pressupostos metodológicos voltados para o letramento literário (COSSON, 2007), tendo como livro base para o trabalho a obra **Olhos azuis coração vermelho**, da premiada autora gaúcha Jane Tutikian.

A obra de Tutikian, publicada em 2005, constitui um meio de dar visibilidade às problemáticas que envolvem a pessoa com Síndrome de Down e seus familiares. Questão de notória relevância no contexto social atual, uma vez que coloca em discussão temas da atualidade, costumeiramente compreendidos como temáticas “delicadas” e de difícil abordagem, mas necessários principalmente no que se refere ao trabalho e discussão em sala de aula, e para que isso seja possível é necessário um conhecimento mínimo sobre o assunto em questão. O primeiro ponto a ser esclarecido é que a Síndrome de Down não é uma doença. Trata-se de uma ocorrência genética natural que acontece por motivos desconhecidos, na gestação, durante a

divisão das células do embrião. Essa alteração cromossômica ocorre quando crianças nascem dotadas de três cromossomos (trissomia) e não dois, como o habitual. A modificação genética afeta o desenvolvimento do indivíduo, determinando algumas características físicas e cognitivas peculiares, além da necessidade de uma atenção maior ao longo da vida. No Brasil, estima-se que 300 mil pessoas tenham a Síndrome e que destes 30 mil sejam moradores do estado de São Paulo.

O dia internacional da Síndrome de Down é celebrado em todo o mundo no dia 21 de março e tem como objetivo maior chamar a atenção da sociedade para a luta pelos direitos, bem-estar e inclusão de pessoas que nasceram com a Síndrome. A data reafirma o reconhecimento do indivíduo portador da Síndrome de Down, promovendo reflexões acerca da importância da sociedade em mobilizar ações que visem a superar obstáculos e limitações que, infelizmente, ainda permanecem arraigadas em nossa cultura, que tem por hábito excluir de forma impiedosa aquele que é tido como “diferente”.

A escolha da data faz referência ao cromossomo número 21 que caracteriza a ocorrência genética responsável pela Síndrome; a ideia partiu do geneticista Stylianos E. Antonarakis, da Universidade de Genebra. Desde o ano de 2012, a celebração do dia 21 de março faz parte do calendário oficial da ONU (Organização das Nações Unidas) e é caracterizado pela realização de diversos eventos que ocorrem em todas as regiões do país, como seminários sobre bem-estar e saúde do portador da Síndrome, atividades recreativas e de entretenimento, palestras e mesas redondas que discutem questões pertinentes ao tema, audiências públicas, sessões solenes, entre outros. Estes eventos são organizados e realizados em sua maioria por ONGs, como o “Movimento Down” (RJ), “Instituto Mano Down” (MG), “Associação Amor 21” (AL), entre outras. O Brasil conta atualmente com a Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down (FBASD), que consiste em uma organização sem fins lucrativos que reúne esforços e atua para sensibilizar o poder público e a sociedade na defesa dos direitos e dos interesses das pessoas com Síndrome de Down e de suas famílias.

Esta pesquisa é de caráter qualitativo, considerando sua perspectiva descritiva e interativa, através de uma abordagem interpretativista e interventiva, pois, por meio da interpretação dos resultados obtidos com a

implementação da sequência expandida de leitura literária para os alunos do 7º ano do Ensino Fundamental II, é possível a obtenção de subsídios para a análise final da proposta de intervenção. Foi adotada a abordagem qualitativa, tendo sido necessário a realização de levantamento bibliográfico para a fundamentação teórica do primeiro e segundo capítulos. De natureza interventiva, apresenta uma proposta didática que visa levar o sujeito leitor à educação literária. Como base teórica foram utilizados conceitos relacionados à pesquisa-ação, bem como conceitos propostos por Gil (1999, 2010) e Silveira e Córdova (2009).

O capítulo inicial traz uma reflexão sobre o conceito de Literatura, pautada nas concepções de estudiosos como Compagnon (2006), Eagleton (1994), Candido (1972,1995), Jouve (2002), Eco (2003), entre outros. No tópico seguinte do primeiro capítulo apresenta um panorama da Literatura infanto-juvenil, a fim de abordar as tendências temáticas e formais na contemporaneidade. A discussão também leva em conta a importância de a escola abordar temas tidos como “delicados”, mas que se apresentam como essencialmente necessários na sociedade em que vivemos; como a que envolve as pessoas com Síndrome de Down.

Considerando-se que estão nas **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica** (BRASIL, 2010), **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos** (BRASIL, 2013) e na **Base Nacional Comum Curricular** (BRASIL, 2017), orientações para uma ação educativa e uma prática pedagógica voltada para a (re)educação das relações para a diversidade, é fundamental a discussão sobre a formação do professor, pois, como mediador de leitura literária, é ele quem, efetivamente, implementa o currículo. Assim, a discussão sobre o currículo escolar e a formação de professor é abordada no segundo capítulo. Também são objetos de reflexão a prática literária desse mediador no contexto contemporâneo, incluindo a escola e seus sujeitos.

No terceiro capítulo é apresentada a proposta de intervenção para o ensino de Literatura na sala de aula, aplicada juntamente com os alunos do 7º ano do ensino fundamental II, numa perspectiva de letramento literário, a partir da elaboração de uma sequência expandida de leitura, tendo como objeto de estudo e análise a obra **Olhos azuis coração vermelho**, de Jane Tutikian,

como base para o desenvolvimento das atividades. A metodologia de ensino selecionada para as atividades é a sequência didática de leitura expandida de Cosson (2007), que é constituída por sete etapas: Motivação, Introdução, Leitura, Primeira interpretação, Contextualização (teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora, temática), Segunda interpretação e Expansão. Após a implementação do material didático, são apresentados os resultados obtidos, a fim de revelar os pontos positivos e as dificuldades encontradas na aplicação do material didático.

A temática abordada nesta dissertação possui um caráter inovador, uma vez que pouco se produziu sobre a Síndrome de Down no meio acadêmico. É possível observar essa escassez de produção através de buscas em *sites* de pesquisa de divulgação de dissertações e teses, bem como no próprio banco de dados do PROFLETRAS, no qual é possível encontrar diversas produções sobre Letramento Literário e Educação Literária, mas não que remetam à representação do indivíduo com Síndrome de Down. Destaca-se que, no âmbito do PROFLETRAS, há trabalhos que abordam temas igualmente importantes para a humanização do educando, como os vinculados aos indígenas, à afrodescendência e à mulher, mas em relação à Síndrome de Down ainda não há trabalhos desenvolvidos. Sobre a cultura indígena e a figura do índio, pode-se citar a dissertação de mestrado defendida em 2018, pela Universidade do Estado do Rio Grande Norte, intitulada **Relatos sobre o massacre de 70 índios na Serra de Portalegre/RG**: argumentação em discursos de liderança indígena, de Maria Mônica de Freitas, bem como a de Flávia de Paula Graciano Nisco, concluída em 2018, pela Universidade Estadual do Norte do Paraná e intitulada **Letramento literário**: uma proposta de ensino de literatura indígena.

Ainda que o objetivo não seja fazer um levantamento a fim de esgotar os trabalhos de pesquisa que se debruçaram sobre grupos marginalizados, notam-se, também, diversos trabalhos ligados à temática africana, como, por exemplo a dissertação intitulada **Uma viagem sobre duas rodas**: das ruas de Angola para a sala de aula, autoria de Mayara Lianeide Bezerra, defendida em 2017, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte; **O texto literário como subsídio para a abordagem da temática afro-brasileira na sala de aula**: uma proposta de intervenção no 9º ano do ensino fundamental,

dissertação defendida em 2017, por Henrique Eduardo de Oliveira. Pela Universidade Estadual do Norte do Paraná, dissertação de mestrado concluída de 2017, de Ana Beatriz Albino e intitulada **A temática afro-brasileira no Programa Nacional Biblioteca na Escola nos anos finais do Ensino Fundamental**: uma intervenção midiática para o letramento literário. E a dissertação de mestrado **Diálogos Literários**: debatendo o preconceito étnico-racial a partir das falas de personagens, de Ulisses Alves Silva, finalizada no ano de 2018, pela Universidade Federal do Sergipe.

Sobre produções que abordam a temática feminina, pode-se citar a dissertação de mestrado defendida pela autora Angelita Cristina de Moraes, **A representação feminina na obra A mocinha do mercado central, de Stella Maris Rezende (2011)**: uma proposta para a educação literária, ano de 2018, pela Universidade Estadual do Norte do Paraná, e **A condição da mulher na Literatura**: olhares sobre “Feliz aniversário”, de Clarice Lispector, dissertação de Thalita Soares Gotardi, concluída em 2018, pela Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul.

Como se pode perceber é significativo o número de trabalhos de pesquisa em Programas de Pós-Graduação Profissional, que versam sobre grupos marginalizados socialmente, no entanto, em relação ao indivíduo com Síndrome de Down ainda não há uma produção sobre o tema que esteja atrelado aos estudos literários. Sobre o tema aqui em estudo, a partir de busca no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES), é possível encontrar dissertações e teses que tratam sobre a aquisição da linguagem do indivíduo com Síndrome de Down, bem como estratégias para a promoção do ensino/aprendizagem do mesmo, mas também não há trabalhos acadêmicos que coloquem a Síndrome de Down como tema central, a fim de promover reflexão e dar visibilidade a esses indivíduos por meio do texto literário, e/ou sugerir estratégias de leitura literária para a prática pedagógica, como é o caso desta dissertação. Entre os trabalhos, pode-se citar **Leitores com Síndrome de Down**: a voz que vem do coração, dissertação de mestrado, concluída em 2001, na Universidade Federal do Ceará, de Adriana Leite Lima Verde Gomes; **Alfabetização e Síndrome de Down**: um estudo microanalítico, de Gabriela Monteiro Rabelo, 2002, dissertação de mestrado defendida na Universidade de Brasília; **A inclusão da pessoa com Síndrome**

de Down: identidades docentes, discursos e letramentos, dissertação de mestrado de Denise Tamaê Borges Sato, de 2008, concluída também na Universidade de Brasília; **O letramento na Síndrome de Down:** o papel da família e da escola, de Claudia Madalena Feistauer, tese de doutorado, concluída em 2014, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (não se trata de letramento literário); **Memória operacional e repercussões no vocabulário expressivo na Síndrome de Down**, de Talita Maria Monteiro Farias Barbosa, dissertação de mestrado defendida em 2018 pela Universidade Federal da Paraíba. A partir dos títulos acima observa-se que há um interesse crescente pela Síndrome de Down, porém o tema ainda não é apresentado como objeto de ensino para a promoção da educação literária, o que determina o ineditismo e o pioneirismo da proposta desenvolvida nesta dissertação de mestrado.

Diante do que foi exposto, torna-se fundamental elaborar propostas de intervenções que chamem a atenção para a luta por direitos iguais, bem-estar e inclusão das pessoas com a Síndrome, pois possibilitam que o jovem leitor entre em contato com temas presentes em seu cotidiano, oferecendo-lhe a oportunidade, a partir do universo simbólico proposto pela linguagem literária, de experimentar certos embates, alguns no âmbito de suas próprias vivências, operando uma espécie de prática emancipadora por meio do confronto com imagens ligadas ao preconceito, marginalização, desrespeito e intolerância às diferenças.

Dessa forma, este trabalho tem a expectativa de ser relevante para o contexto educacional, sobretudo para os sujeitos envolvidos nesse processo, os alunos, bem como para aqueles que compreendem o valor da Literatura como meio para despertar o senso crítico, humanizar e minimizar as diferenças e práticas discriminatórias, ainda marcantes na sociedade. Além disso, este trabalho também oferece a possibilidade de dar subsídios para que o professor possa trabalhar com temáticas modernas e com uma nova prática pedagógica no que diz respeito ao ensino de Literatura e ao trabalho com a leitura de textos literários, a partir do Letramento Literário, proposto por Cosson (2011).

1 LITERATURA: INSTRUMENTO PARA A HUMANIZAÇÃO E FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO

Neste capítulo apresenta-se, primeiramente, um breve panorama sobre conceitos e funções assumidos pela Literatura a partir do olhar de teóricos consagrados que discorreram sobre a temática. Diante das diversas representações adotadas pela Literatura ao longo do tempo, enfatiza-se que o conceito de Literatura que embasa a produção do material didático da presente dissertação é a de Antonio Candido (1972; 1995), Umberto Eco (2003) e Vincent Jouve (2012).

Em seguida, aborda-se a Literatura juvenil brasileira contemporânea, tendências temáticas e formais, a partir de estudos realizados por teóricos que se debruçaram sobre o assunto nos últimos anos. Discussão essa que fomenta a importância de se trabalhar na sala de aula com temas tabus e soluções estéticas inovadoras na busca de estabelecer um diálogo mais próximo com o leitor adolescente, enfraquecendo, portanto, a velha prática de representar nos livros juvenis apenas situações não problemáticas. É o caso da presente pesquisa, que se assenta em estudo da obra **Olhos azuis coração vermelho**, que possui como mote o preconceito enfrentado por pessoas com Síndrome de Down.

1.1. Desvendando a Literatura: sobre conceitos e funções

Candido (1995) afirma que o direito à Literatura equivale a qualquer outro direito humano, tal como a moradia, o alimento, a segurança. No entanto, assim como os demais direitos, a Literatura também é reservada a apenas uma minoria, pois à medida que cresce a riqueza de uma sociedade, mais aumenta a sua desigualdade, cabendo aos mais pobres a restrição a bens considerados indispensáveis.

Segundo o autor, os mesmos meios que permitem o progresso podem provocar a degradação de uma maioria. Deste modo, o que se observa é que se antes a barbárie era mostrada, hoje está ligada ao máximo de civilização. Pode-se dizer que há em relação ao pobre certo olhar compassivo que reconhece a importância do mesmo em ter acesso ao que lhe é de direito, no

entanto, se há o reconhecimento, não há a ação, isto é, a disposição para que esses direitos sejam concretizados. Trata-se, portanto, de pensar os direitos humanos como aquilo que se é indispensável a um, assim também é indispensável ao outro.

Nesse contexto de bens indispensáveis, ou como quer Candido (1995) bens incompressíveis, é que a Literatura, dada a sua importância, não deve ser negada a ninguém, pois garante a integridade espiritual do indivíduo e, por isso, é um direito inalienável. Não por acaso, alerta o crítico, o contato e o convívio com a arte e com a Literatura é uma necessidade universal e um direito de todo cidadão, independente da sociedade na qual esteja inserido. A fim de fomentar o seu argumento, Candido busca uma definição e exemplificação do que pode e deve ser entendido como Literatura:

Chamarei de Literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis das produções das grandes civilizações. (CANDIDO, 1995, p.242).

Sob essa perspectiva, ao situar a Literatura como manifestação universal de todos os homens e em todos os tempos, afirmando que “[...] não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação” (1995, p. 242), Candido compreende o texto literário como algo que constitui o ser humano, já que o homem não é capaz de passar mais de 24 horas de seu dia sem a fabulação. Sob esse viés, apresenta-se aqui uma das funções da Literatura, a psicológica, dada a necessidade universal do homem por fantasia e ficção. Há, portanto, uma carência que deve ser satisfeita e a Literatura aparece como resposta a essa emergência, tanto no ato de sua produção quanto na sua fruição. Este anseio pela ficção se manifesta das mais variadas formas, seja de forma oral ou visual, apresentando-se desde a mais simples anedota até a mais complexa construção literária. Logo, a Literatura tem como função dar vazão à fantasia, uma de suas mais ricas modalidades; entretanto, alerta Candido, nela coexiste a tendência para reproduzir nas obras os traços observados do mundo real – seja nas coisas, nas pessoas e nos sentimentos:

“[...] laço entre imaginação literária e realidade concreta do mundo [...] função integradora e transformadora da criação literária com relação aos seus pontos de referência da realidade” (1972, p.805). Deste modo, é notória a necessidade da preservação desse direito; necessidade que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a própria personalidade do ser.

A Literatura aparece ainda, segundo o estudioso, como aquela que representa o equilíbrio social e se apresenta como poderoso instrumento de formação e instrução, visto que é carregada de uma força indiscriminada e poderosa, porque “[...] humaniza em seu sentido profundo, porque faz viver” (1995, p.244). Essa função formativa das obras literárias, segundo Candido, pode atuar no indivíduo de modo inconsciente ou subconsciente, por meio de uma espécie de inculcamento: “Quero dizer que as camadas mais profundas da nossa personalidade podem sofrer um bombardeio poderoso das obras que lemos e que atuam de maneira que não podemos avaliar” (1972, p.805). Não por acaso, quando se discute o que deve ser lido ou não pelos alunos a Literatura é matéria de constante conflito entre pais e professores: “Paradoxos, portanto, de todo lado, mostrando o conflito entre a ideia convencional de uma literatura que eleva e edifica (segundo os padrões oficiais) e a sua poderosa força de indiscriminada iniciação da vida [...]” (1972, p.808). Desse modo, a Literatura tem uma função formativa do tipo educacional que, no entanto, é muito mais complexa do que todas as demais áreas do conhecimento, uma vez que ela pode formar, mas não segundo as noções pedagógicas tradicionais. Para o estudioso,

Dado que a literatura, como a vida, ensina na medida que atua com toda a sua gama, é artificial querer que ela funcione como os manuais de virtude e boa conduta. E a sociedade não pode senão escolher o que em cada momento lhe aparece adaptado aos seus fins, enfrentando ainda assim os mais curiosos paradoxos. (CANDIDO, 1972, p.806).

Desta forma, sua função está ligada “[...] à complexidade da sua natureza, que explica inclusive o seu papel contraditório, mas humanizador (talvez humanizador porque contraditório)” (1995, p. 244). O conceito de humanização para Candido está vinculado a traços considerados essenciais ao ser humano:

Entendo aqui como humanização (já que tenho falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do amor. (CANDIDO,1995, p. 249).

Ou seja, a Literatura, para o estudioso, fomentaria no homem uma dimensão que deveria constitui-lo; por outro lado, despertaria no homem aquilo que possui de melhor, mas que muitas vezes não se revela. Essa função humanizadora da Literatura também é tema de discussão em ensaio anterior do autor, que teria o papel de confirmar o homem em sua humanidade, já que é “[...] algo que exprime o homem e depois atua na própria formação do homem (1972, p.804).

Desse modo, a Literatura é aquela que não corrompe nem edifica, mas traz o bem e o mal e, desta forma, faz viver, apresentando uma função de conhecimento do mundo e do ser. Sob essa perspectiva, tem-se a terceira função da Literatura: ser a representação de uma dada situação e realidade social e humana, entendida como forma de conhecimento sobre o mundo e seus seres. Em contrapartida, a Literatura pode ser, ao mesmo tempo, humanizadora e alienadora, segundo a perspectiva humana e social apresentada pelo autor.

Dado o caráter universal da Literatura, sobretudo quando se fala dos grandes clássicos, é que Candido reconhece a sua importância na sociedade como estratégia capaz de ultrapassar as barreiras da estratificação social e diminuir, de certo modo, as distâncias provocadas pela desigualdade social, pois os mesmos “[...] têm a capacidade de interessar a todos e portanto devem levados ao maior número” (1995, p.261). A partir dessa perspectiva, Candido contraria o pressuposto de que as minorias sociais devem ter contato apenas com obras que fazem parte do seu universo, sob a justificativa de que não seriam capazes de compreender a obra erudita. A respeito deste assunto, Candido é enfático em dizer que o único empecilho estaria no fato de que as classes menos favorecidas não têm acesso aos grandes clássicos da Literatura nacional e universal.

Nesse contexto, segundo o autor, “[...] é revoltante o preconceito segundo o qual as minorias que não podem participar das formas requintadas de cultura são sempre incapazes de apreciá-las – o que não é verdade” (1995, p. 262). Com o objetivo de fomentar o seu argumento, o autor cita a **Divina Comédia**, obra lida e relida por todas as esferas sociais da Itália. O que fica dessa discussão é que a luta pelos direitos humanos passa pelo acesso aos diferentes níveis da cultura: “Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável” (1995, p.263). Para tanto, é preciso que a Literatura (grandes clássicos, por exemplo) deixe de ser privilégio de uma minoria e possa adentrar os espaços populares, uma vez que a mesma é instrumento de desmascaramento de questões sociais pertinentes, como a desigualdade social, a miséria, a servidão, os preconceitos, a intolerância às diferenças, que permeiam a vida em sociedade. embora e infelizmente, haja recentemente um movimento para a taxaço de impostos sobre os livros, o que inviabiliza ainda mais o seu acesso a classes menos favorecidas. A Literatura deve, portanto, ser apreendida como direito do homem e, por isso, considerada um bem a ser adquirido e que deve chegar a todos, como forma de distribuição equitativa dos bens indispensáveis.

Para que a Literatura cumpra, portanto, a sua função humanizadora e seja considerada e respeitada como direito e poderoso instrumento de saber e instrução, é preciso considerá-la como construção, afirma Candido. Sob esse ponto de vista, a Literatura importa, sobretudo, se se levar em conta a maneira pela qual a mensagem é construída, pois é a partir da forma que o conteúdo adquire (maior) significado. Como “palavra organizada”, a Literatura exerce um papel ordenador sobre a mente do indivíduo, arranjando a visão que têm de si e do mundo, pois o conteúdo atua por meio da forma, que traz em si a capacidade de humanizar e organizar devido à coerência mental que pressupõe e que sugere. Fundidos, forma e conteúdo, expandem a capacidade do ser humano de ver e sentir o mundo e as coisas ao seu redor. Isto é, como pares indissolúveis, o conteúdo atua como fonte de conhecimento graças à forma que, por sua vez, atua sobre a mente humana, ordenando o nosso caos interior:

[...] as palavras organizadas são mais do que a presença de um código: elas comunicam sempre alguma coisa, que nos toca porque obedece a certa ordem. Quando recebemos o impacto de uma produção literária, oral ou escrita, ele é devido à fusão inextrincável da mensagem com a sua organização. [...]. Em palavras usuais: o conteúdo só atua por causa da forma, e a forma traz em si, virtualmente, uma capacidade de humanizar [...]. O caos originário, isto é, o material bruto a partir do qual o produtor escolheu uma forma, se torna ordem; por isso, o meu caos interior também se ordena e a mensagem pode atuar. Toda obra literária possui esta superação do caos, determinada por um arranjo especial das palavras e fazendo uma proposta de sentido. (CANDIDO, 1995, p.246).

Nesse contexto, ganham destaque as considerações que Candido faz sobre os poemas de Castro Alves. Apesar do carácter especialmente social e, por isso militante de seus textos, não se deixou arrastar pela dimensão estritamente ideológica e política; diferentemente do romance **A escrava Isaura**, de Bernardo Guimarães que, igualmente engajado, colocou em segundo plano a dimensão estética. O que fica dessa discussão é que a Literatura é, antes de tudo, linguagem, construção discursiva marcada pela finalidade estética. Ainda que se façam ressalvas ao formalismo kantiano da “finalidade sem fim” da obra de arte, e mesmo compreendendo outras finalidades assumidas pelo texto literário, para além da fruição estética, há que se considerar o trabalho com a linguagem em detrimento de valores propriamente ideológicos, colocados em primeiro plano. Também Vincent Jouve (2012) defende que o texto literário (assim como toda obra de arte) passa essencialmente pela forma, uma vez que “[...] a forma não pode ser isolada do conteúdo: ela faz parte do sentido” (2012, p.90). Para o estudioso, portanto, “Entender uma obra de arte é, então examinar as complexas relações entre o que é mostrado e o modo como se mostra” (2012, p.91). Partindo desse pressuposto, o modo de composição de um texto literário (diz respeito à sua forma) auxilia na construção dos significados desse texto. Logo, o relevante não é (apenas) o conteúdo mostrado pelo texto literário, mas *como* ele é mostrado, pois, para o autor, a mensagem (conteúdo) passa essencialmente pelos aspectos formais do texto:

Todo texto possui uma dupla dimensão enquanto discurso, ele é uma fala sobre o mundo; por sua forma, ele se dá a ler como uma realidade visual e sonora, cujo poder expressivo vai muito

além da função referencial. Mas, enquanto na linguagem corrente o poder evocativo do significante geralmente é neutralizado (o importante é o conteúdo da mensagem), no texto literário – assim como em todo objeto de arte – a forma não pode ser isolada do conteúdo: ela faz parte do sentido. (2012, p.89-90).

Não por outro motivo é que o texto literário importa especialmente como “sintoma”, uma vez que os conteúdos são expressos sem uma intenção concreta, mas de forma acidental, apenas sugerido. Isto é, o autor não tem como objetivo principal transmitir claramente o seu conteúdo. Aspecto que revela que o autor “[...] não domina tudo o que ele investe em seu texto, alguns conteúdos só serão identificados muito tempo depois da publicação da obra [...]” (2012, p.87); o que favorece que o texto literário seja “reatualizado” a cada leitura, não se reduzindo ao contexto de sua produção inicial. A partir dessas considerações, pode-se afirmar que o fato de o artista-autor não ter domínio do que produz e de que a obra literária significa sempre mais do que aquilo que o autor tinha pensado, indicam traços da essência artística. Diferentemente do “sinal”, quando os conteúdos veiculados são transmitidos intencionalmente e explicitamente pelo autor:

Considerar o texto como *sinal* é partir do princípio de que um autor exprime intencionalmente determinado número de coisas por meio de seu texto. Considerá-lo como *sintoma* é identificar o que ele significa – para além de todo desígnio intencional – enquanto artefato produzido em determinada época e sob certas condições [...]. Que um texto signifique o contrário daquilo que o autor pensava ter infundido nele é, portanto, um excelente indício da identidade artística, assim como a da facilidade com que uma obra se abre para uma diversidade de interpretações. (2012, p.84-86).

Como consequência dessa característica da arte, o que inclui a Literatura, como aquela que não tem uma finalidade pré-determinada, uma vez que a criação artística não tem consciência de seus próprios fins, é possível conceber a arte como uma das formas mais legítimas e férteis de liberdade de expressão. Jouve (2012) pontua que na arte o sentido não é a sua preocupação primária, desta forma é possível apresentar três características que permeiam o sentido literário: o primeiro diz respeito ao fato de ele ser

diverso, o segundo, de não ser inteiramente conceitualizado e, o terceiro e último, iluminar as dimensões do humano:

Trata-se aqui de uma consequência direta das condições da criação artística: quando se exprimem sem restrições nem finalidade claramente estabelecida, deixa-se aflorar uma série de coisas de interesses muito diversos – que podem ser decorrência de uma cultura, de uma subjetividade, de um fundo antropológico -, mas que têm em comum exprimir essa ou aquela dimensão constitutiva do sujeito. Essa é a razão pela qual encontramos de tudo na obra de arte: esquemas ideológicos, cenários inconscientes, configurações subjetivas [...]. A leitura das “grandes” obras literárias geralmente nos permite apreender um pouco mais sobre nós mesmos. (JOUVE, 2012, p.88-89).

Por isso é que a obra literária, segundo Jouve, funciona muito mais como sintoma do que como sinal; metáfora para explicitar o quanto a obra tem sempre mais a oferecer do que aparenta em um primeiro contato. A obra não é, portanto, apenas suscetível a variadas interpretações, ela contém efetivamente diversos saberes que se revelam à medida que a mesma é explorada pelo leitor:

Se o característico de um texto literário é condensar saberes diversos e variados, essa riqueza cognitiva é consequência direta de seu estatuto de obra de arte, isto é, das condições nas quais ele foi criado. Diante da pergunta: “o que é que se deve reter em um texto?”, responderíamos facilmente que tudo é importante. (JOUVE, 2012, p.86).

Nesse contexto, se por um lado é possível trazer à tona os vários saberes que o texto literário pode veicular, por outro, é impossível esgotar o texto em todas as suas significações. Entretanto, alerta Jouve: “[...] não se pode reduzir a obra a uma única interpretação, existem, entretanto, critérios de validação [...] a recepção é, em grande parte, programada pelo texto. Dessa forma, o leitor não pode fazer qualquer coisa [...]. Nem todas as leituras, portanto, são legítimas” (2002, p.25-27).

Portanto, chega-se à conclusão de que a multiplicidade de conteúdos que um texto literário é capaz de veicular deve ser motivo de interesse, tanto os conteúdos que ele veicula de forma intencional, quanto aqueles que apresenta

e que serão descobertos e interpretados posteriormente pelo leitor. Não por acaso, aponta o estudioso, a obra literária não é integralmente conceitualizada. Além de o desvendamento dos sentidos do texto variarem de acordo com o leitor, seu tempo e espaço, há que se considerar ainda as ferramentas teóricas que auxiliam na determinação de alguns conteúdos; alguns casos, muito tempo depois da publicação da obra.

Também Eco (2003) discorre acerca das funções da Literatura. Para ele, a Literatura pode ser lida apenas para deleite, a fim de alcançar elevação espiritual, para ampliar os próprios conhecimentos ou, ainda, por mero passatempo. Partindo dessa premissa, o autor traça um paralelo sobre as manifestações da Literatura expressas desde as tradições orais até hoje, como os *e-books*, ao mesmo tempo em que questiona e interpela sobre se a Literatura já chegou ao alcance de todos ou não.

Considerada como um bem imaterial, a Literatura, para o estudioso, assume importância tanto na vida social quanto na vida individual do homem. Levando em conta o aspecto social, a prática literária mantém em exercício a língua individual dos povos, uma vez que a leitura das obras literárias obriga o indivíduo a um exercício de respeito ao texto, pois há que se assegurar o equilíbrio entre os “direitos do texto” e os “direitos do leitor” (TAUVERON, 2013). Nesse sentido, ainda que “Toda leitura tem, como se sabe, uma parte constitutiva de subjetividade” (JOUVE, 2013, p.53), é preciso evitar uma subjetividade desenfreada, fonte de delírio interpretativo. Desse modo, aconselha Eco, há a liberdade do leitor, mas também os limites da interpretação. Aspecto já assinalado por Jouve (2002) e reforçado por Eco: “Há uma perigosa heresia crítica, típica de nossos dias, para a qual de uma obra literária pode-se fazer o que se queira, nelas lendo aquilo que nossos mais incontroláveis impulsos nos sugerirem. Não é verdade” (2003, p.12).

Mediante o que foi exposto, não se pode negar que o texto literário tem como característica a plurissignificação, mas que não pode ter sua interpretação definida irrestritamente pelo leitor. Nesse sentido, o leitor não está livre para fazer a interpretação que lhe for conveniente:

Os textos literários não somente dizem explicitamente aquilo que nunca poderemos colocar em dúvida mas, à diferença do mundo, assinalam com soberana autoridade aquilo que neles

deve ser assumido como relevante e aquilo que não podemos tomar como ponto de partida para interpretações livres. (ECO, 2003, p.13).

O texto literário pode, portanto, autorizar determinadas interpretações e outras não. Há muitas maneiras de ler, mas nem todas são legítimas. Nesse caso, é preciso dar atenção ao texto; competência que deve ser estimulada desde o começo da escolaridade. O professor deve se dedicar a estabelecer o hábito de submeter as hipóteses de leitura à autoridade do texto. Desse modo, a sala de aula representa o papel de regulador da leitura, na qual se inscreve a presença da turma que, por sua vez, “[...] ilumina a polissemia dos textos literários e a diversidade de investimentos subjetivos que autoriza” (ROUXEL, 2013, p.23). Desse modo, “[...] o mundo da Literatura é um universo no qual é possível fazer testes para estabelecer se um leitor tem o sentido da realidade ou é presa de suas próprias alucinações” (ECO, 2003, p. 15). Para Eco, os indivíduos, como leitores, constroem uma biblioteca imaginada e própria ao longo da vida, de modo que não é possível medir o efeito ou/e conhecimento proporcionado pela Literatura.

Quando se trata de Literatura, é preciso considerar também que não existe um conceito de originalidade, pois os textos literários são sempre recontextualizados, por isso a importância da sua permanência no contexto de múltiplas culturas, porque junto a ela há uma função fortemente educativa, que transcende o nível pedagógico e utilitário. Essa função não se reduz à transmissão de ideais morais, tidos como bons ou maus, tampouco à transformação do sentido do belo, tal como mencionado por Candido (1972), quando reflete sobre o conceito equivocado que se tem sobre a Literatura, vista pela pedagogia tradicional como símbolo do bom, do belo, do verdadeiro; visão idealizada da Literatura.

Diferentemente de Candido (1972, 1995) e Jouve (2012), que defendem o conceito de Literatura assentado na prevalência do trabalho com a linguagem sobre os valores éticos, culturais, políticos e ideológicos presentes no texto literário, Terry Eagleton (1994) e Antoine Compagnon (2006) amparam-se na defesa de que inexiste uma “essência” da Literatura. Para os autores, o que importa não é a origem do texto, mas o modo como as pessoas o consideram

e, segundo esse pressuposto, o conceito de Literatura está assentado em critérios extraliterários e, portanto, fundamentalmente ideológicos.

Eagleton (1994) traz uma primeira definição de Literatura: escrita imaginativa, no sentido de ficção. Entretanto, pondera o estudioso, não há consenso sobre a distinção entre fato e ficção, pois algumas obras podem ser facilmente lidas como ficção por uns e como fato por outros. Deixa, desse modo, essa aceção de Literatura e apresenta outra, baseando na ideia de que o texto literário “[...] transforma e intensifica a linguagem comum, afastando-se sistematicamente da fala cotidiana” (1994, p.2). Considerando a Literatura sob esse viés, Eagleton fundamenta-se nas considerações feitas pelos formalistas russos que conceituavam a Literatura a partir do estranhamento ou da desfamiliarização provocada por ela, por meio do uso de diversos artifícios linguísticos, tais como som, imagens, ritmo, sintaxe. Deste modo, os formalistas russos consideravam a linguagem literária como um “desvio”, no entanto para identificar o desvio era necessário identificar a norma da qual ele se afasta, “[...] o que alguns consideram norma, para outros poderá ser desvio” (1994, p.5). Essa conceituação, portanto, também encontra controvérsias, já que desvios e normas são variáveis dentro de uma sociedade, pois mudam de um contexto social/histórico para outro. Para enfatizar seu argumento, o autor afirma: “[...] a estranheza de um texto não é garantia de que ele sempre foi, em toda parte, estranho” (1994, p.6).

Uma outra conceituação sobre Literatura é posta por Eagleton, quando considerada como discurso não pragmático, ou seja, um discurso que não possui uma finalidade imediata, uma vez que se refere apenas a um estado geral das coisas, dotada de uma linguagem tida como auto referencial, isto é, que fala sobre si mesma. Este conceito logo é desconstruído pelo autor, considerando que a Literatura não pode ser definida objetivamente. Sob essa perspectiva, importa dizer que qualquer tipo de escrita, pode ser, em algum momento, altamente valorizada por uma sociedade ou não, comprovando, mais uma vez, que não existe uma essência da Literatura e que, em razão disso, ela se caracteriza por ser efêmera e mutável: “A Literatura, no sentido de uma coleção de obras de valor real e inalterável, distinguida por certas propriedades comuns, não existe” (1994, p.120). Reitera-se, portanto, que cada conceito de Literatura, conforme demonstra o autor, está suscetível antes a um juízo de

valor que, por sua vez, está ancorado em critérios subjetivos e, assim, ideológicos, que mudam de uma sociedade para outra, dentro de contextos também variáveis.

Desse modo, pode-se afirmar que cada um dos conceitos apresentados estão fundamentados em gostos e juízos de valor individuais; o que leva à dedução que a Literatura é uma entidade instável, pelo fato de serem notoriamente variáveis os juízos de valor: “Valor é um termo transitivo: significa tudo aquilo que é considerado valioso por certas pessoas, em situações específicas, de acordo com critérios específicos e à luz de determinados objetivos” (1994, p.12). Ora, se uma obra ou uma tradição literária não é valiosa em si, a despeito do que se tenha sido dito ou que se venha a dizer, significa que é “[...] ilusão de que a categoria ‘literatura’ é ‘objetiva’, no sentido de ser eterna e imutável” (1994, p.11). Na perspectiva teórica de Eagleton, pode-se dizer, portanto, que aquilo que uma sociedade considera hoje Literatura pode não ser mais considerado por uma outra sociedade em outro momento histórico. Assim, a definição de Literatura varia de acordo com o tempo, espaço e a sociedade na qual está inserida. Não por outra razão é que

Nenhuma obra, e nenhuma avaliação dela, pode ser simplesmente estendida a novos grupos de pessoas sem que, nesse processo, sofra modificações, talvez quase imperceptíveis. E essa é uma das razões pelas quais o ato de classificar algo como literatura seja extremamente instável. (1994, p.13).

Nesse contexto, o leitor assume papel de grande relevância na definição daquilo que é ou não literário, pois se muitas obras foram construídas para serem lidas como Literatura, é notório concluir que muitas outras não foram escritas para serem lidas como tal, mas assim o são. Há, ainda, alguns textos que nascem literários, enquanto outros atingem a condição de literário, sendo que para alguns esta condição é imposta. Nesse sentido, “[...] a definição de Literatura fica dependendo da maneira pela qual alguém resolve ler, e não da natureza daquilo que é lido” (1994, p.9).

Para o autor, o fato de alguns autores como Homero e Shakespeare, por exemplo, não terem as suas obras questionadas no sentido de serem ou não literárias, está intimamente ligada ao “[...] fato de sempre interpretarmos as

obras literárias à luz de nosso próprio interesse, poderia ser uma das razões pelas quais certas obras literárias conservam seu valor através de séculos” (1994, p.13). Isso porque, para o estudioso, não há nada que se assemelhe a um julgamento ou interpretação crítica puramente literária. Por isso: “Qualquer ideia de que o estudo da literatura é o estudo de uma entidade estável e bem definida, tal como a entomologia é o estudo dos insetos, pode ser abandonada como uma quimera” (1994, p.11).

Para Eagleton, qualquer afirmação que se pretenda definitiva sobre a Literatura se faz dentro de uma “categoria de valores”, o que por si só a coloca motivada por questões ideológicas. Isso porque os juízos de valor possuem estreita relação com as ideologias sociais: “Eles se referem em última análise, não apenas ao gosto particular, mas aos pressupostos pelos quais certos grupos exercem e mantêm o poder sobre outros” (1994, p.17). O que fica é que a Literatura, segundo o estudioso, estaria, de alguma forma, a serviço dos interesses e estratégias de poder, bem como de forças políticas e sociais reacionárias.

Em consonância com as proposições teóricas de Eagleton (1994), também para Compagnon (2006) o adjetivo “literário” e o substantivo “literatura” não guardam consenso, ainda que esses termos sejam empregados como se eles não levantassem problema. A fim de revelar esse estado de coisas, o autor apresenta uma primeira acepção, bastante ampla, na qual a Literatura diz respeito a tudo que é impresso ou/e manuscrito. Essa acepção está ligada à noção clássica de “belas artes”, que abarca tudo o que a retórica e a poética são capazes de definir, quando analisada e definida como sinônimo de cultura. A Literatura, sob essa perspectiva, perde a sua especificidade, na medida em que sua natureza estética é negada.

A partir do século XVIII, a Literatura passou a ter uma definição oposta à ficção, ligada, nesse período, à concepção de “belo”, segundo Kant, em **Crítica da Faculdade do Juízo** (1790), que concebe que a Literatura como tendo um fim em si mesma. Sob essa perspectiva, a Literatura faria o uso estético da linguagem, assentada em um arranjo especial e particular das palavras, oposto à linguagem cotidiana: “Em oposição à linguagem cotidiana, que é utilitária e instrumental, afirma-se que a Literatura encontra um fim em si mesma” (COMPAGNON, 2006, p.39) ou ainda, “A Literatura explora, sem fim prático, o

material linguístico” (COMPAGNON, 2006, p.40). Trata-se, aqui, de uma definição formalista da Literatura, definida universalmente como aquela denominada de “arte verbal”.

Em uma outra acepção, Compagnon destaca que a Literatura, em contraposição ao conceito de “arte poética”, surge em uma concepção moderna a partir do século XIX, com o declínio do sistema de gêneros literários, perpetuado por Aristóteles. Apesar da reabilitação do gênero lírico, a Literatura popular foi posta de escanteio, ficando a Literatura dita culta como sinônimo de Literatura no sentido restrito. Sobre esse estreitamento que a Literatura sofreu no século XIX, o autor afirma que considerar como valioso apenas um conjunto de obras, é negar (de fato e de direito) todas as demais produções literárias existentes.

Já os formalistas russos, no início do século XX, deram ao uso propriamente literário da língua, o nome de literariedade; aspecto também destacado por Eagleton (1994) quando discorre a respeito do arranjo diferenciado que a Literatura faz com as palavras e seus recursos linguísticos. A linguagem literária, seria, portanto, motivada, não linear e não utilitária, pois segundo Compagnon, a Literatura seria capaz de “[...] desarranjar as formas habituais e automáticas de sua percepção” (2006, p.41). Esse conceito de literariedade, pondera o autor, está ligado a uma definição da especificidade de seu objeto, ou seja, de uma característica inerente ao texto literário, não podendo, por si só, fazer parte de uma definição de Literatura que, por sua vez, está inevitavelmente vinculada a uma norma, um valor.

A mesma aporia se faz presente quando se coloca em discussão as funções assumidas pelo texto literário. Segundo Aristóteles, a função da Literatura seria instruir e agradar, ou seja, instruir agradando; trata-se da definição mais humanista da Literatura: “Segundo o modelo humanista, há um conhecimento do mundo e dos homens propiciado pela experiência literária [...] um conhecimento que só (ou quase só) a experiência literária nos proporciona” (COMPAGNON, 2006, p. 36). No entanto, afirma o autor, essa concepção humanista foi denunciada por representar apenas a visão de uma determinada classe em particular, a do indivíduo burguês. À Literatura também seria atribuída uma função de aprendizagem, em que por meio dela, o indivíduo estaria em contato com o conhecimento considerado como “especial”,

diferentemente do conhecimento filosófico ou científico. Tal conhecimento teria por objeto tudo o que é geral, provável ou verossímil e que apontaria para uma compreensão do comportamento humano e da vida em sociedade. No entanto, sob o ponto de vista da tradição romântica, esse conhecimento também diz respeito a tudo aquilo que é individual e singular, pois, segundo o autor, somente a Literatura é capaz de oferecer ao indivíduo o conhecimento, o qual só a experiência da leitura literária pode proporcionar: “Seríamos capazes de paixão se nunca tivéssemos lido uma história de amor, se nunca nos houvessem contado uma única história de amor?” (COMPAGNON, 2006, p. 36).

Ainda em relação às funções atribuídas à Literatura, a ela também seria dada, ainda que provisoriamente, a função de fornecer uma moral social: “Num mundo cada vez mais materialista ou anarquista, a literatura aparecia como a última fortaleza contra a barbárie, o ponto fixo do final do século [...]” (2006, p. 37). A essa função estariam atrelados os ideais e crenças do indivíduo burguês, refletindo a visão de mundo de um grupo em particular.

A esse respeito, o estudioso pondera afirmando que se por um lado a Literatura trouxe a figuração de uma dada visão da sociedade, representativa de um determinado grupo, contribuindo, assim, para a manifestação da ideologia dominante, servindo ao aparelho ideológico do Estado, por outro, trouxe a possibilidade de contrariar as normas da sociedade, pois a Literatura é capaz de preceder o movimento e esclarecer o povo. Há, aqui, a volta da figura do “artista maldito”, juntamente com a imagem do visionário, que atribui à Literatura uma perspectiva política e social. Desse modo, observa-se que o texto literário também pode “[...] acentuar sua função subversiva [...]” (COMPAGNON, 2006, p.37), adotando uma nova concepção sobre as coisas e o mundo, pois, como afirma o autor, “[...] a Literatura confirma um consenso, mas produz também a dissensão, o novo, a ruptura” (2006, p.37).

A partir do exposto, pode-se afirmar que uma determinada definição e/ou função da Literatura está fundada em uma preferência, critério individual, erigida, entretanto, em universal: “[...] toda teoria repousa num sistema de preferências, conscientes ou não”, diz Compagnon (2006, p.44). Isso porque toda avaliação, do que é ou não literário, repousa em um julgamento de valor, o que significa dizer em critérios determinados por fatores extraliterários; daí o

caráter provisório do conceito de Literatura: “Todo julgamento de valor repousa num atestado de exclusão. Dizer que um texto é literário subentende sempre que um outro não é” (2006, p.33). Está, portanto, posta a grande dificuldade em se definir o que é e o que não é Literatura, pois “[...] não há uma essência da Literatura, ela é uma realidade complexa, heterogênea e mutável” (2006, p.44).

Portanto, para Compagnon (2006), assim como para Eagleton (1994), o conceito de Literatura varia consideravelmente segundo a época e a cultura em que foi produzida, estabelecendo-se como produto histórico e culturalmente construído pela sociedade que, assentada em certas normas e valores, decide se certos textos constituem-se como literários ou não, baseada em critérios subjetivos e não apenas literários. Ou seja, que dizem respeito àquilo que é externo ao texto, partindo de um viés ideológico, que considera algo valioso ou não:

O termo literatura tem, pois, uma extensão mais ou menos vasta segundo os autores, dos clássicos escolares, à história em quadrinhos, e é difícil justificar sua ampliação contemporânea. O critério de valor que inclui tal texto não é, em si mesmo, literário nem teórico, mas ético, social e ideológico, de qualquer forma extraliterário. Pode-se, entretanto, definir literariamente a Literatura? (COMPAGNON, 2006, p.33).

Considerando o que foi exposto, conclui-se que não importa a origem de um texto, mas o modo como as pessoas o consideram, independente do que o autor tenha pensado ou almejado no ato de sua produção. Neste ponto, Eagleton (1994) dialoga com Compagnon (2006), que também considera a necessidade de pensar a Literatura levando em conta as variadas formas pelas quais as pessoas se relacionam com a escrita. Por isso, para os teóricos não existe uma “essência” da Literatura.

O que fica da discussão proposta pelos teóricos é que os julgamentos de valor têm muita relação com o que se considera ou não como Literatura, conforme sugerido por Eagleton: “[...] o que importa pode não ser a origem do texto, mas o modo como as pessoas o consideram” (1994, p.9). De certo modo, qualquer coisa pode ser Literatura, mas ao mesmo tempo pode deixar de sê-lo. Aceitar a Literatura apenas como um conjunto de obras de valor real e inalterável é, segundo os estudiosos, desconsiderar que ela está sujeita a

transformações, pois Literatura é, como todos os sistemas semióticos culturais, um sistema aberto, cuja evolução pode modificar a ideia de que, num dado momento histórico, existe de Literatura. Em razão disso, classificar um texto hoje como Literatura é algo extremamente instável, uma vez que mudanças não podem ser descartadas, como alerta Aguiar e Silva:

Estas transformações, próprias de um sistema aberto como o sistema literário, no qual ocorre um constante fluxo de entradas e saídas em relação à esfera da não-literatura, são originadas por alterações do sistema de normas aceite pela comunidade literária – escritores, leitores, críticos, teorizadores, professores, editores, etc -, sob a ação de mudanças operadas historicamente nas estruturas sociais e culturais, e representam um alargamento das fronteiras do discurso literário, mas não propriamente a emergência de uma conceituação radicalmente nova de literatura. (1990, p.52).

Desse modo, qualquer afirmação que se pretenda ser definitiva sobre a Literatura se faz dentro de uma “categoria de valores”, movida por um quadro de referências – social, político, econômico, cultural, ideológico, etc. -, que emana de fatores extraliterários. Não por acaso, afirma Compagnon: “Tudo o que pode se dizer de um texto literário não pertence, pois, aos estudos literários” (2006, p.45).

Apesar da instabilidade e da provisoriidade do conceito de Literatura, das sucessivas e diferentes representações sobre o literário, bem como das diversas funções assumidas no decorrer da história, conforme atestam Eagleton (1994) e Compagnon (2006), a Literatura se reinventa e permanece viva. Não apenas pelo papel que assume na formação e humanização do homem, mas sobretudo porque é o único gênero textual que não se limita às intenções do autor ou à sua forma estrutural, mas, por meio da relação entre forma e conteúdo, como valorizam Candido (1972; 1995), Eco (2003) e Jouve (2012), diz muito *do* e *ao* ser humano, sendo capaz de manifestar desde questões mais individuais e particulares até as mais universais e coletivas, além de deixar lacunas para que o leitor possa atuar com suas experiências culturais e sociais, com suas leituras, com sua vivência de mundo.

Considerando, portanto, os objetivos centrais desta dissertação de Mestrado que pretende abordar o texto literário em sala de aula, de modo a considerar não apenas o que o texto fala, mas como fala, os estudos realizados

por Candido (1972, 1995) e Jouve (2012) promovem uma ampla reflexão sobre as funções atribuídas à Literatura, bem como sobre o conceito adotado pelos estudiosos. Essas definições norteiam o desenvolvimento do trabalho com o texto literário em sala de aula, e interessam, portanto, porque além das funções formativa e humanizadora que fundam a Literatura, os teóricos também se detêm sobre a composição do texto literário, que possui grande relevância na construção do seu significado, satisfazendo, portanto, o anseio de trabalhar com a obra literária de modo a considerar a sua forma e conteúdo, observando-a como criação artística. Além disso, as contribuições dos autores também são importantes no que diz respeito à urgência em inserir e ampliar no contexto educacional o caráter emancipador da Literatura, que pode prover o alunado de uma nova concepção de mundo e dos indivíduos, sobretudo atualmente em que a leitura literária, apesar de presente nos espaços escolares e na rotina dos jovens, disputa lugar com as tecnologias; *lócus* em que os sujeitos contemporâneos vão, muitas vezes, buscar as doses de ficção e informação de que sentem necessidade. Em meio a essas transformações, permeadas pelo acesso tecnológico e dificuldades para o ensino da literatura, é preciso encontrar meios para fomentar a leitura do texto literário na sala de aula.

1.2 Um olhar para a Literatura juvenil contemporânea: entre temas e formas

Para dar início à discussão sobre a Literatura juvenil, seus temas, formas e tendências contemporâneas, é necessário, em um primeiro momento, atentar-se para a problemática que envolve o conceito sobre o que é ser jovem nos dias de hoje, em observância com as peculiaridades de uma juventude imersa em uma rede de tecnologias da comunicação e informação. A partir da análise sobre o que se considera como “juvenil” é possível compreender as mudanças sofridas pela Literatura juvenil ao longo do tempo e como as produções literárias seguiram, de certo modo, as transformações pelas quais passaram a geração de jovens do século XXI.

O conceito “adolescência” tem, atualmente, despertado interesse de parte da sociedade, tanto porque pais e responsáveis buscam entender sobre a adolescência para melhor se relacionar com seus filhos, quanto estudantes e

profissionais que se dedicam a estudos acadêmicos e científicos sobre o tema, principalmente na área de Psicologia, objetivando ofertar para a sociedade definições práticas sobre essa etapa da vivência do ser humano. O interesse por uma definição satisfatória do que é ser adolescente e o entendimento sobre essa fase da vida tem a ver com a compreensão dos problemas sociais que envolvem a juventude. Logo, a apreensão desse processo pode contribuir para o aperfeiçoamento das políticas públicas voltadas a essa faixa etária, bem como para a resolução de conflitos que envolvem o jovem e a sociedade a qual está inserido.

O conceito de juventude ou adolescência ocupa na sociedade ocidental um estatuto ainda muito precário, próprio de sua brevidade histórica, que aponta para uma zona de indeterminação, de limbo, de entrelugar e/ou de interstício, terreno do provisório, do indefinido, meio caminho entre a infância (conceito hoje já cristalizado) e a idade adulta, numa configuração de contorno incerto. Essa indefinição pode ser representada pela dificuldade em determinar a faixa etária que compreende o juvenil. Para Groppo (2000), em **Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas**, o período da juventude se estabelece, aproximadamente, entre os 13 e 20 anos que, por fatores socioculturais, pode variar um pouco; iniciando-se mais tarde e/ou prolongando-se até os 25 anos. Nesse sentido, não há, segundo o estudioso, uma categorização fixa para a faixa etária da juventude, já que ela começa no período da puberdade, mas se apresenta como uma representação social, um ideal das sociedades, abarcando, portanto, uma intrincada rede de valores:

Ao ser definida como categoria social, a juventude torna-se, ao mesmo tempo, uma representação sociocultural e sua situação social [...]. Ou seja, a juventude é uma concepção, representação ou criação simbólica, fabricada pelos grupos sociais ou pelos próprios indivíduos tidos como jovens, para significar uma série de comportamentos e atitudes a ela atribuídos. Ao mesmo tempo, é uma situação vivida em comum por certos indivíduos. (GROPPO, 2000, p.8).

Para Bock (2007), a adolescência foi considerada, em um primeiro momento, como uma fase da formação do indivíduo, entendida como natural, ou seja, como aquela que faz parte da natureza humana. No entanto, surgiram estudos que trouxeram uma nova conceituação da adolescência, assentada na

perspectiva de superar a visão naturalizada que se tinha da adolescência, que não abrange a complexidade que envolve essa etapa da vida, como atesta o autor:

[...] a Psicologia, ao desenvolver perspectivas naturalizantes, deixa de contribuir para leituras críticas da sociedade e para a construção de políticas adequadas para a juventude, responsabilizando, com sua leitura, o próprio adolescente e seus pais pelas questões sociais que envolvem jovens, como a violência e a drogadição. (BOCK, 2007, p.66).

Deste modo, depreende-se que para definir a adolescência é preciso considerá-la a partir de uma perspectiva sócio-histórica, isto é, como construção social e, para isso é preciso “[...] indicar subsídios para uma ‘nova’ prática com adolescentes e para a construção de políticas públicas que tomem o jovem como ator social importante” (BOCK, 2007, p.66). Considera-se, portanto, que o indivíduo se desenvolve a partir de sua relação com o mundo social e cultural.

Para ampliar a reflexão sobre adolescência, é de notória importância tratar sobre as relações intrínsecas entre a juventude e a escola; instituição responsável pelo desenvolvimento do indivíduo e construção da identidade do sujeito. Entre elas é preciso levar em consideração os constantes conflitos, uma vez que a escola se apresenta, não raro, como um espaço que não representa a condição juvenil, seus gostos, suas aflições, suas necessidades (DAYRELL, 2007, p.1107). No entanto, a escola surge como um ambiente menos desigual quando possibilita a interação entre as diversas camadas sociais, provenientes de diversas culturas, contextos e vivências, mesmo não conseguindo contemplar todas as camadas sociais de forma igualitária, consequência do reflexo da própria sociedade a qual elas estão inseridas.

Diante dessa problemática, a de conviver em um espaço muitas vezes conflituoso, o jovem sente a necessidade de autoafirmar-se dentro da escola, visando a garantir a sua própria sobrevivência e adentrar em um ambiente que ainda não se constitui como “seu”. Essa necessidade de autoafirmação surge a partir do aparecimento de diferentes grupos culturais que impõem o seu estilo, o seu modo de vida, de modo a se (re)afirmar dentro de uma sociedade que os exclui, gerando, assim, a construção de territorialidades transitórias, como

afirma Dayrell (2007), no artigo “Escola ‘faz’ juventudes – reflexões em torno da socialização juvenil”. Nesse processo, a interação e a socialização entre os jovens são necessárias em virtude da vontade de comunicar-se e se constituir como um sujeito de identidade, ou seja, aquele que possui representatividade dentro do meio em que vive. Dessa forma, os espaços físicos da escola devem se metamorfosear em espaços sociais de interação e manifestação de uma identidade juvenil. Isso porque a escola, para esses jovens, representa uma busca pelo retorno imediato, como, por exemplo, a conquista de um emprego e/ou o ingresso na universidade, os quais figuram a possibilidade de ascensão social.

É, então, no sentido de atender às necessidades do jovem, que constitui o seu público-alvo, que a escola falha, pois ainda não consegue produzir formas de dialogar com esse aluno, uma vez que ainda permanece pautada em uma concepção ultrapassada que espera um “ideal”, padronizado, sem distinções, isto é, um aluno que não apresente diversidade em relação a outros colegas, que seja obediente, não crítico, sem questionamentos: “Parece-nos que os jovens alunos, nas formas em que vivem a experiência escolar, estão dizendo que não querem tanto ser tratados como iguais, mas, sim, reconhecidos nas suas especificidades [...]” (DAYRELL, 2007, p. 1125). Isso porque a escola ainda concebe o aluno sem levar em consideração uma dada condição juvenil, que advém dos mais diversos contextos, gerando um sujeito de cultura e conhecimento. Assim, a escola deve conhecer e inteirar-se sobre as especificidades de seu público-alvo de modo a promover a integração de todos, promovendo a não discriminação e o respeito mútuo, através da discussão de temas e problemáticas atuais e cotidianos; e é aqui que a Literatura juvenil contemporânea surge como objeto de ensino-aprendizagem de notória relevância dentro da sala de aula.

Nesse contexto de discutir as tendências da Literatura juvenil contemporânea, outro aspecto que merece destaque diz respeito ao objeto que convencionalmente é chamado de Literatura infanto-juvenil; fenômeno relativamente recente entre nós e cujas origens remontam há um pouco mais de um século. Além disso, vale lembrar que o desenvolvimento de nossa Literatura para crianças e jovens começou de forma tímida, passando por um período inicial de formação, em que preponderaram as traduções e as

adaptações de autores europeus, particularmente de obras filiadas à tradição oral europeia ou de caráter francamente pedagógico (LAJOLO; ZILBERMAN, 1984).

Foi somente com o projeto literário de maior consistência levado adiante por Monteiro Lobato, a partir da década de 1920, e a gradativa consolidação de um público consumidor para o livro infanto-juvenil, que essa modalidade literária adquiriu uma face própria e alguma autonomia entre nós, vindo a desembocar no conhecido *boom* das décadas de 1970 e 1980 da Literatura juvenil. Segundo Martha (2011), foi nesse período que surgiu um corpo de autores e obras destinado aos adolescentes e que, se no conjunto ainda não compunha uma tradição literária, caminhava decididamente para isso. Prova disso é que “Editoras, instituições literárias (Prêmios da FNLIJ, Prêmio Jabuti, entre outros) e autores [empenharam-se] no fortalecimento de distinções entre as obras anteriormente designadas de forma genérica como ‘infantojuvenil’” (2011, p.1). Entre os autores dessa geração, responsáveis pela elaboração de obras literárias de reconhecida qualidade estética destinadas essencialmente ao público jovem, com a adoção de determinadas linhas de força, ganham destaque Lygia Bojunga Nunes, Ana Maria Machado, Ziraldo, Ruth Rocha, Joel Rufino dos Santos, Stella Car, João Carlos Marinho, entre outros.

Outra questão de cunho mais teórico que se põe e não menos importante para se buscar entender a produção juvenil na Literatura contemporânea, se liga à discussão do subgênero Literatura infanto-juvenil, e mais especialmente ao fato de que o termo “infanto-juvenil” não raro aparece como sinônimo de “juvenil”, o que remete para a problemática de que a categoria Literatura juvenil, apesar do intenso debate teórico, não se exauriu. É o que Ceccantini (1993) em sua dissertação de Mestrado já apontava em relação ao romance de João Ubaldo Ribeiro, **Pandonar**, rotulado de modo frequente e em diversas instâncias ora como “literatura infanto-juvenil” ora como “literatura juvenil”, numa clara tentativa de consolidar o gênero, que, atualmente, tem tomado forma.

O que se pode inferir é que o “específico juvenil” ainda guarda dúvidas; aspecto que pode estar atrelado à própria indefinição da faixa etária, que compreende o conceito juventude/adolescência, conforme aponta Groppo (2000). Se a oposição “Literatura”/“Literatura infantil” se faz presente na absoluta maioria dos textos que compõem a bibliografia teórica em língua

portuguesa sobre o assunto (produzida em geral pela Academia), já as oposições “Literatura”/“Literatura juvenil” ou “Literatura infantil”/“Literatura juvenil” são quase que deixadas de lado pelos textos que se dispõem a tratar desse polêmico “subgênero” literário. Sob a ambígua rubrica “Literatura infanto-juvenil”, utilizada, aliás, até pouco tempo sem maior questionamento, todos os problemas parecem estar resolvidos, ainda que depois se revelem contradições internas nas obras dos especialistas da área, ao acabarem – explícita ou implicitamente – trabalhando com a diferenciação de conceitos que, conforme se apresentará a seguir, está assentada em aspectos formais e de conteúdo. É o caso do estudo pioneiro de Ceccantini (2000) que, embora tenha passado ao largo de resolver essa questão relativa ao “subgênero literário”, apresenta algumas tendências que remetem à ideia da existência de uma Literatura especificamente juvenil.

Considerando, portanto, que a Literatura juvenil ganhou impulso a partir do final da década de 1970 e início da década de 1980, faz-se necessário conhecer o contexto em que a mesma estava inserida para que seja possível compreender a especificidade do texto literário juvenil contemporâneo. Para Riche, a Literatura juvenil surgiu na era da pós-modernidade e/ou modernidade tardia; denominação que “[...] está ligada ao pós-guerra, que inaugura uma nova era” (1999, p.128). Também esteve, segundo a estudiosa, associada à modernização social, surgida depois da Revolução Industrial, com a implementação cada vez maior da prestação de serviços. Esse cenário trouxe para a Literatura juvenil a necessidade de um novo olhar, agora para a sociedade brasileira, considerando as suas multiplicidades e particularismos.

Diante dessa multiplicidade, o homem contemporâneo, inserido em uma conjuntura multifacetada e pluralista e, por isso, em fase de adaptação e descoberta, dá-se por perdido e envolto em “[...] uma crise de valores do sujeito que circula pela cidade em busca de sua identidade, nesse espaço ligado à urbanização e à tecnologia que marca o social” (RICHE,1999,p.129). Concomitantemente a esse quadro de construção da identidade, o homem encontrava-se em um espaço onde o centro dá lugar às margens e os sujeitos individuais, antes fixos, dão lugar à pluralidade. Nesse contexto, encontra-se a Literatura juvenil:

A literatura juvenil nasce na virada da modernidade para a pós-modernidade e vai refletir esteticamente esse sistema social complexo vivendo entre o pré-capitalismo de algumas regiões onde a urbanização não chegou, e as grandes cidades, verdadeiras ilhas de excelência, com tecnologia de ponta informatizada e de fácil acesso aos bens de consumo. (RICHE, 1999, p.129).

Desse *lócus* plural, fragmentado e permeado pela crise de valores é que a Literatura juvenil, afirma Riche, extraiu o seu modelo de representação. Isto é, impulsionada pela necessidade de adequar-se às características do seu público alvo, tratou, pois, de oferecer aos jovens um modelo narrativo apropriado à sua faixa etária, seja nos temas abordados, na descrição do mundo oferecidos ou nos valores propostos. Enfim, os autores tiveram que se ajustar ao contexto sociocultural em que transitavam os seus receptores. Não por acaso, as narrativas juvenis trazem à tona personagens que figuram os jovens e seu universo, o que inclui conflitos e dramas pessoais, cujo objetivo é oferecer a identificação e, assim, promover um diálogo mais próximo com o leitor adolescente.

Surge, portanto, uma produção que, apesar de heterogênea e de grande diversidade temática, aponta para uma tendência voltada para a discussão de questões existenciais: “[...] os sujeitos individuais fixos dão lugar a identidades contextualizadas por gênero, raça, identidade étnica, preferência sexual, educação e função social” (RICHE, 1999, p.130). Nesse sentido, temas de tendência contestadora começam a compor a Literatura juvenil. A esse respeito a estudiosa pondera: “Não que temas como a fome, a pobreza ou a miséria, a violência estivessem ausentes dessa literatura, mas o tratamento dispensado ao tema, o trabalho com a linguagem é que marcam a diferença” (RICHE, 1999, p.135). Tanto o tratamento dispensado, quanto as novas temáticas e o uso mais complexo da linguagem, que se soma aos traços de oralidade, apresentam-se como características que apontam para o diferencial da Literatura juvenil: “[...] parece ser este o grande diferencial que marca as melhores obras da literatura infanto-juvenil contemporânea, conferindo-lhe um novo status” (1999, p.135). Sob essa perspectiva, a Literatura juvenil brasileira passou a buscar por temas e linguagens que fossem capazes de atrair o jovem leitor da contemporaneidade, seja por meio de narrativas que apostassem em uma linguagem como a comumente utilizada nos computadores e celulares,

seja pela adoção de uma linguagem mais próxima da oralidade, representada por uma escrita mais informal, com registros de gírias, por exemplo, ou por enredos que trouxessem problemáticas ligadas aos conflitos urbanos e sociais que permeiam a vivência cotidiana do jovem contemporâneo.

A respeito da estrutura das narrativas, há mudanças que chamam a atenção, como o papel do narrador, que busca uma exploração psíquica das personagens. Para Riche, o narrador das narrativas juvenis contemporâneas perde a onipotência e a onisciência do ponto de vista tradicional, ou seja, o narrador sai de cena e deixa a mercê das personagens a representação de seus dramas pessoais, pois muitas vezes “[...] esconde-se oferecendo aos personagens a oportunidade de encenar a própria história” (1999, p. 133).

Quanto à linguagem, apresenta-se de forma mais coloquial, com constantes marcas de oralidade e uma maior proximidade com o universo do jovem leitor. Quanto ao discurso narrativo, verifica-se a opção dos autores por uma narrativa nem sempre linear; fragmentação que exige maior atenção do leitor para preencher os “vazios” deixados pelo texto. A respeito da participação mais ativa do leitor na interpretação das narrativas, Riche afirma que:

As obras propõem situações a serem resolvidas pelo leitor de diferentes modos ao invés de oferecer-lhe soluções com respostas fechadas. O processo de produção da narrativa, o como narrar, torna-se mais importante do que a mera seqüência de fatos ou ações vividas pelas personagens. (1999, p.132).

Desta forma, a Literatura juvenil, ao tratar de temas que versam, por exemplo, sobre violência, morte, preconceito e conflitos pessoais, foge do lugar comum, passando a expressar o mundo em sua totalidade. Segundo Martha (2010), no momento em que os jovens leitores se identificam com as personagens retratadas nas narrativas, passam a sentir-se parte daquele universo: “[...] processo que lhes oferece, inclusive, a possibilidade de refletir sobre sua condição e de elaborar suas imagens enquanto seres-no-mundo” (2010, p. 34). Isso porque a Literatura, como representação da realidade, pode contribuir para que o jovem reflita sobre sua condição ao identificar-se com as personagens de uma determinada obra literária, o que leva a um maior

interesse do jovem pela leitura, já que possui a probabilidade de fazer sentido dentro de sua vivência, de sua visão de mundo:

É a partir desse processo que a literatura, na medida em que se mostra como verdadeira experiência de auto-conhecimento, pode, então, contribuir na formação do sentimento de identidade de leitores, notadamente, crianças e adolescentes, humanizando-os, no sentido mais amplo da palavra, ainda que, por vezes, as experiências das personagens pareçam estar distantes daquelas vividas pelos jovens em seu ambiente real. (MARTHA, 2008, p.16).

Ainda em relação aos temas figurados pela Literatura juvenil contemporânea, Martha (2010) reitera sobre a dificuldade da abordagem de alguns deles tidos como “delicados” e/ou “espinhosos”, por fazerem referência a assuntos considerados tabu pela sociedade ou até mesmo proibidos de serem discutidos com crianças e adolescentes. Em razão disso, segundo a autora, a Literatura juvenil ganha notoriedade ao pôr em pauta esses temas, pois

A manifestação literária de tais assuntos, considerados “temas de fronteira”, notadamente aqueles que tratam de etapas da evolução humana, não é tarefa fácil. Exige sensibilidade apurada dos narradores e/ou poetas para que não atentem contra a dignidade dos leitores, com a exploração de sentimentos e emoções, à sombra da moral e seus ressentimentos. (2010, p. 34).

Também Luft (2010) coloca em destaque os temas abordados pela Literatura juvenil, de 2001 a 2009. No artigo “A literatura juvenil brasileira no início do século XXI: autores, obras e tendências”, a autora traça um percurso histórico da narrativa juvenil considerando autores e obras contemplados com o prêmio da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), entre os anos de 2001 a 2008, na categoria “Jovem”, e com o prêmio Jabuti, entre os anos de 2001 a 2009, na categoria “Juvenil”. A partir das premiações concedidas pela FNLIJ e pela Câmara Brasileira do Livro (CBL), que outorga o prêmio Jabuti, é possível, segundo a autora, estabelecer uma tipologia da literatura juvenil brasileira da primeira década do século XXI. A autora alerta que nenhum dos livros premiados pode ser enquadrado em uma única linha temática; porém, há

uma temática predominante em cada obra, a partir da qual é possível apreender algumas linhas de força.

A partir da categorização apresentada por Colomer (2007) a respeito das narrativas juvenis espanholas, Luft (2010) traça as tendências temáticas da narrativa juvenil brasileira. Entre as obras premiadas, as narrativas com enfoque em questões psicológicas aparecem em maior número. Temática que traz à tona a vivência do adolescente, pautando-se no seu amadurecimento, como é o caso de **O rapaz que não era de Liverpool** (prêmio FNLIJ 2006 e Barco a Vapor 2005), de Caio Riter. Em seguida, aparecem as narrativas de denúncia social, que versam sobre os problemas da sociedade moderna de um modo geral, com a abordagem de temas polêmicos, como o racismo e a sexualidade, como o representado em **Eles não são anjos como eu** (2º lugar Jabuti 2005), de Marcia Kupstas. As narrativas que mesclam a realidade com a fantasia, com a presença de elementos fantasmagóricos, também pertencem a uma categoria distinta na Literatura juvenil em que se destacam os contos de Marina Colasanti, como **Penélope manda lembranças** (prêmio FNLIJ 2001).

Já na categoria de narrativas com temática policial e de teor investigativo, a obra de Milu Leite, **O dia em que Felipe sumiu** (3º lugar Jabuti 2006), que incorpora elementos do romance policial. O livro **Cidade dos deitados** (2º lugar Jabuti 2009), de Heloisa Prieto, se destaca na categoria terror/suspense, com enredos que agradam ao jovem leitor, interessado por narrativas aterrorizantes. Entre as narrativas que buscam a revalorização da cultura popular, como a africana e a indígena, está a obra **Crônicas de São Paulo: um olhar indígena** (prêmio FNLIJ 2004), de Daniel Mundukuru, assim como **No meio da noite escura tem um pé de maravilha** (2º lugar Jabuti 2003), de Ricardo Azevedo, que narra histórias oriundas do imaginário popular brasileiro. A respeito das narrativas pautadas em romances históricos, se destaca a obra **Cunhataí: um romance da Guerra do Paraguai** (prêmio FNLIJ 2003), de Maria Filomena Bouissou Lepecki. E, finalmente, as narrativas de intertextualidade, que fazem referências a outras produções e autores já conhecidos, como o livro **O Mário que não é de Andrade** (prêmio FNLIJ 2001), de Luciana Sandroni, que, por meio de um enredo voltado para o biográfico, reconta a história de vida do escritor Mario de Andrade. A partir do exposto, pode-se depreender que a Literatura juvenil hoje está voltada para

uma produção que está em consonância com os interesses do adolescente, tanto na temática quanto na linguagem, visto que o jovem contemporâneo anseia reconhecer-se nas narrativas que lê.

Apesar da diversidade temática, as obras, segundo Luft (2010), dão vazão à(s) realidade(s) do jovem leitor, com narrativas que escancaram e não mais escondem as problemáticas envolvendo os jovens; abordagem que se realiza a partir de temas sociais da atualidade e/ou pautados na introspecção psicológica, que tem a potencialidade de explorar o espaço interior dos adolescentes.

Martha (2011) também traça um panorama sobre a Literatura juvenil contemporânea e suas vertentes, dialogando com Colomer (2007) e Luft (2010). Entre as tendências temáticas listadas pela autora está a de linha psicológica, centrada na personagem e em seu processo de amadurecimento e reflexão. Dentro dessa linha de força está a obra **Lis no peito**: um livro que pede perdão, de Jorge Miguel Marinho (2005), na qual se pode apreender as angústias sofridas pela personagem que dialoga com o narrador, e com o qual compartilha seus medos e conflitos, como é possível observar no trecho: “Com o tempo a coisa foi mudando, ficamos até meio cúmplices jogando no mesmo time da existência, às vezes lutando do mesmo lado nessa guerra de todos os dias que se chama existir” (MARINHO, 2005, p. 26).

Uma segunda tendência apontada por Martha, diz respeito à linha folclórica, pautada em temas oriundos da cultura popular brasileira, antecipando reflexão sobre as origens e tradições brasileiras. Entre os textos inseridos nessa categoria, encontra-se a obra **Contos de enganar a morte**, de Ricardo Azevedo (2003), que apresenta quatro histórias vividas por heróis que não querem morrer e, portanto, encontram com a “indesejada das gentes”; daí advêm as peripécias para se livrarem do mal irremediável, a morte.

Na tendência de linha histórica, há narrativas que retratam acontecimentos históricos do país, como o livro **O barbeiro e o judeu da prestação contra o sargento da motocicleta**, de Joel Rufino dos Santos (2007), que possui como pano de fundo a Segunda Guerra Mundial (1939 a 1945) e o Estado Novo no Brasil (1937 a 1945). Embora o contexto em que a narrativa se desenvolve seja o retrato de tempos difíceis, a história encaminha o leitor para uma compreensão divertida em meio a situações extremas.

Em relação à linha do realismo cotidiano ou de denúncia social, surgem temas voltados à realidade urbana da sociedade contemporânea, que condizem com situações vivenciadas pelos jovens no dia a dia, como no livro **Todos contra D@nte**, de Luís Dill (2008), em que um adolescente é vítima de *bullying* dentro da escola. Os recursos utilizados na disposição dos textos e nas falas representam os meios modernos de comunicação, já que as páginas e as falas dos personagens reproduzem caixas de diálogo de *blogs* que, por sua vez, propagam a violência a que o protagonista é submetido por seus colegas de classe. O enredo ainda apresenta intertextualidade com **A Divina Comédia** (escrita entre 1307 e 1321), de Dante Alighieri. Já na linha do suspense e/ou do terror, destaca-se **Cidade dos deitados**, de Heloísa Prieto (2008). Já na categoria policial, encontra-se a obra **Beijo mortal**, de Luís Dill (2009), cuja linguagem se aproxima do jornalismo policial, contando a história de uma chacina desencadeada em razão de uma simples troca de beijos entre um casal.

Também Turchi (2016) destaca a criação de soluções estéticas inovadoras e o estabelecimento de um diálogo mais próximo com o jovem leitor, por meio de temáticas antes consideradas “temas-tabu”, como “[...] a violência, as drogas, o preconceito, o *bullying*, a anorexia e a bulimia, a separação dos pais são temas recorrentes nas narrativas juvenis, que também falam de amor, amizade, descobertas, separação e crescimento” (2016, p.85).

Em relação às personagens, a autora aponta para a volta de personagens tradicionais, como reis e rainhas, porém com uma nova “roupagem”, abrindo possibilidades para o questionamento de valores e papéis sociais, como o da mulher. Pode-se citar como exemplo, autoras como Marina Colasanti, Ruth Rocha e Ana Maria Machado que fazem uso de personagens do universo do conto de fadas, porém com características e atitudes bastante diversas das conhecidas tradicionalmente, livres das visões estereotipadas de outrora. Há, ainda, segundo a estudiosa, um aprofundamento dos dramas humanos refletidos nas personagens, trazendo à tona temas do real cotidiano, ainda que entremeados à fantasia.

Ainda sobre as personagens que compõem a produção narrativa juvenil, Battisti e Porto (2016) afirmam que as mesmas passaram a ser construídas considerando situações a partir das quais são obrigadas a refletir e a reformular

conceitos que possuem sobre si e sobre o mundo, em uma abordagem de reconhecimento e reflexão. O jovem é, portanto, posto aqui como aquele que pensa, que se mostra. Aspecto que evidencia o amadurecimento da Literatura juvenil contemporânea, bem como a sua revitalização provocados, entre outros aspectos, pela adoção de temas que detêm força e pelo surgimento de autores e obras de notória fruição estética.

Turchi (2016) ainda versa sobre a inovação literária alcançada pela Literatura juvenil, dada as novas potencialidades ofertadas pelo texto, que incorpora, na estrutura literária, outras artes e outras formas de comunicação, como a arte gráfica e visual, bem como recursos expressivos utilizados nas tecnologias de comunicação e informação, como livros que contém intertextos, *links*, páginas que imitam a tela de um computador, a tela de um *blog* ou rede social. Essa inovação satisfaz as aspirações a que o jovem procura, em um momento em que o livro aparece em desvantagem, dada a fascinação e a atração por aparelhos eletrônicos, como *smartphones* e *tablets*.

Acerca deste assunto, Gregorin Filho (2016) ressalta que a Literatura juvenil se adaptou à mudança do jovem ao longo do tempo, a fim de contribuir para a formação de um indivíduo apreciador da arte e leitor. Por isso, conseguiu emancipar-se, alcançando autonomia dentro da Literatura voltada para adultos, seja pela temática que se inspira na representação literária do mundo juvenil, seja pela renovação dos padrões literários existentes, estimulando, dessa forma, o sendo crítico do leitor.

Considerando as discussões acima apresentadas, sobretudo as tendências temáticas adotadas, pode-se afirmar que a Literatura juvenil na contemporaneidade se volta para questões que concorrem para apreender o universo juvenil, pois os autores ao construírem as suas narrativas concebem a fase da adolescência não mais como uma preparação para a maturidade, mas como uma etapa decisiva da vida, pois:

As personagens adolescentes não são construídas como ainda-não-adultos ou como já-não-mais-crianças; são portadoras de uma identidade própria e completa e se envolvem em situações que as obrigam a refletir e a reformular conceitos que possuem a respeito de si mesmas e do mundo. (MARTHA, 2011, p.9).

Portanto, é a partir desse processo de identificação com o texto literário, que as narrativas, consideradas como verdadeiras experiências de autoconhecimento, podem contribuir para a formação crítica dos jovens leitores. Nessa perspectiva, a Literatura voltada aos jovens aborda problemáticas sociais próprias da atualidade e da sua vivência, como a descrição de conflitos psicológicos; antes considerados “inadequados” por sua dureza e veracidade, mas que não podem mais ser ignorados, por estarem presente na sua realidade. Desse modo, se no final da década de 1970 e início da década de 1980, observa-se uma profusão de autores e obras literárias, em notável quantidade e qualidade, os quais abriram caminho para distinguir obras anteriormente designadas de forma genérica como “infantojuvenil”, a partir dos anos de 1990, houve a expansão dos estudos sobre a Literatura infanto-juvenil, preenchendo o “vazio” teórico antes deixado pela dificuldade em definir de forma objetiva as características do “específico juvenil”. Segundo Martha, as obras literárias voltadas ao público juvenil e, portanto, considerada juvenis “[...] apresentam marcas formais e temáticas diversificadas, apropriadas à faixa etária de seus leitores e inerentes ao contexto sociocultural em que transitam autores e receptores” (2011, p.2).

É nesse contexto que surge uma gama de autores com produções de qualidade voltada ao público juvenil, os quais circulam pelo campo literário e tem sua qualidade reconhecida por indicações a prêmios, tais como o Prêmio Jabuti e Prêmio Orígenes Lessa; lista de catálogos de grandes editoras e de reconhecidas instituições, como a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ); indicações a programas de leituras educacionais, como o programa governamental do PNBE, além de citações em trabalhos acadêmicos e estudos da crítica. Entre os autores que figuram nesse cenário estão Laura Bergallo, Luís Dill, Fernando Bonassi, Mário Teixeira, Gustavo Bernardo, Adriana Falcão, entre outros nomes que se firmaram na Literatura juvenil por meio da “[...] abordagem de obras significativas na produção brasileira contemporânea, que configurem, tanto no plano temático como no formal, seu estatuto artístico e a pluralidade de enfoques que as constituem” (MARTHA, 2011, p.2).

Inserida nessa tendência de abordar temáticas inovadoras e de notória importância tanto individual quanto social é que esta dissertação versa sobre a Síndrome de Down. O tema escolhido dialoga com a necessidade de trazer à

tona assuntos considerados tabus pela sociedade, porém que fazem parte do cotidiano dos jovens e, portanto, são de interesse dos mesmos. Aliados aos documentos prescritivos que exigem um currículo escolar voltado para a vivência do educando, o trabalho com a obra **Olhos azuis coração vermelho**, da autora gaúcha Jane Tutikian (2005), que pode ser caracterizada como narrativa de formação ou romance de aprendizagem, como denominado por Turchi (2016), apresenta um tema de fronteira ligado ao amadurecimento físico, psíquico e social da personagem protagonista e, por isso, atende aos anseios tanto no que diz respeito ao trabalho com a Literatura juvenil contemporânea, quanto na implementação curricular em sala de aula por meio da produção do material didático.

2. LITERATURA E SALA DE AULA: UMA UNIÃO QUE ABRE CAMINHOS

A fim de defender a necessária articulação entre conteúdos curriculares a temas contemporâneos, como a questão da diversidade, este segundo capítulo discorre, primeiramente, sobre o lugar ocupado pela Literatura no contexto escolar. Em seguida, com a finalidade de situar o professor de Literatura no contexto educacional atual, delinea-se um panorama sobre a sociedade contemporânea, bem como uma apresentação sobre o perfil dos alunos e do espaço escolar que frequentam. Além disso, busca-se refletir sobre o ensino da literatura e também discutir o papel do mediador da leitura literária, cuja prática deveria ser pautada pela integração entre o saber teórico e pedagógico. Busca-se, ainda, traçar uma reflexão sobre a formação inicial e continuada do professor de Literatura. Para tanto, apresentam-se discussões a respeito das funções a serem exercidas, além de algumas situações que o docente em formação vivencia nas instituições de ensino superior, entre elas alguns entraves que implicarão na constituição do saber literário e pedagógico, bem como no desenvolvimento do egresso para ser professor de Literatura.

2.1 A literatura e seu lugar em sala de aula

Contrariando diversos documentos oficiais ligados à educação, defende-se aqui a importância do ensino-aprendizagem da Literatura em sala de aula, como conteúdo que deve ser ministrado, assim como outros que compõem o currículo escolar, como a Matemática, a Química, a Física, a História. Discussão que não pode ser dissociada dos desafios enfrentados pelo professor em sua prática diária de ensino, entre eles o da diversidade em sala de aula e os “barulhos”¹ que se apresentam na sociedade e os quais perpassam o ambiente escolar por meio dos discentes que ali se inserem. Nesse contexto, os jovens estudantes, mais do que nunca, precisam encontrar

¹ Expressão utilizada por Armando Gens (2008), em “Formação de professores de literatura brasileira – lugares, paisagens educativas e pertencimentos” ao referir-se sobre questões presentes na sociedade atual, principalmente o universo tecnológico, que se refletem na vida cotidiana da criança, do jovem ou do adulto.

significação no ensino ofertado pela escola, de modo que o conteúdo ofertado dialogue com sua vivência fora dos muros escolares, proporcionando-lhes uma educação que os oportunize a ampliar o seu horizonte de expectativas, além de dotá-los de uma nova visão de mundo, considerando a realidade na qual estão inseridos.

Assim, vale retomar Candido (1995), que aponta a Literatura como direito de todo cidadão, dada a sua capacidade de favorecer o conhecimento do mundo e o ser, o exercício da reflexão, a disposição para com o próximo, o afinamento das emoções. Portanto, a Literatura, como qualquer outro direito reservado tanto para a sobrevivência física (moradia, alimentação, vestuário, instrução, saúde, etc) quanto para a integridade espiritual, deve ser oferecida a todos os indivíduos, tendo a escola o compromisso de levá-la aos seus discentes. No entanto, o que se observa é que quando levada para a sala de aula, a Literatura é, não raro, abordada de forma equivocada, a começar pelo fato de que, muitas vezes, ela é um apêndice do ensino da língua materna; orientações expressas dos documentos prescritivos e oficiais vinculados à educação, tanto no âmbito estadual quanto no âmbito federal.

A **Base nacional Comum Curricular - BNCC** (BRASIL, 2017), aprovada em 2017, foi formulada com o objetivo de superar a divisão das políticas educacionais para promover a unificação dos currículos e, assim, ser base da “qualidade da educação” no Brasil. De caráter normativo, o documento centraliza as orientações educacionais, constituindo-se, portanto, como referência nacional para guiar a elaboração das propostas curriculares dos sistemas e redes de ensino, pública e privada, de todos os estados e municípios brasileiros: “Com ela, redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passam a ter uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas” (BRASIL, 2017, p. 05).

Quanto a sua estrutura, a **BNCC** é estabelecida em três ciclos, Educação Infantil, Ensino Fundamental - Anos iniciais e Anos finais (2017) - e Ensino Médio (2018), e organizada por área de conhecimento, conforme já constava na **Leis de Diretrizes e Bases** (BRASIL, 1996), em que cada área terá um ou mais componentes, não mais nomeada de disciplina ou de matéria. No que se refere ao lugar da Literatura no documento, ela aparece na área de

Linguagens no Ensino Fundamental, como componente curricular da Língua Portuguesa, no qual se concentra o campo literário. Desse modo, é apêndice da Língua Portuguesa e, portanto, extinta como componente curricular obrigatório, confirmando perspectivas educacionais anteriores:

A inexistência de Literatura enquanto disciplina obrigatória no Ensino Fundamental também não é uma inovação. Na LDBEN, em meados dos anos 1990, ela sequer foi referenciada e, portanto, ignorada enquanto componente curricular. Após duas décadas de LDBEN, nenhum avanço nesse sentido: continua-se presenciando o desprestígio à formação de leitores de literatura. E esse desprestígio está relacionado à ausência da literatura como componente curricular, reforçado ainda pelo desprestígio histórico e crescente no país da leitura literária como algo essencial à formação humana. (PORTO; PORTO, 2018, p.18).

Assim, ainda que o documento situe a Literatura como prática social, oportunizando a abertura para a abordagem de diferentes tipos de textos literários em sala de aula, a fim de contemplar a diversidade (literatura africana, afro-brasileira, indígena e contemporânea) e o canônico (clássicos brasileiros e portugueses); apresente o desejo de aproximação com o público juvenil; considere o desenvolvimento de habilidades que versam sobre a ampliação do repertório de leitura do aluno, a compreensão intertextual das obras, a leitura e seu espaço nas redes sociais, a valorização da historicidade das obras, o incentivo à escrita criativa do aluno; considere o conceito de “unidades temáticas” para o desenvolvimento da Literatura (“Categorias do discurso literário”; “Reconstrução do sentido do texto literário”; “Experiências estéticas”; “O texto literário no contexto sociocultural” e o “Interesse pela leitura literária”), enfim, aponte caminhos de como preparar e formar o leitor, por meio de competências e habilidades, dentro de um processo contínuo de educação literária, o seu sinal é controverso, já que a Literatura permanece como mera integradora do componente de Língua Portuguesa. Diferente de outros componentes curriculares obrigatórios, como Matemática, Artes, Língua Portuguesa.

Aspecto que reforça o apagamento da Literatura, dando continuidade a um processo já existente, na medida em que “[...] ratifica algumas perspectivas educacionais já conhecidas e cujos resultados, como sabemos, são

insuficientes e muito longe de uma educação qualificada” (PORTO; PORTO, 2018, p.17). A inexistência da Literatura como conteúdo obrigatório intensifica, desse modo, o desprestígio da Literatura, fomentando a precariedade da própria leitura no país. Além disso,

[...] a literatura continua sendo percebida como um objeto de manifestação artística e cultural, da mesma forma que o são letras de hip hop, por exemplo. Isso fica claro na enumeração das competências específicas da área de linguagens, nas quais em nenhuma das seis competências a palavra literatura aparece, o que reforça a tese de que a literatura tem valor menor na proposição de documentos como a BNCC. (PORTO; PORTO, 2018, p.18).

Além disso, a referência à leitura literária nos anos finais do Ensino Fundamental aparece apenas no excerto relativo ao eixo da leitura, quando a Literatura passa a ser associada a outras atividades. Ou seja, não há um destaque à formação de leitores de Literatura como algo fundamental na formação cidadã:

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. (BRASIL, 2017, p. 69).

Por isso, Costa (2020) também sinaliza para o papel de figurante e não de protagonista e objeto principal de ensino assumida pela Literatura na **BNCC**. Para a autora, essa desimportância dada à Literatura tem como consequência a ampliação do abismo que a Literatura já enfrenta no ambiente escolar, ficando fadada, uma vez mais, a dividir o espaço com os múltiplos gêneros textuais da atualidade, o que pode levar ao risco de ficar de fora:

Incomoda-nos o fato de a literatura estar ao lado de outros gêneros que não sejam somente literários. É de suma importância colocá-los lado a lado para comparar e contrapor

características, entretanto isso seria válido se a literatura, desde os tempos remotos, tivesse sido a essência da educação escolar, caso que nunca aconteceu, ou seja, há o risco de a literatura ficar em um segundo plano, pois no rol de gêneros não necessariamente o professor vai selecionar o literário. (COSTA, 2020, p.107).

Porto e Porto (2018) ainda discutem sobre o fato de a **BNCC** valorizar o letramento digital, em detrimento do letramento literário. Assim, ao contrário da atenção dedicada aos textos que circulam na esfera digital (BRASIL 2017, p.71), as práticas de leitura e de apreciação literária não são consideradas como algo essencial à formação na área de Linguagens, o que reforça a invisibilidade do texto literário em sala de aula. Essa relevância dada aos gêneros digitais salta ainda mais aos olhos quando se percebe que “A BNCC não faz menções claras para a abordagem da Literatura e de seus diferentes gêneros, porém, quanto aos textos digitais, ela, em diversos momentos do texto, cita exemplos do que é indicado trabalhar nas aulas de Língua Portuguesa (PORTO; PORTO, 2018, p. 19).

Para as autoras, essa identificação dos gêneros textuais digitais apenas reforça a perspectiva da educação “utilitária” para o mercado de trabalho. É o que também constata a autora Fontes (2018), em sua dissertação de mestrado, **A literatura na Base Nacional Comum Curricular: o ensino de literatura e a humanização do indivíduo**, quando afirma que a **BNCC**, ao valorizar as competências, mesmo que gerais, associadas ao saber, que compreende conhecimentos, habilidades, atitudes, valores, e ao saber-fazer que, conforme Porto e Porto, “[...] induz o leitor mais atento à ideia de que a educação básica deva ser regida pela lógica do mercado de negócios” (2018, p. 5). Isso significa que o documento reforça a ideia de que é preciso ofertar uma formação básica que forneça subsídios aos educandos (conhecimentos e habilidades) que lhe sejam úteis para o trabalho: “Isso fica evidente até pelo uso de termos da conhecida filosofia CHA - conhecimentos, habilidades e atitudes implementada na área de gestão e administração de negócios” (FONTES, 2018, p. 5). Por meio dessas competências gerais da **Base** são agrupados os componentes curriculares obrigatórios em uma seleção que lembra as disciplinas tradicionais, sem o oferecimento de muitas inovações. Desse modo, ao concentrar-se no saber fazer, deixa-se de refletir o saber sobre o saber fazer articulado aos

conhecimentos necessários para tal ação. Assim, o documento ignora, uma vez mais, a potencialidade do texto literário enquanto objeto capaz de promover reflexões, transformações, indo na contramão do que já se concebe há anos como funções da Literatura.

Contribuindo ainda mais para o obscurecimento da Literatura e seu ensino na Educação Básica estão os objetivos específicos sistematizados no campo artístico-literário, um dos campos que dá forma ao componente curricular Língua Portuguesa que, por sua vez, está vinculado a quatro eixos de integração, que conduzem às práticas de linguagem, e são quatro: eixo da leitura, eixo da produção de textos, eixo da oralidade e eixo da análise linguística/semiótica. No que se refere a alguns objetivos específicos do campo artístico-literário do Ensino Fundamental, no qual a Literatura está enquadrada, pode-se citar:

No âmbito do Campo artístico trata-se de possibilitar o contato com as manifestações artísticas em geral, e, de forma particular e especial, com a arte literária e de oferecer as condições para que se possa reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita. Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral [...]. (BRASIL, 2017, p.138).

Os termos “fruição estética” e “leitura prazerosa” aparecem com frequência no documento, motivando posicionamento crítico de alguns estudiosos, como Pacheco, para quem a **BNCC** (BRASIL, 2017) desconsidera a potencialidade do texto literário para a formação integral do cidadão:

A literatura não é apenas um objeto de contemplação e de prazer estético, mas também uma forma de conhecimento do homem, da história e do mundo. Ela é também uma forma de ler o mundo. Em larga medida, o texto literário é também um testemunho de seu tempo. É importante, então, pensar a produção literária em sua relação com outras disciplinas ou áreas do saber. (2017, p.2).

Ao contrário de Pacheco (2017) e Porto e Porto (2018), para Costa, a importância que a **BNCC** dá à estética da fruição deve ser considerada positiva, pois a ênfase na fruição tem o poder de colocar o leitor como peça-

chave na compreensão da obra e se liga a pressupostos ligados à Estética da Recepção: “A fruição para essa concepção teórica, como podemos notar, vai além do entretenimento, é adquirir conhecimento, é trabalhar com a leitura, mas quando o leitor consegue construir sentido no que lê, torna-se muito mais prazeroso” (COSTA, 2020, p.114).

O documento ainda defende a inclusão e a integração de autores, sejam eles clássicos, contemporâneos ou da periferia, colocando-os em um patamar de igualdade:

[...] da consideração da diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas, a literatura infantil e juvenil, o cânone, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, as culturas juvenis etc., de forma a garantir ampliação de repertório, além de interação e trato com o diferente. (BRASIL, 2017, p. 73).

[...] prevê que os estudantes possam entrar em contato e explorar manifestações artísticas e culturais locais e globais, tanto valorizadas e canônicas como populares e midiáticas, atuais e de outros tempos, sempre buscando analisar os critérios e escolhas estéticas que organizam seus estilos, inclusive comparativamente, e levando em conta as mudanças históricas e culturais que as caracterizam (BRASIL, 2017, p. 488).

Em ambos os excertos, a Literatura é compreendida como um entre os diversos objetos de manifestação artística e cultural, proporcionais em grau de importância, o que insinua a sua progressiva perda de espaço. Aspecto que deve ser problematizado, pois mesmo que as várias manifestações artísticas façam parte do grupo das artes, não são semelhantes entre si e possuem *status* diferenciados de relevância estética (PORTO; PORTO, 2018). Por outro lado, evidentemente, conforme avalia Costa, o fato de o estudo literário não ficar reduzido a um só tempo e a um só contexto cultural, pode levar o aluno a conhecer e se apropriar das várias linguagens contidas na obra de cada escritor e ter contato com diferentes e novas práticas de escrita, que se relacionam, por exemplo, com os novos suportes eletrônicos. Além disso, esse princípio da diversidade propicia ao educando a contraposição dos discursos, dos fatores sociais e culturais do presente com o do passado, a perceber a realidade de cada contexto, bem como assuntos que são peculiares aos

sujeitos de ambientes classificados como periféricos ou marginalizados, reconhecendo, assim, as ideologias presentes em cada contexto.

A autora, entretanto, lembra que essa diversidade pode levar a algumas distorções, como o professor fixar-se em apenas um período literário, deixar a escolha das obras a cargo dos seus alunos, que poderão selecionar apenas o que desejarem ler e, nesse bojo, excluir a leitura do cânone, sob a argumentação de que os textos clássicos possuem uma linguagem distinta dos jovens leitores. Para a estudiosa o que fica dessa liberdade de escolha é que “Não é apenas pela preferência ou livre escolha de obras feitas pelos estudantes que se dará a formação do leitor. O conhecimento e o letramento literário é algo que exige esforço, é custoso [...] (COSTA, 2020, p.113).

Essa abordagem de valorizar a diversidade, que pode dar margem ao critério da quantidade em detrimento da qualidade estética, sinaliza o interesse do documento para a ampliação do repertório de leitura dos alunos, bem como de seu horizonte de expectativas; indicações que vão desde textos de tradição oral, passando pelo gênero poético, narrativo e dramático, bem como pelos gêneros digitais literários. Mas, conforme destacado, os textos literários, nos anos finais do Ensino Fundamental, não possuem um espaço exclusivamente seu no eixo da leitura, já que aparecem associados a outros conteúdos para o ensino da língua.

Ainda a respeito da exploração, via Literatura, das mais distintas identidades, sociedades e culturas, considerando o contexto de sua produção e autoria, o documento oportuniza desenvolver múltiplos olhares para as diversas esferas sociais. Para Pacheco (2017), entretanto, a **BNCC** não contempla o fato de que o texto literário possibilita não apenas aprender a partir da perspectiva do outro, mas também a compreender a própria realidade, voltando-se para si.

A partir do exposto, pode-se dizer que, na **Base Nacional Comum Curricular** (BRASIL, 2017), a Literatura não é considerada um saber essencial para o aluno, uma vez que é descartada como componente curricular obrigatório, aparecendo apenas como complemento de um dos quatro componentes curriculares obrigatórios da área de Linguagens, a Língua Portuguesa, o que robustece o desprestígio histórico e crescente no país pela leitura literária, compreendida, aqui, como essencial à formação humana e cidadã do indivíduo. Por outro lado, o documento promove uma grande

abertura às temáticas modernas, voltadas para a diversidade, de forma a romper discursos e visões cristalizados socialmente. Também não ignora o contexto tecnológico e globalizado do qual o estudante faz parte, o que aponta para o desejo de se aproximar da realidade do educando; aspecto que dialoga com a pesquisa aqui presente, que defende o ensino de Literatura que percorra por temáticas atuais e de interesse do aluno.

Nas **Diretrizes Curriculares do Estado de São Paulo** (2011), por exemplo, já nas primeiras páginas, é possível verificar que não há uma definição clara sobre o conceito de Literatura abordado: “Se o texto, em qualquer gênero textual, propiciar ao leitor um desafio em que, esteticamente, se misturem a construção da cultura com o prazer de ler, será um forte candidato a pertencer à esfera literária” (SÃO PAULO, 2011, p.35). Ou ainda: “Isso porque a literatura é, antes de tudo, um desafio ao espírito. No entanto, ela é também uma instituição” (2011, p.34). Somado a isso, o documento se detém mais nas noções de discurso, oralidade, tecnologia da informação e linguagem, dissertando pouco ou quase nada sobre a Literatura, principalmente nos anos finais do Ensino Fundamental:

Mais do que objetos de conhecimento, as linguagens são meios para o conhecimento. O homem conhece o mundo através de suas linguagens, de seus símbolos. Esse processo exige que o aluno analise, interprete e utilize os recursos expressivos da linguagem, relacionando textos com seus contextos, confrontando opiniões e pontos de vista e respeitando as diferentes manifestações da linguagem [...]. É também entender os princípios das tecnologias da comunicação e da informação, associando-os aos conhecimentos científicos e às outras linguagens, que lhes dão suporte. (SÃO PAULO, 2011, p.31).

Não obstante haja uma orientação de que “O estudo da Literatura não pode ser reduzido à mera exposição de listas de escolas literárias, autores e suas características” (SÃO PAULO, 2011, p.28), não há, ao longo do documento, referência aos enfoques metodológicos e/ou às estratégias de ensino como modo de sistematização e/ou didatização dos procedimentos didáticos com o texto literário em sala de aula, cabendo ao professor a tarefa de escolher, criar, implementar e avaliar as metodologias que orientem o seu trabalho.

No ano de 2020 foi homologado o documento orientador **Currículo Paulista** (SÃO PAULO, 2020), elaborado a partir das orientações constantes na **Base Nacional Comum Curricular - BNCC** (BRASIL, 2017), substituindo as **Diretrizes Curriculares do Estado de São Paulo** (SÃO PAULO, 2011) no ensino infantil e ensino fundamental I e II, para o Ensino Médio as **Diretrizes** continuam sendo consideradas juntamente à BNCC, enquanto o documento oficial do **Currículo Paulista** para essas séries ainda não foi redigido. Tomando como parâmetro a **BNCC** (BRASIL, 2017), cujas proposições essenciais foram mantidas, dada a sua natureza normativa, o **Currículo Paulista** apresenta o mesmo despreço pela Literatura, igualmente descartando-a como componente curricular obrigatório, reforçando, desse modo, a mesma dispensabilidade para a formação humana do educando. Mantém, ainda, o texto literário como um entre os diversos objetos de manifestação artística e cultural, o que denota que a Literatura está em pé de igualdade com as outras produções culturais. Aspecto que deve ser problematizado, pois pode provocar tanto o seu apagamento quanto sua abordagem, que pode ser realizada de forma superficial, já que o texto literário possui parâmetros estéticos peculiares:

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (SÃO PAULO, 2020, p.109).

Outro aspecto da citação acima que merece discussão é que “desenvolver o senso estético para fruição”, não é o mesmo que compreender, analisar, avaliar textos literários e estabelecer relações entre textos literários com outros objetos. Não implica, também, no reconhecimento da especificidade da linguagem literária, da apreciação estética do texto e da proposição de sentido para o que é lido, nem tampouco para a significação da leitura para o sujeito e para a compreensão do mundo; ações que indicariam atenção à educação literária. Assim, parece bastar que o aluno “desfrute” e/ou

“goze” da Literatura, mas sem desenvolver a habilidade de leitura crítica de textos literários.

O documento de São Paulo também dá relevância a competências e habilidades para o ensino da Língua Materna, com foco nos atuais gêneros digitais, nos estudos com a linguagem, na análise linguística e semiótica e nos multiletramentos, evidenciado nas diversas habilidades exigidas para o Ensino Fundamental II, como por exemplo: “Comparar notícias e reportagens sobre um mesmo fato divulgadas em diferentes mídias, analisando as especificidades das mídias, os processos de (re)elaboração dos textos e a convergência das mídias em notícias ou reportagens multissemióticas” (2020, p.199); “Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (léxica e pronominal) e sequencial e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual” (2020, p.197); “Divulgar resultados de pesquisas por meio de apresentações orais, painéis, artigos de divulgação científica, verbetes de enciclopédia, podcasts científicos etc.” (2020, p.195). Além disso, o texto literário aparece, nas habilidades previstas no campo artístico-literário, como pretexto aos estudos voltados para a língua portuguesa:

Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/ edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. – e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário. (SÃO PAULO, 2020, p.179).

Ler em voz alta textos literários diversos, bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros, contar/recontar histórias tanto da tradição oral, quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior. (SÃO PAULO, 2020, p.180).

Em outra habilidade, também prevista no campo artístico-literário, a Literatura, no entanto, é reconhecida na sua especificidade:

Interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliterações

etc), semânticos (figuras de linguagem, por exemplo), gráfico-espacial (distribuição da mancha gráfica no papel), imagens e sua relação com o texto verbal. (SÃO PAULO, 2020, p. 178).

Em outro trecho, o documento dá relevância à formação do leitor literário, cuja formação “[...] vai além do reconhecimento dos elementos estruturais do texto — enredo, narrador, personagem, tempo, espaço, no caso das narrativas em prosa; e os recursos expressivos da linguagem poética, no caso dos poemas” (2020, p.126). Desse modo, o leitor literário é reconhecido na parte introdutória do documento, quando dá destaque à área de Linguagens, “[...] como aquele capaz de fruir um texto, reconhecer suas camadas valorativas, colocar-se em relação a ele, considerar sua recepção no contexto histórico original de produção e atualizar sentidos, observando as permanências e impermanências” (SÃO PAULO, 2020, p.126). No entanto, assim como nas **Diretrizes Curriculares** (SÃO PAULO, 2011), o **Currículo de São Paulo** não apresenta direcionamentos próprios para o ensino da Literatura, o que pode levar o professor não qualificado a cometer falhas, como usar a literatura como pretexto para o trabalho com a gramática; prática comum nas salas de aula e já sinalizado nas habilidades previstas no campo artístico-literário.

Assim, apesar do documento do estado de São Paulo indicar a necessidade da formação integral do educando e dar importância à formação do leitor literário, nega a Literatura na sua essência, ao tratá-la de forma secundária, relegando-a um papel coadjuvante, porque apêndice da área de Língua Portuguesa. O que, de pronto, põe em xeque a real relevância do texto literário para o desenvolvimento do cidadão-leitor e da sociedade, não obstante alardeado pelo **Currículo de São Paulo**.

Cosson (2011) também problematiza esse lugar secundário assumido pela Literatura no âmbito escolar e propõe mudanças efetivas, como colocar a experiência do literário como prática central em sala de aula e, ainda, que seja compreendida como uma prática e um discurso, “[...] cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno. Cabe ao professor fortalecer essa disposição crítica levando seus alunos a ultrapassar o simples consumo de textos literários” (2011, p.47). No entanto, antes de pressupor novas práticas e mudanças, principalmente as relacionadas ao estudo com o texto literário em

sala de aula, é indispensável pensar na escola e nos estudantes que dela fazem parte, considerando o contexto contemporâneo.

Sob essa perspectiva, é importante considerar a discussão trazida por Bauman (2010), que trata sobre a sociedade contemporânea e os seus desdobramentos para o sujeito pós-moderno. Não obstante a sociedade brasileira não contemple todos as problemáticas apresentadas pelo estudioso, os sujeitos na contemporaneidade, no qual se incluem os alunos brasileiros, advém de uma sociedade que emerge de um mundo sem fronteiras. Reflexo de uma geração que vive sob a égide do “mundo líquido-moderno”², dada a falta de solidez dos valores, do conhecimento, das relações humanas, dos projetos de vida, etc, e no qual vigora a ideia de que tudo se desfaz rapidamente e nada é produzido e/ou conquistado para durar. Essa falta de solidez, segundo o estudioso, se reflete nas relações humanas, que também são líquidas. Espelho do mundo *on line* e da cultura consumista, que estimula o ter, a competitividade, a individualidade, a instabilidade e a transitoriedade das relações humanas e/ou dos valores estáveis.

O fascínio que o mundo virtual exerce sobre os adolescentes impele-os, não raro, assinala o estudioso, a substituir as relações humanas e reais - troca de olhares e o contato físico - pela tela dos celulares, *ipods* e outros suportes de comunicação, seja porque “[...] a aproximação física de um outro ser humano é sinônimo de desperdício, pois equivale a dedicar algum tempo, escasso e precioso” (BAUMAN, 2010, p.66), seja porque as situações vividas virtualmente evitam as frustrações que a vida real pode trazer: “Relações virtuais são equipadas com a tecla *delete* e com *antispam*, mecanismos que protegem das consequências incômodas (e sobretudo dispendiosas em termos de tempo) das interações mais profundas” (BAUMAN, 2010, p.67). Desse modo, tanto os vínculos humanos quanto o comportamento dos indivíduos são voláteis, com laços e responsabilidades sociais instantâneos e instáveis; geração que se nega a ter sua liberdade limitada e a perder a possibilidade de vivenciar novas experiências.

² Expressão utilizada por Zygmunt Bauman (2010) em “A cultura da oferta”, capítulo integrante da obra **Capitalismo parasitário: e outros temas contemporâneos** (2010), ao referir-se à falta de solidez das coisas e dos vínculos humanos na sociedade contemporânea.

A escola, dentro desse novo modo de ser e de viver, também entra em crise, uma vez que foi criada para um mundo “durável” e que agora não existe mais. Por isso, “Em nenhum dos momentos decisivos da história humana os educadores enfrentaram um desafio comparável ao que representa este ponto limite” (2010, p.66), ou seja, nunca antes, escola e educadores haviam sido desafiados a sobreviver em meio a uma nova sociedade em que tudo é líquido, passageiro, baseado no descartável, naquilo que não dura.

Bauman apresenta outra problemática gerada pelas relações instáveis e superficiais, pela desconfiança e pela falta de entendimento entre as gerações. Situação que se inicia em casa, nas relações familiares, entre pai e filho, e se estende para as relações educacionais, entre professores e alunos: “[...] as gerações que vêm ao mundo em fases diferentes da sua contínua transformação tendem a divergir nitidamente na avaliação das condições de vida que partilham” (2010, p.63). Essa divergência provoca um estado de desconfiança e incompreensão, que se adensa no contexto escolar, quando o aluno não vê significado nos conteúdos ofertados pela escola, se recusa a lidar com regras e normas, não se identifica com o professor que não faz parte da sua geração, e se envolve, muitas vezes, em conflitos com seus próprios colegas. Todas essas problemáticas desencadeiam constantes episódios de indisciplina que, constantemente, exigem a intervenção da equipe gestora, dos pais e, em casos mais graves, instituições externas à unidade escolar, como o Conselho Tutelar e/ou a polícia.

Imerso nesse cenário contemporâneo, portanto, está o aluno, que traz para o ambiente escolar, sua pluralidade cultural e/ou social, seu conhecimento sobre o mundo virtual e/ou real, sua vivência. É, então, com esta geração antenada e imersa em informações, olhando a tela dos seus *smartphones* e desinteressados, em sua grande maioria, da realidade que a cerca, que o professor recém-saído da universidade se depara em sala de aula. Surge, portanto, a necessidade de rever o conceito de escola, bem como das práticas escolares e, principalmente, a construção da identidade do professor diante dessa nova cultura. Se a sociedade vive diante de outros moldes, é notório e pertinente que a profissão docente também assuma novas definições, a fim de adaptar-se às novas necessidades impostas pela sociedade e, sobretudo, pelos alunos.

Partindo de uma reflexão sobre a necessidade do professor e da escola estarem em diálogo com o público juvenil advindo da sociedade do “barulho” (GENS, 2008) e participante de uma sociedade “líquida” (BAUMAN, 2010), em que a solidez ficou para trás, Gens (2008) defende a necessidade do professor de Literatura assumir uma identidade, que venha ao encontro dessa nova geração, o que inclui a criação de estratégias de ensino que estimulem o estudante a incorporar a arte e a literatura em sua vida, como subsídio para a percepção crítica do mundo, inclusive de sua própria realidade de jovem.

Este processo de olhar para si como professor (e professora) de literatura brasileira exige a desconstrução de paradigmas e imposições que estão imbricadas nas relações sociais e profissionais da ocupação do docente. Gens (2008) dá relevo ao papel central ocupado pelo docente, bem como ao estereótipo do professor de literatura atualmente vigente, herdado de impressões e experiências de uma geração anterior à atual. E dada à nova configuração social, mergulhada na transitoriedade e na efemeridade de valores, comportamentos, concepções, etc, o professor de Literatura deve estar ciente que o educador de hoje é completamente diverso dos modelos anteriores.

Gens (2008) identifica várias dimensões relacionadas ao magistério, mas destaca três delas e as reconhece como prioritárias para a construção dessa identidade que, entretanto, não se assenta em modelo ou molde estruturante que limita a performance do professor, ao contrário, fundamenta-se na formação ética e estética do aluno como cidadão da sociedade pós-moderna. A primeira é a dimensão da saúde, física e mental, do profissional da educação. É importante frisar que a adoção dessa (nova) identidade do professor, pode, segundo o autor, acarretar sofrimentos psíquicos e existenciais às professoras e professores, principalmente àqueles que basearam toda a sua prática em métodos tradicionais, incompatíveis no contexto escolar de hoje. A segunda dimensão é a do trabalho, que envolve obrigações previdenciárias e fiscais, bem como a administração de sua vida funcional em diversos regimes de trabalho públicos e privados. A terceira dimensão é da política e filosófica do professor e da professora de Literatura, e sua responsabilidade ética e de cidadania como ser político em um espaço plural de formação, que é a escola.

Quando Gens (2008) trata da formação de professoras e professores de Literatura, ele combate insistentemente o caráter funcional do ensino, bem como a configuração tecnicista que presume a verticalização das relações entre o professor (como entidade abstrata dentro desta relação) e o estudante. Ser e formar-se professor de Literatura não se trata apenas de conhecer os movimentos estéticos e utilizar métodos e estratégias para compartilhar esse conhecimento com estudantes, mas também entender o papel da escola e do professor em meio ao “barulho do mundo” que, segundo Gens tem causado mal-estar ao estudante como indivíduo e à sociedade como um todo. O autor discorre sobre três desconfortos: a tecnologia e a tecnologização, o sofrimento psíquico dos membros da comunidade escolar e a violência nas escolas.

A revolução tecnológica, em oposição à revolução industrial, causou expectativas positivas, principalmente nas áreas da comunicação e da informação. De fato, é possível enumerar diversas vantagens dos avanços tecnológicos das últimas décadas. No entanto, a tecnologia tem afetado o campo de atuação profissional do docente, pois os dispositivos móveis que foram pensados para facilitar a comunicação entre seus usuários, têm distanciado os sujeitos em todos os espaços, seja no lar, seja na escola. Na prática docente ainda se sofre com a falta de acordo para o uso de dispositivos móveis para fins educacionais. No Estado de São Paulo, por exemplo, foi adotado o projeto de **Lei nº 860** (SÃO PAULO, 2016), que autoriza o uso do aparelho celular em sala de aula para fins pedagógicos. No entanto, esta lei encontra entraves no contexto escolar, uma vez que os alunos, em sua maioria, não compreendem o uso do aparelho para fins pedagógicos e se dispersam em redes sociais, jogos, o que faz com que o professor seja obrigado a repreender o seu uso, pois causa mais conflitos do que facilidades no contexto de ensino-aprendizagem na sala de aula. Além disso, as propostas de educação digital ainda são insuficientes nas redes públicas de ensino, devido à falta de equipamento e internet; sem falar na exclusão digital de muitos alunos que não têm condições financeiras de adquirir computadores, celulares e/ou *smartphones*.

No que se refere aos dias atuais em que a sociedade se encontra em meio a uma pandemia causada pelo novo coronavírus, a escola teve que se reinventar com a prática do ensino remoto, ou seja, transformar o ensino

presencial em ensino à distância. Esse fato histórico tem trazido à tona o quão excluídos se encontram os alunos, principalmente aqueles oriundos das camadas mais baixas da sociedade, os quais apresentam sérias dificuldades para acompanhar o ensino remoto. A maioria não possui acesso livre à internet, tampouco recursos tecnológicos básicos para o desenvolvimento do ensino, o que leva a uma triste constatação: a de que grande parte dos discentes, ainda que inseridos na era tecnológica, encontram-se dela afastados e, por isso, impedidos de aprender os conteúdos escolares. Além disso, é importante frisar a dificuldade da maioria dos professores, que também acostumados ao ensino tradicional e presencial, apresentam carência tanto em relação à aquisição de aparelhos tecnológicos, quanto ao conhecimento em lidar com recursos, programas e plataformas digitais para efetivar o seu trabalho docente. Este cenário, portanto, escancara as lacunas quanto ao uso das tecnologias da informação, principalmente na educação pública, bem como as demais mazelas que assolam o universo da docência e de todos que a ela estão ligados.

Tendo em vista o antigo e constante sofrimento psíquico vivenciado pelos membros da comunidade escolar, Gens (2008) resgata a pergunta de Elaine Showalter, que expressa a rotina da prática docente já há muitos anos, e cuja solução ainda está longe de ser respondida: “[...] o que os professores de literatura deveriam fazer em sala de aula em tempos de crises, desastres, tragédias, tristeza e pânico?” (SHOWALTER, 2003 apud GENS, 2008, p.27). Em tempos de crescimento de relatos de suicídio, sofrimentos psíquicos de diversos níveis, depressão, ansiedade, transtornos, as relações sociais dentro dos espaços de aprendizagem também são, profundamente, afetadas. Trata-se de uma questão que aflige a todos os profissionais da educação: professores, gestores e funcionários. Ainda assim, o autor traz uma sugestão ao professor de Literatura, que envolve sensibilidade e empatia. Para Gens, o professor deve ter a iniciativa de interromper seu plano de trabalho em sala de aula para uma conversa com os alunos, e só retomar as atividades curriculares quando houver o entendimento sobre a dor vivida pelos estudantes. Para ele, não há como promover habilidades e competências curriculares exigidas pelos documentos oficiais, se o aluno não tem condições psíquicas para acompanhar as estratégias de aprendizagem e ter bom aproveitamento escolar.

Também Dayrell (2007) se propõe a discutir sobre a escola na atualidade. Para o autor, a escola surge como uma instituição que tem como desafio lidar com a nova geração de estudantes, considerando o papel social e de socialização que ela ocupa na vida dos estudantes, principalmente os oriundos das classes mais populares.

O autor sinaliza, ainda, para uma realidade recorrente no ambiente escolar nos dias de hoje, que busca apontar culpados para o fracasso escolar. De forma insistente, culpa-se a juventude contemporânea para todos os conflitos e problemas causados na escola, pois “Para a escola e seus profissionais, o problema situa-se na juventude, no seu pretenso individualismo de caráter hedonista e irresponsável, dentre outros adjetivos, que estaria gerando um desinteresse pela educação escolar” (DAYRELL, 2007, p.1106). Por outra perspectiva, continua o estudioso, observa-se que “Para os jovens, a escola se mostra distante dos seus interesses, reduzida a um cotidiano enfadonho, com professores que pouco acrescentam à sua formação, tornando-se cada vez mais uma “obrigação” necessária [...]” (2007, p.1106). Este descompasso entre o que a escola almeja e o que o aluno espera é um dos grandes entraves que levam escola e estudantes a embates constantes e cotidianos. Há um impasse, portanto, entre o que a escola tem a oferecer e o que o aluno espera que ela ofereça.

Dayrell, no entanto, exime tanto a escola quanto o aluno pelas dificuldades no processo de ensino e aprendizagem: “Tenho como hipótese que as tensões e os desafios existentes na relação atual da juventude com a escola são expressões de mutações profundas que vêm ocorrendo na sociedade ocidental [...]” (2007, p.1106). As transformações da contemporaneidade, atreladas à globalização, ao excesso de informação e ao crescimento maciço dos recursos tecnológicos, alteraram o modo de ser e de viver dos indivíduos, principalmente dos mais jovens, as quais se refletem na escola e no seu modelo de ensino, que deve acompanhar as mudanças advindas da sociedade moderna contemporânea:

Trata-se de compreender suas práticas e símbolos como a manifestação de um novo modo de ser jovem, expressão das mutações ocorridas nos processos de socialização, que coloca em questão o sistema educativo, suas ofertas e as posturas

pedagógicas que lhes informam. Propomos, assim, uma mudança do eixo da reflexão, passando das instituições educativas para os sujeitos jovens, onde é a escola que tem de ser repensada para responder aos desafios que a juventude nos coloca. (DAYRELL, 2007, p. 1107).

Assim, cabe à escola buscar caminhos para se aproximar da juventude, do contrário, permanecerá fadada a um ensino que não atrai o jovem, dando continuidade a antigas reclamações, como a adoção de um ensino tradicional, de professores que não cativam os alunos, de conteúdos nos quais os estudantes não consideram útil, seja para a vida seja para o trabalho. Ainda que não seja uma tarefa de fácil execução, a escola precisa considerar as tensões e ambiguidades características dos jovens, a sua condição juvenil.

Não obstante as situações vivenciadas nas escolas sejam similares e os estudantes advindos de diferentes classes sociais, Dayrell (2007) traça a sua análise considerando, especificamente, os jovens estudantes de escolas públicas, marcados pelo contexto de desigualdade social. Em se tratando de jovens provenientes das classes mais baixas é inegável que as adversidades a serem enfrentadas são ainda mais desafiadoras; aspecto que deve ser levado em conta pelos colegas, professores e gestores dentro do ambiente escolar: “Um grande desafio cotidiano é a garantia da própria sobrevivência, numa tensão constante entre a busca de gratificação imediata e um possível projeto de futuro” (DAYRELL, 2007, p. 1109). Sob essa perspectiva, é que a escola, segundo Dayrell, tem o compromisso de oferecer ao aluno oportunidade de aprendizado, proporcionando-lhe condições de alcançar, em um futuro próximo, melhores condições de vida, bem como propiciar um espaço para que vivencie a sua juventude: “Longe dos olhares dos pais, educadores ou patrões, mas sempre tendo-os como referência, os jovens constituem culturas juvenis que lhes dão uma identidade como jovens” (2007, p.1110).

O autor não fecha os olhos para problemáticas que envolvem a condição juvenil e que, por isso mesmo, repercutem no espaço escolar: “[...] podem ocorrer práticas de delinquência, intolerância e agressividade, assim como outras orientadas para a fruição saudável do tempo livre ou, ainda, para a mobilização cidadã em torno da realização de ações solidárias” (DAYRELL, 2007, p.1110). Nesse contexto, é que a violência permeia o espaço escolar e, conseqüentemente, o ambiente de trabalho dos professores e professoras; não

raro, manifestação social motivada também pelas já desgastadas relações dos sujeitos sociais. Pois a dimensão da violência dentro da sociedade não é apenas criminal, mas também resultado da desigualdade social no país, e que se manifesta em expressões de racismo e preconceito contra minorias, opressão da mulher na sociedade, *cyberbullying*, etc. (DAYRELL, 2017).

Ao observar essas mazelas que afligem o cotidiano da escola é que se torna premente repensar o papel da escola. Se a origem etimológica da palavra escola, a partir do grego “skholé”, aponta para “[...] repouso ou descanso de outras atividades para atender exclusivamente aos estudos” (GENS, 2008, p.29), atualmente, ela está longe de ser um espaço onde o sujeito possa se esvaziar de suas preocupações e obrigações e apenas dar vazão ao conhecimento e mergulhar nas possibilidades estéticas das artes e técnicas das ciências que são oferecidas como campo de estudo. Dessa forma, a escola não se realiza para aquilo que foi pensada, pois precisa acolher sujeitos afetados por inúmeros problemas que, frequentemente, fogem ao alcance da escola.

As problemáticas apontadas acima não devem ser encaradas pelo professor e professora de Literatura como impedimento para o seu trabalho em sala de aula. Ao contrário, deve entender o seu ofício como subsídio indispensável para o constructo do aprendiz, pois o caráter estético e político da Literatura pode permitir ao estudante ressignificar seu lugar dentro da sociedade e emancipá-lo como cidadão ético e responsável. Também pode despertar e ressignificar a sensibilidade do aprendiz e engajá-lo nas discussões de cidadania que dizem respeito a si e ao outro. Equipado desse conceito, o docente de Literatura deve ser capaz de atuar dentro do espaço escolar e da sociedade com compromisso e protagonismo. Por isso, segundo Gens (2008, p.30), a leitura literária deve ser pensada como “[...] exercício que ultrapasse a dimensão do puramente instrumental e funcional”, uma vez que

A leitura literária deve contribuir sobremaneira para que leitoras e leitores não percam de vista o valor da vida humana, porque, a cada página lida, a experiência estética promove indagações sobre as formas de existir e estar no mundo. Neste sentido, as obras literárias, miméticas ou não, suscitam interrogações sobre a condição de mulheres e homens frente à violência, à técnica, à opressão, o progresso, o medo, o horror, às lutas de

diferentes naturezas, à liberdade, ao amor, ao ódio, sempre que o trabalho com linguagem poética faça despontar a possibilidade de encontro estético com o outro da criação. (GENS, 2008, p.30).

Também Fronckowiak e Kist (2019) consideram a leitura literária como veículo que fornece ao aluno a possibilidade de transformar o seu olhar sobre a vida e o mundo, pois “[...] a intimidade com a Literatura permite apreender a vida, por meio do vigor da linguagem de outro [...] poder viver como outros, ser outros, romper limites do espaço e do tempo de sua experiência sem perder a identidade” (2019, p.240). Para as autoras, o encontro com a Literatura favorece essa mudança no horizonte de expectativas do estudante, levando-o a se enxergar por meio do desconhecido e, assim, contribuir para o fortalecer a sua formação humana.

É preciso ponderar, no entanto, que a leitura literária é uma prática que não se realiza naturalmente, sem esforço, mas solicita uma aprendizagem formal, sob pena de as leituras produzirem interpretações impertinentes ou inapropriadas para os textos. Conhecer a maquinaria e o papel do texto literário, diferentemente do que muitos pensam, é mais do que fruição; é prática que requer o compromisso de conhecimento que todo saber exige:

Ser leitor de literatura na escola, é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária, que não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética, é o que temos denominado aqui de letramento literário. (COSSON, 2011, p.120).

Conjectura-se, assim, que o leitor, ao participar do processo de letramento literário, da experiência estética com a obra no espaço escolar, gerada a partir de práticas de leitura e escrita, seja “[...] capaz de dialogar no tempo e no espaço com sua cultura, identificando, adaptando ou construindo um lugar para si mesmo” (COSSON, 2011, p.120), reconhecendo-se como membro ativo de uma comunidade de leitores. Desta forma, o letramento literário é entendido como uma faceta da educação literária:

[...] A proposta que subscrevemos aqui se destina a reformar, fortalecer e ampliar a educação literária que se oferece no ensino básico. Em outras palavras, ela busca formar uma comunidade de leitores que, como toda comunidade, saiba reconhecer os laços que unem seus membros no espaço e no tempo. Uma comunidade que se constrói na sala de aula, mas que vai além da escola, pois fornece a cada aluno e ao conjunto deles uma maneira própria de ver e viver o mundo. (COSSON, 2011, p.12).

A educação literária abarca processos gerais de "educação" que envolvem o literário, pois seu espectro é amplo, não se reduzindo à natureza acadêmica e possuindo caráter formativo e cultural (AZEVEDO; BALÇA, 2016). Em outras palavras, não se trata de uma prática que está circunscrita ao ambiente escolar e à formação curricular dos sujeitos, antes é um projeto de formação contínua dos indivíduos. Desse modo, a educação literária deve ser encarada como uma tarefa coletiva, transversal e contínua que envolve as famílias, os educadores e os professores, sem deixar de considerar outros mediadores que possam atuar em espaços como as instituições culturais, os hospitais e centros de saúde, os transportes públicos ou as prisões, numa dinâmica de formação informal que acompanhe todo o percurso de vida dos sujeitos. Entende-se, portanto, que o interesse pela leitura do texto literário, bem como o debate acerca dele, são práticas que podem ser suscitadas em diferentes contextos, igualmente privilegiados para a formação de leitores. E, independentemente do local em que ocorra, faz-se necessário o comprometimento coletivo dos sujeitos que integram o processo educativo e o reconhecimento da sua relevância social e cultural.

Para os estudiosos, a educação literária “[...] ultrapassa o nível do ensino-aprendizagem da literatura [...] referindo-se ao desenvolvimento de competências que permitem ler o mundo de uma forma sofisticada e abrangente, e contribuem para a formação de sujeitos críticos, capazes de ler e interrogar a práxis” (BALÇA; AZEVEDO, 2016). Por isso, os documentos oficiais que orientam a Educação Básica em Portugal, por exemplo, prescrevem a educação literária em diferentes etapas da educação básica. É o caso das **Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar – OCEPE** (PORTUGAL, 2016), que prevê e detalha a iniciação à educação literária na pré-escola, a partir de “rimas, lengalengas, trava-línguas e adivinhas”.

Assim, desde o ensino infantil, percorrendo o 1º ciclo da Educação Básica (1º.CEB.), a criança deve desenvolver, simultaneamente, a competência literária, pela apreciação e experiência lúdica e prazerosa com a literatura e o universo ficcional, e a competência enciclopédica, que acompanha os processos de aquisição da escrita e aprimoramento da comunicação e expressão da língua materna. Desse modo, a educação literária, no começo da educação básica em Portugal, combina a experiência individual do sujeito em ingresso na estrutura social coletiva com o domínio das convenções para a comunicação literária efetiva e proficiente. Esse processo exige do professor uma formação clara e aprofundada sobre as etapas de aquisição dessas competências, pois “[...] a recepção do texto literário pelas crianças não é automática, requer um processo educativo” (BALÇA; AZEVEDO, 2016, p.137) que os professores precisam conhecer muito bem. Sendo, portanto, a educação literária um processo educativo, que não se faz do dia para a noite, é que o trabalho com a Literatura deve ser precoce. Por isso, a educação literária deve estar, desde cedo, imersa no ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, pois ela contribui para uma maior competência e desempenho dos alunos no aprendizado da língua materna.

Nessa perspectiva é que se defende a escolarização da Literatura, de modo que ela cumpra o seu papel social, ou como quer Cosson (2011), o seu papel humanizador: “Para que a literatura cumpra seu papel humanizador, precisamos mudar os rumos da sua escolarização [...] promovendo o letramento literário” (2011, p.17). Por considerar a Literatura um saber e a escola como *lócus* ligado à constituição de saberes “[...] que se corporificam e se formalizam em currículos, matérias e disciplinas, programas, metodologias [...] de um espaço de ensino e de um tempo de aprendizagem (SOARES, 2011, P.4), é que Soares endossa a relevância de escolarizar a Literatura: “[...] processo inevitável, porque é da essência mesma da escola, é o processo que a institui e que a constitui” (SOARES, 2011, p.5).

Se um dos objetivos da escola é o de levar o aluno-leitor a encarar a Literatura como um saber necessário e não reduzido a apêndice da disciplina de Língua Portuguesa, quer pela sobreposição à simples leitura no ensino fundamental, quer pela redução da Literatura à história literária no Ensino Médio, é preciso pensar na Literatura como objeto de ensino, cujas práticas e

metodologias devem ser sistematizadas pelo professor. Nesse contexto, é premente que o professor de Literatura adote práticas de ensino, de modo a despertar o interesse do discente para a leitura literária e a escrita e, assim, estimular o senso crítico, a curiosidade, a autonomia, a criatividade, bem como colaborar para a sua emancipação enquanto sujeito.

É, nesse sentido, que no presente trabalho adotou-se o processo de letramento literário que, buscando sistematizar a leitura do texto literário, propõe diversas atividades organizadas em uma Sequência Expandida (COSSON, 2011), na qual o aluno é instigado a dar relevância aos elementos paratextuais, a estabelecer relações intertextuais, posicionar-se criticamente diante do que lê, fazer conexões com a sua realidade social, histórica e/ou cultural, repensar valores, etc. As etapas, ainda, podem contribuir para que o leitor tenha voz, estimulando a sua autonomia e a sua capacidade de reflexão crítica. Aspectos que concorrem para que, na sala de aula, o letramento literário emergja como uma “ponte” para a educação literária. Vale, também, salientar que esta pesquisa defende o uso do texto literário em sala de aula na sua dupla dimensão: forma e conteúdo.

Prática que só é possível se se deixar para trás o uso do texto literário como pretexto para o ensino da língua materna, do livro didático como “muleta” pedagógica, do modelo historiográfico para o ensino da Literatura ou, ainda, a pressuposição de que “[...] os livros falam por si mesmos ao leitor” (COSSON, 2011, p.26), quando, na verdade, “[...] o que os fazem falar são os mecanismos de interpretação que usamos, e grande parte deles são aprendidos na escola” (COSSON, 2011, p.26). Partindo desse pressuposto é que Bordini e Aguiar (1993), em estudo clássico, já apontavam para o papel da escola na formação literária de seus estudantes.

Se a escola é, ou deveria ser, um espaço destinado à Literatura, já que é um direito inalienável de todos, independentemente do nível de ensino, conforme Candido (1995), então o professor deveria proporcionar a experiência literária que, “[...] nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito de linguagem” (COSSON, 2011, p.30). Ponte para ampliar a nossa percepção sobre a realidade e, por isso, capaz de modificar nossa compreensão *de* e *do* mundo. Não por acaso, a Literatura contribui para o

desenvolvimento da autonomia e emancipação do sujeito. Por isso, Cosson defende a permanência da literatura nas escolas “[...] por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (2011, p.17).

Dialogando com as considerações acima, os documentos oficiais, como as **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica** (BRASIL, 2010), as **Diretrizes Curriculares nacionais para o ensino de nove anos** (BRASIL, 2013), a **Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental** (BRASIL, 2017) e a **Resolução no. 22** (BRASIL, 2019), sinalizam para um ensino de Literatura que seja pautado em temáticas modernas, com textos literários que dialoguem com a vivência do aluno, alinhados a exercícios interpretativos que levem ao aluno desenvolver competências que associem o conteúdo estudado em sala de aula com o seu cotidiano. No entanto, embora os documentos apontem para mudanças, em alguns aspectos em consonância com os estudos recentes sobre educação literária, ainda há resistência por parte de alguns docentes que insistem em repetir velhas práticas. Por isso, a necessidade de que as instituições de ensino superior formem profissionais aptos a lecionar em uma escola que tem como público jovens advindos de uma sociedade do “barulho” (GENS, 2008) e do “mundo líquido” (BAUMAN, 2010). Pensar, portanto, a Literatura nesse contexto é levar em conta que o seu ensino está imbricado em uma sociedade que se reflete na escola e que, para sua efetivação, faz-se necessário a mediação do professor. O docente, por sua vez, depende das formações inicial e continuada, as quais, além de teórica e pedagógica, devem estar ligadas a questões de seu tempo, de modo que a Literatura cumpra o seu papel de emancipar e humanizar a sociedade.

2.2 Formação inicial e continuada do professor: aprendendo para ensinar

A questão sobre a formação inicial e continuada do professor de Literatura tem sido pauta recorrente de estudiosos da área, que se veem imersos em ponderações e questionamentos acerca do que se espera do docente, que tem nas mãos a tarefa de fazer uso do texto literário em sala de aula. Esta problemática está em discussão desde a formulação dos primeiros

documentos prescritivos, criados com o objetivo de padronizar o ensino nas instituições educacionais de todo o país. A partir da criação do Ministério da Educação, em meados dos anos de 1930, período em que se acirraram as discussões sobre a educação no Brasil e, posteriormente, em 1961 com a criação e promulgação da primeira versão da **Lei de Diretrizes e Bases** (BRASIL, 1961), em defesa de uma escola única, obrigatória, laica e pública, houve muitas reformulações, até chegar à de 1996, atual e vigente, que defende a flexibilização do currículo e o atendimento à variedade de métodos de ensino. Àquela altura estava no centro das discussões uma peça chave: o docente.

Deste modo, apontar reflexões a respeito da formação inicial e continuada do professor de Literatura é premente, pois, como mediador de leitura literária, é ele quem, efetivamente, implementa o currículo. Nesse contexto se faz pertinente a pergunta que Cosson faz sobre o processo formativo de professores e professoras de um saber específico, como é o caso da Literatura: “[...] o que precisamos oferecer em termos de formação para o professor de literatura proporcionar aos seus alunos a experiência da literatura?” (2013, p.20). Cabe ressaltar que esse desafio de formar professores de literatura não é de hoje e permanece sem respostas. Um convite a indagações sobre o que fazer e como fazer quando nos reconhecemos como professores de Literatura, é fundamental. Antes, porém, de tratar sobre a desafiadora situação da formação atual do docente, parece relevante recuperar, ainda que sem a pretensão de esgotar o assunto, alguns fatores que podem ter levado ao atual cenário do ensino de Literatura.

Entre os fatores adversos na formação inicial do professor, cabe mencionar a proletarização docente, que pode ser compreendida como o primeiro passo para o desmantelamento da educação básica no Brasil e, como desdobramento, também do ensino de Literatura. Segundo Segabinazi (2015), esse processo de proletarização docente ocorreu durante a década de 70, quando da democratização da escola, oficializada com a promulgação da **LDB/61** (BRASIL, 1961) a partir do artigo 66, que apresentou as primeiras normas para o ensino superior voltado para a formação docente. A criação dessas normas sofreu diversas modificações, entre elas, a **Lei 5540** (BRASIL, 1968), que apresentou novas normatizações para os cursos de licenciatura,

que tinham como objetivo central a profissionalização do magistério, objetivando a formação rápida de docentes para adentrar ao mercado de trabalho, pois muitos alunos chegavam aos bancos escolares e era necessário que houvesse docentes aptos e preparados para atender a essa nova demanda.

Considerando essa necessidade emergencial, o governo passou a investir em licenciaturas curtas, que fossem capazes de formar o docente em um breve período de tempo. Interessava, portanto, mais do que a qualidade da formação desse docente, a rapidez em contratar um profissional:

[...] ressalvadas as exceções, se percebe a expansão dos cursos de técnicos e tecnólogos de curta duração (preparo imediato para o mercado de trabalho) e cursos superiores de licenciaturas de finais de semana, cursos à distância e até mesmo o aproveitamento de experiência para suprir a deficiência no magistério, proletarizando cada vez mais a profissão docente. (SEGABINAZI, 2015, p.34).

Tendo em vista a rápida formação desses profissionais, por meio de incentivos governamentais que ambicionavam atender a todos os alunos que agora tinham direito ao estudo e a frequentar as escolas, deu-se início a uma precária formação docente que, infelizmente, é possível verificar também na atualidade, com profissionais que chegam à sala de aula sem uma formação didática e metodológica adequada que atenda à necessidade de seus alunos.

Outro aspecto a ser considerado e que também reflete os entraves na formação inicial do professor de Literatura, é que a maioria dos cursos de Letras forma o professor de língua materna e de língua estrangeira, e não especificamente o professor de Literatura. Esse lugar subliminar da Literatura, apêndice da Língua Portuguesa, é reforçado pela **Base Nacional Comum Curricular – BNCC** (BRASIL, 2017), que situa o texto literário como suplemento da área de Linguagens que, por sua vez, compreende quatro componentes curriculares: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física. Desse modo, a Literatura é extinta como componente curricular obrigatório. No mercado de trabalho, esse apagamento também se faz presente, uma vez que o professor de Língua Portuguesa ou de língua estrangeira tem, frequentemente, mais oportunidade que o de Literatura; são

raros os currículos escolares que adotam a Literatura como disciplina independente.

Entretanto, a Literatura não é objeto de ensino apenas quando o currículo formalmente contempla uma disciplina com essa denominação. Para Cosson, “Muito antes da ascensão da história literária nacional que levou a literatura à estatura de saber disciplinar distinto, o texto literário já fazia parte da formação do leitor [...]” (2013, p.13), seja nos anos iniciais, quando o leitor está em processo de decodificação, seja no sentido mais amplo e complexo do sujeito letrado. O que fica, portanto, é que a Literatura sempre existiu e sempre foi necessário um docente preparado para exercer a função de mediador da leitura literária, ainda que tenha que dividir a carga horária curricular com Língua Portuguesa.

A própria criação dos cursos de Letras, que traz em si, segundo Oliveira (2008), a dicotomia de formar de um lado professores para o magistério e, de outro, pesquisadores, pode ser apontado como mais um fator para a já precária formação do professor de Literatura. Separação que, segundo Ceia, é um equívoco, já que o papel do investigador está indissociado da sua formação como docente, isto é, docência pressupõe pesquisa: “Talvez seja esta a diferença entre um investigador, um profissional de literatura e um professor de literatura” (2002, p.19).

Segundo a estudiosa, o desdobramento mais imediato desse binômio é a dissociação entre o saber específico e o saber pedagógico, o que coloca os cursos de Letras longe da preocupação sobre como ensinar a Literatura: “[...] sempre houve – e ainda há – uma lacuna entre os professores da área de metodologia e prática de ensino e das disciplinas específicas” (OLIVEIRA, 2008, p.44). Não por acaso é que prosperam nas aulas de Literatura, sobretudo no Ensino Médio, o aprendizado “sobre” a literatura e não especificamente sobre o seu objeto de ensino, que é o texto literário. E, assim, dados sobre movimentos estéticos e estilos de época seguindo uma determinada linha do tempo, bem como informações sobre grandes obras e suas características, numa pretensa relação entre texto e contexto, têm sido a tônica da abordagem do texto literário nesse segmento de ensino. Prática educativa fundamentada nos programas curriculares dos cursos de Letras baseados na história literária, que se reproduz continuamente:

No superior, ele [aluno] volta a se deparar com a periodização literária estilística e a ter uma repetição da 'evolução linear' da produção literária brasileira. Assim, a sua formação não se dá no campo da análise de obras (de fruição estética), mas sim no da memorização de escolas, autores e obras de determinado período. (OLIVEIRA, 2008, p.45).

Também Cosson (2013) sinaliza para essa desimportância com o ensino da Literatura no ensino superior, que tende a se tornar suplemento para o professor de Literatura, “[...] embora a docência seja o centro de suas atividades profissionais” (2013, p.11). Dessa forma, o ensino de Literatura configura-se como uma questão menor dentro da área de conhecimento. Por isso, segundo o estudioso, ou o professor de Literatura no Ensino Médio continua a trilha que aprendeu nos cursos de Letras, centrada sobre a periodização de estilos e a identificação de autores canônicos por meio de dados biográficos e excertos de suas obras, ou oferece aos alunos aulas de análise crítica de textos literários, o que transforma “[...] a leitura literária em exercício de busca a sentidos misteriosos que apenas o professor consegue identificar” (COSSON, 2013, p.19). Nessa perspectiva é que o docente do ensino superior rever suas metodologias com a prática literária, entendendo que estas poderão ser reproduzidas pelo professor em formação inicial.

Nesse contexto, Cosson (2013) destaca que os próprios professores universitários não receberam formação adequada, pois nos cursos de mestrado e doutorado a preparação pedagógica dos pós-graduandos não é contemplada. Fica subentendido que os conhecimentos pedagógicos já foram incorporados na sua formação e atuação, uma vez que muitos deles já são professores no ensino básico ou mesmo em cursos de licenciatura. Desse modo, “Não surpreende, portanto, que esse professor não se reconheça como professor de literatura e termine por apagar o adjetivo “literário” de suas propostas de letramento” (COSSON, 2013, p.19). Partindo desse pressuposto, não há uma definição clara que tipo professor de Literatura a universidade tem por objetivo formar.

Essa problemática de conciliar os estudos da área específica com os estudos voltados para a área pedagógica encontra-se, também, segundo Cosson (2013), na permanência da ideia de que a formação do professor de Literatura é papel da pedagogia. E, quando superada essa distorção, a

formação pedagógica não costuma dialogar com a formação específica de Letras, pois “Como são oferecidas normalmente por professores com formação apenas em Educação, as disciplinas diretamente pedagógicas tendem a ignorar a especificidade do curso em favor do perfil de um docente geral” (COSSON, 2013, p.15), o que, conseqüentemente, leva os professores a se distanciarem de uma formação que o prepare adequadamente para promover a leitura literária em sala de aula.

Não por outro motivo é que “[...] muitos retornem à universidade à procura de ‘novas fórmulas’, pois as aprendidas não dão conta de instrumentalizá-lo com estratégias de educação literária para o nível básico” (OLIVEIRA, 2008, p.45). Apesar da existência pontual de disciplinas como metodologia do ensino da Literatura em alguns cursos de Letras, o que se observa é “[...] uma ausência de reflexão sobre o que é educação literária e quais seus objetivos, o que revela a ineficácia do ensino de Literatura Brasileira na graduação, considerando que o estudo enciclopédico e informativo apenas afasta o graduando do letramento literário” (OLIVEIRA, 2008, p.45). Por isso, Cosson (2013) evidencia a necessidade de os cursos de graduação em Letras ampliarem o espaço reservado ao ensino e à aprendizagem da Literatura em sua grade curricular, juntamente com a inserção das reflexões acerca da educação literária que devem ser inseridas e abordadas na formação do professor.

É importante salientar que houve avanços em relação a unir o conhecimento teórico à prática efetiva do professor. Exemplo desse avanço é a **Resolução 02** (BRASIL, 2002), que propôs a reformulação dos cursos de Letras e, de um modo geral, das licenciaturas. Apesar das mudanças propostas não terem sido adotadas de modo integral por todas as instituições educacionais, as que se propuseram a seguir a resolução passaram a valorizar, de forma mais expressiva, a formação pedagógica do professor, por meio de estágios supervisionados e uma maior integração com as disciplinas específicas. Documento que sinaliza, portanto, para a defesa de um curso em que as disciplinas teóricas e práticas estejam mais atreladas e convergentes, propondo “[...] a reformulação de seus projetos político-pedagógicos sob uma perspectiva mais integrada entre as várias áreas de formação” (OLIVEIRA, 2008, p.44). Todavia, a própria autora menciona que, mesmo com as

orientações, são poucos os cursos que caminham para esta mudança, uma vez “[...] embora a legislação vigente acene mudanças, nem sempre elas são concretizadas no espaço do cotidiano acadêmico” (2008, p.44), o que, mais uma vez, prejudica o docente em formação: “Neste cenário, dificilmente o professor em formação na área de literatura terá condições de desenvolver habilidades que o façam cumprir satisfatoriamente seu papel de formador de leitores de literatura e de outros produtos culturais de modo crítico” (2008, p.44). Tendo este artigo mais de 10 anos, vale ponderar que o cenário tende a mudar, sobretudo com a publicação da **Resolução CNE/CP no. 22** (BRASIL 2019), em substituição à **Resolução CNE nº2** (BRASIL, 2015).

Havia, portanto, como destacou Oliveira (2008), um descompasso entre o que a sociedade esperava e o que a universidade vinha oferecendo à formação do professor, uma vez que, estando dentro da sala de aula, o professor precisa mobilizar habilidades que lhe deem condições de fazer uso de diversas metodologias para o exercício da docência e, se isso não foi ensinado ao longo do curso de licenciatura, serão grandes os desafios que o professor enfrentará para suprir lacunas de formação.

No entanto, com a instituição da **Resolução CNE/CP no. 22** (BRASIL 2019), promulgada com o objetivo de revisar e atualizar a **Resolução CNE nº2** (BRASIL, 2015), ficou estabelecido que as instituições acadêmicas adaptem os currículos dos cursos da formação de docentes tomando por referência a **Base Nacional Comum Curricular** (BRASIL, 2017), determinando prazo de dois anos, contados da data de homologação do documento. A nova **Resolução** pressupõe contribuir para a articulação e a coordenação das políticas e ações educacionais em relação à formação de professores, estabelecendo novas competências a serem desenvolvidas pelos futuros profissionais da educação. As principais mudanças sugeridas versam para uma formação que abranja três dimensões fundamentais: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional.

Concomitantemente a estas três dimensões, a **Resolução 22/2019** visa a formar um docente que domine o conhecimento e saiba como ensiná-lo; seja capaz de reconhecer o contexto de vivência de seus estudantes; tenha conhecimento da estrutura educacional da qual faz parte; planeje ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens; crie e saiba gerir os ambientes

de aprendizagem; avalie o desenvolvimento do educando, bem como sua aprendizagem e ensino. Pressupõe, ainda, que conduza as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, suas competências e as habilidades, comprometendo-se com o próprio desenvolvimento profissional; engaje-se com a aprendizagem dos estudantes e coloque em prática o princípio de que todos são capazes de aprender, independentemente de suas especificidades; participe ativamente da elaboração do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos, além de empenhar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando à melhoria do ambiente escolar. Todas essas recomendações sinalizam, portanto, para um profissional que esteja em consonância com a formação integral do aluno e, como integrante de uma comunidade escolar, esteja conectado às tomadas de decisões e dos planos em prol da melhoria da educação.

Em contraposição, com o que antes foi estabelecido pela **Resolução no.2/2015**, observa-se uma mudança positiva na **Resolução nº 22** (BRASIL, 2019), que propõe ao docente exercer a função de educador de modo mais pleno e significativo, pois o coloca de modo mais autônomo frente às necessidades de seus alunos: “[...] visando ao desenvolvimento da autonomia, da capacidade de resolução de problemas, dos processos investigativos e criativos, do exercício do trabalho coletivo e interdisciplinar, da análise dos desafios da vida cotidiana e em sociedade [...]” (BRASIL, 2019, p.22). Dessa forma, o licenciado terá a oportunidade de ter uma formação para além do conhecimento teórico e prático, mas pautada em uma concepção de educação como processo emancipatório, consonante aos exercícios para a cidadania.

Não menos importante está a necessária consciência sobre a diversidade, conforme prega a **Resolução nº 02/2015** (BRASIL, 2015), ao expor que se torna premente que o egresso em nível superior de ensino, dada a pluralidade do mundo e da sociedade, seja capaz de identificar questões e/ou problemas em face de “[...] realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gêneros, sexuais e outras (BRASIL, 2015, p.8). Também a **Resolução nº 22/2019**, no trecho sobre as Competências Gerais Docentes da BNC-Formação (BRASIL, 2019), trata sobre algumas

competências que devem estar presentes na formação inicial para que possam fundamentar a ação dos futuros professores, entre elas:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem. (BRASIL, 2019, p.17).

Em meio a esse cenário, é primordial que a formação de professores, de todos os níveis e modalidades de ensino, agregue tais problemáticas à prática de ensino, de forma a romper discursos e visões cristalizados socialmente e formar sujeitos críticos e atuantes para lecionar na educação escolar; aspectos também destacados na **Resolução nº 02/2015** (BRASIL, 2015), no que se refere aos princípios relacionados à Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

A formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação. (BRASIL, 2015, p.4).

Aspecto que segue sendo contemplado na **Resolução nº 22/2019** (BRASIL, 2019), no tópico que discorre sobre os Fundamentos Pedagógicos e da Organização Curricular dos cursos de Licenciatura. Entre os itens elencados referentes ao que a formação docente deve levar em consideração, está o:

(h)compromisso com a educação integral dos professores em formação, visando à constituição de conhecimentos, de competências, de habilidades, de valores e de formas de conduta que respeitem e valorizem a diversidade, os direitos humanos, a democracia e a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas. (BRASIL, 2019, p.22).

Diante do exposto, pode-se dizer que alguns descompassos na formação do professor de Literatura podem ocasionar lacunas que se refletirão

na prática docente em sala de aula, seja na escolha da metodologia, seja na aplicação do conhecimento teórico, seja no momento da seleção das obras literárias, entre outros desafios e/ou dificuldades presentes no exercício da prática literária no ambiente escolar.

Sobre a seleção de obras, Oliveira destaca que as instituições de ensino superior contribuem, não raro, para a “[...] perpetuação canônica nos programas das disciplinas por ele elaborados e que endossam os valores eurocêtricos, desvalorizando o fato de que vivemos num país que possui outras culturas” (OLIVEIRA, 2008, p. 45). Ao desconsiderar, muitas vezes, outras formas de expressão literária que hoje organizam o campo da Literatura, os professores universitários ajudam a reforçar não apenas a exclusão e/ou a invisibilidade de certos grupos social, mas o desprestígio de uma cultura em relação a outra. Nessa perspectiva é que Bordieu (2009) afirma que os sistemas de ensino, o que inclui a escola e a universidade), são instâncias de legitimação que determinam qual (ou quais) cultura(s) é (são) digna(s) de ser(em) consagradas(s) e, portanto, compreendida(s) como legítimas. Desse modo, é na escola/universidade que se define qual Literatura é ou não válida, qual obra deve ser lida ou não, o que é preciso saber sobre ela e o que deve ser ignorado, o que pode e o que deve ser admirado, o que acaba relegando essas outras “vozes” à penumbra nas instituições de ensino.

Defende-se, no entanto, que a emergência dessas novas vozes, lugar de enunciação de sujeitos à margem do poder econômico, social, étnico-racial, de gênero, orientação sexual, etc., não deve ser ignorada, sob pena de perpetuar um estado de exclusão e subalternização desses grupos, de eternizar em sala de aula a promoção apenas da leitura do texto canônico em detrimento de novas formas de expressão literárias, bem como do professor figurar-se como mero transmissor de saberes ideologicamente construídos pela classe dominante.

É, então, por considerar a escola como lugar de formar cidadãos e, portanto, *lócus* para promover práticas literárias que despertem para questões presentes na sociedade atual, incluindo temas ligados à re(educação) das relações de gêneros, das relações étnico-raciais, enfim, das relações humanas voltadas para a diversidade, é que o professor, em sua prática diária de ensino, deve estar atento aos seus alunos. A escola no mundo atual é um espaço

democrático composto por sujeitos de diferentes classes sociais, etnias, gêneros, contextos culturais que compartilham dentro da sala de aula saberes, opiniões e/ou crenças diversas, que constroem ou desconstroem identidades, que manipulam e/ou são manipulados pelas tecnologias. Enfim, são sujeitos que, reflexos de uma sociedade heterogênea, encontram-se na escola, comumente referenciada como local de acesso ao conhecimento formal.

Nesse sentido, as obras literárias a serem ofertadas em sala de aula, devem confrontar os alunos com a diversidade do literário. Para Rouxel (2013), diversidade de gêneros (romance, teatro, poesia, ensaio); diversidade histórica (obras canônicas, contemporâneas) e diversidade geográfica (literatura nacional, estrangeira), o que inclui “[...] principalmente as grandes obras traduzidas do passado e do presente, que se abrem para outras culturas e constituem lugares de compartilhamento simbólico na era da globalização” (2013, p.24). Também sob a tônica da diversidade, Cosson (2011) sugere ao professor combinar três critérios de seleção de textos, a fim de levar ao letramento literário:

Ao selecionar um texto, o professor não deve desprezar o cânone, pois é nele que encontrará a herança cultural de sua comunidade. Também não pode se apoiar apenas na contemporaneidade dos textos, mas sim em sua atualidade. Do mesmo modo, precisa aplicar o princípio da diversidade entendido, para além da simples diferença entre os textos, como a busca da discrepância entre o conhecido e o desconhecido, o simples e o complexo, em um processo de leitura que se faz por meio da verticalização de textos e procedimentos. É assim que tem lugar na escola o novo e o velho, o trivial e o estético, o simples e o complexo e toda a miríade de textos que faz da leitura literária uma atividade de prazer e conhecimento singulares. (COSSON, 2011, p.35-36).

Já Oliveira destaca que o docente ocasionalmente elege o seu próprio cânone, ignorando a potencialidade e a multiplicidade de textos que devem adentrar ao espaço escolar. Portanto, cabe uma reflexão a respeito dos critérios adotados para a seleção dos textos literários, de modo que seja possível “[...] uma releitura do cânone perpetuado pelas histórias da literatura brasileira numa perspectiva mais crítica e atualizadora, capaz de causar a ruptura no padrão dos estudos que insistem na continuação do consagrado no passado” (OLIVEIRA, 2008, p.46).

Mas, para que o professor possa fazer uma seleção de obras baseada na diversidade, é preciso que na sua formação inicial ou continuada tenha tomado contato com obras, gêneros e autores diversificados, sob risco de oferecer aos seus alunos apenas um olhar, uma perspectiva, um modo de ver e representar o mundo. Cabe, portanto, ao professor, de qualquer nível de ensino, atuar como intermediário entre o livro e o aluno, porque invariavelmente, para o bem ou para mal, os livros que leu terminam nas mãos do estudante.

Guinzburg (2012) também faz reflexões nada animadoras em relação à formação docente oferecida pelos cursos de licenciaturas em Letras, principalmente no que se refere ao ensino de Literatura. Segundo o autor, a própria universidade ao substituir os livros por “pastas de xérox” reproduz nos alunos a noção de que o conhecimento das obras integrais não é tão importante, e que o ensino das humanidades, que é voltado para a reflexão, interpretação de textos e leitura continuadas de livros, seja no nível básico, médio ou no superior de ensino, já não existe mais.

Para Guinzburg, o ideal ensino de Literatura deveria considerar obrigatoriamente o exercício da reflexão crítica, o debate sobre os livros (após a sua leitura íntegra), a possibilidade constante de pensar sobre problemas complexos, o entendimento de questões individuais e coletivas, a prática de um ensino que se preocupe com as transformações e mudanças sociais. No entanto, o que se observa é que o ensino de Literatura se transformou em “fantasmagoria”:

A estrutura em vigor hoje, pautada pela leitura instrumental, pelas pastas de xerox, pelo conhecimento reprodutivo, por clichês, falta de entusiasmo, trabalhos acadêmicos comprados e copiados, é uma constituição fantasmagórica. Ensino de literatura é, ou deveria ser, um espaço de debate vivo de ideias. Se o aluno não está ali para debater, quem está ali é um personagem fantasmático. Se o professor não está ali para debater, também é um personagem fantasmático na cena. Se o livro não está, não foi lido, não está inteiro, nem chegou perto, a cena da sala de aula é o seu funeral. (2012, p.219-220).

De modo a reverter esse estado de coisas, o estudioso sugere mudanças que deveriam ocorrer no âmbito acadêmico:

A realização dessas mudanças depende de políticas em níveis diversos, mudanças de atitudes, elaboração de materiais didáticos, debates amplos e continuados e, antes de mais nada, uma reavaliação do próprio papel da universidade, consideradas as suas contradições. (GUINZBURG, 2012, p.222).

Sem essas mudanças, o futuro se faz ainda mais incerto, afirma Ginzburg, pois é possível que as escolas se transformem em ambientes hostis, espaço onde o ensino instrumental, motivado unicamente para a aprovação em exames de vestibular ou na obtenção de um diploma de ensino superior, fomentará a formação de uma geração fria, competitiva entre si e distante cada vez mais de experimentar as potencialidades que um texto literário pode oferecer.

A esse cenário se soma a escassez de uma produção teórica e metodológica de largo alcance. Para Cosson, ainda que haja uma produção crescente de publicações sobre o assunto, são “[...] poucos os estudos que se apoiam explicitamente em teorias literárias e apresentem propostas metodológicas baseadas em dados empíricos” (2013, p.16). O que fica é que esses estudos publicados acabam respondendo apenas parcialmente às questões presentes na sala de aula, além de não possuírem a consistência e a coerência de um método de ensino:

O resultado é que as práticas interpretativas das teorias e críticas literárias são adotadas pelos professores formados em Letras sem que haja um investimento na transposição didática ou na construção de uma identidade própria para o ensino de literatura e o objetivo de formação do leitor, tal como se tem, por exemplo, com a linguística aplicada em relação ao ensino de língua. (COSSON, 2013, p.15).

Nesse contexto de discussão vale a pena ponderar que os mestrados profissionais, como o Profletras, têm assumido relevante papel para preencher esta lacuna.

Diante do desejo e da escolha em ser professor de Literatura, Cosson aponta não apenas para os desafios e para as dificuldades provenientes da atuação, mas também a trajetória a ser percorrida para se “[...] ensinar literatura [que] não é a mesma coisa que ensinar língua portuguesa” (2013, p.24). Para o autor está no processo formativo a resposta para a pergunta: “[...]”

o que somos quando somos professores de literatura?” (2013, p.24). Dos cursos de formação é esperado que oportunizem mecanismos para a constituição de um docente leitor: “Dos cursos de formação, seja Letras ou Pedagogia e mesmo pós-graduação, devemos esperar um professor de literatura que seja um leitor” (2013, p.21). Entretanto, o professor não deve ser qualquer leitor, mas um leitor que apresente um repertório de obras literárias e tenha competência para a sua seleção, possibilitando os seus alunos a transitar entre os textos literários, tanto canônicos quanto contemporâneos ou atuais:

Um leitor que tenha competência, por meio da aprendizagem feita nesse processo, de selecionar para seus alunos e para si mesmo obras significativas para experiência da literatura, avaliando a atualidade tanto na produção contemporânea quanto dos textos herdados da tradição. Um leitor capaz de incorporar ativamente essas obras ao repertório da escola e da cultura da qual ele faz parte. (COSSON, 2013, p.21).

Não menos importante é a necessária preparação para que ele também atue como educador literário; concepção que se aproxima do perfil ideal de professor de Literatura destacado por Ceia (2002). Conforme Cosson, o educador não é somente aquele que se envolve em questões educacionais ou possui formação pedagógica, mas aquele que absorve em sua formação superior variados métodos de ensino da Literatura, ou seja, “Um educador que sabe fazer da literatura tanto um meio de habilitar quanto de empoderar culturalmente o aluno. Um educador, enfim, que sabe responder para que e por que ensina literatura” (COSSON, 2013, p.22).

Não por outro motivo é que escolha de uma metodologia de ensino é essencial no processo de ensino e aprendizagem da Literatura, pois o professor deve ter objetivos e metas bastante definidos para orientar as expectativas educativas, já que a “[...] disponibilidade ao texto e desejo de literatura são fenômenos construídos [...]” (ROUXEL, 2013, p.32). Nesse sentido, a metodologia é o que dá sustentação à prática da leitura literária e sentido à aprendizagem, assumindo relevante estratégia não só para recuperar a leitura literária no espaço escolar, mas também “[...] garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza” (COSSON, 2011, p.27).

Assim, observa-se que a opção por uma metodologia de ensino para a Literatura está vinculada, especialmente, ao sujeito-estudante-leitor que se pretende formar, bem como às finalidades desse ensino, conforme aponta Rouxel quando discute algumas questões que a ela parecem incontornáveis: “A primeira concerne às finalidades, às intenções e aos objetivos do ensino da literatura: ensinar literatura para quê: O para quê determina o como. Método e finalidade estão ligados” (2013, p.17). Entendimento anteriormente corroborado por Bordini e Aguiar (1993), que ressaltam que o ensino de Literatura requer mecanismos diferentes daqueles utilizados para o ensino de língua portuguesa. Por isso, cabe ao professor inserir em suas práticas cotidianas meios para atingi-lo, que se formaliza a partir da seleção de um método de ensino:

Esses meios derivariam de uma sistematização dos procedimentos didáticos em torno de uma idéia-fim quanto à educação literária do aluno, ou seja, da adoção de um método de ensino cujos pressupostos filosóficos se coadunassem com a concepção de aluno-leitor que o professor cultiva. (BORDINI; AGUIAR, 1993, p.41).

Considerando que a educação literária não se manifesta de modo espontâneo, sem uma preparação prévia de todas as atividades a serem desenvolvidas, é que se defende a escolarização da Literatura. Para Soares (2011), escolarizar a Literatura é algo inevitável, pois é um processo que institui e constitui a instituição escolar. Entretanto, deve ser escolarizada de forma adequada, sob pena de gerar aversão do leitor à leitura do texto literário. A escolarização adequada da Literatura é definida como aquela que conduz “[...] eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se quer formar [...]” (2011, p. 33). Para a autora, fugir da escolarização inadequada da Literatura, é, entre outros aspectos, rever o uso exclusivo do livro didático que, não raro, promove uma abordagem equivocada do texto literário seja por empregá-lo como pretexto para o ensino da gramática seja pelo uso indiscriminado de fragmentos descontextualizados do conjunto do texto original, o que leva à desconfiguração da estrutura narrativa e impossibilita o leitor de fazer uma leitura coerente, de construir sentidos ao texto e compreender globalmente a obra.

Sob o argumento de que a Literatura requer o compromisso que todo saber exige, Cosson (2011) também defende a sistematização e/ou didatização da Literatura, de modo que o texto literário figure como centro das práticas de leitura na escola. Ao contrário disso, o conteúdo da disciplina de Literatura quando não se reduz a canções populares, crônicas, filmes seriados de TV ou outros produtos culturais, impera a lógica que “[...] o importante é que o aluno leia, não importando bem o que, pois a leitura é uma viagem, ou seja, mera fruição” (COSSON, 2011, p.22). Seja em nome da liberdade seja em nome do prazer é certo que a Literatura não está sendo ensinada para formar leitores críticos e participativos, “[...] investindo no desenvolvimento do aluno como sujeito que infere, reflete e avalia o texto que lê” (BRANDILEONE; OLIVEIRA, 2015, p.2517). É preciso, portanto, alerta Cosson (2011), ir além da simples leitura do texto literário, porque a leitura é apenas a face mais visível do processo de ensino e aprendizagem da Literatura:

[...] é fundamental que se coloque como centro das práticas literárias na escola a leitura efetiva dos textos, e não as informações das disciplinas que ajudam a constituir essas leituras, tais como a crítica, a teoria ou a história literária. Essa leitura também não pode ser feita de forma assistemática e em nome de um prazer absoluto de ler. Ao contrário, é fundamental que seja organizada segundo os objetivos da formação do aluno, compreendendo que a literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar. (COSSON, 2011, p.23)

A formação do docente leitor e do educador literário amparado, respectivamente, em um repertório de obras literárias e em um repertório de técnicas e métodos de ensino, não passa ao largo de discutir temas considerados tabus, conforme afirma Gens:

Em relação à paisagem educacional brasileira, observa-se que ainda existe muita censura a textos literários cujas temáticas sejam o sexo explícito e o homoerotismo, especialmente quando não reforçam as construções culturais reguladas pela ‘posição de centro’. [...] Há mesmo uma rede de contradições que insidiosamente mesclam-se às novas orientações pedagógicas. Como proclamar, para os projetos educacionais, subjetividade, inclusão, temporalidade diferenças, se a preparação de professores e professoras de literatura insiste em zelar pela manutenção de um tipo de literatura que, ainda, contempla as leituras de obras que o centro considera boas,

bonitas e proveitosamente úteis à formação de alunas e alunos? (2008, p.31).

A este questionamento o autor responde de forma incisiva:

Pode haver momentos raros em que os temas considerados perigosos obtêm permissão para circular nas salas de aula; contudo, será sempre com um passaporte especial que caracteriza como exceção. Por isso, seria interessante desnaturalizar tais temas como perigosos ou tabu. Afinal, estes temas estão presentes à vida de todos os implicados no processo de aprender e, atualmente, são veiculados por diferentes mídias. (2008, p.31).

Se tais temáticas compõem a “sociedade do barulho” (GENS, 2008) e, portanto, o universo vivido por alunos, na formação do professor (inicial e continuada) devem ser introduzidos debates sobre temas “perigosos”, entre eles a questão sobre a diversidade, por meio de obra selecionada. A imprescindibilidade de abordar esses assuntos está presente em orientações legislativas educacionais, como nas **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica** (BRASIL, 2010), nas **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos** (BRASIL, 2013) e na **Base Nacional Comum Curricular – BNCC** (BRASIL, 2017).

Logo nas primeiras páginas, a **Base Nacional Comum** (BRASIL, 2017), apresenta que a escola tem como objetivo formar uma sociedade mais justa e igualitária, de modo a reafirmar valores e a promover ações que contribuam para uma sociedade mais humana. Entre as competências gerais a serem desenvolvidas: “Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (BRASIL, 2017, p.10). Além disso, revela o seu comprometimento com a educação integral do aluno, a fim de que:

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar

soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (BRASIL, 2017, p.14).

Observa-se, portanto, que o documento dá relevância à inclusão e ao respeito às diversidades, considerando o contexto atual e contemporâneo no qual o aluno está inserido. Ademais, a escola é compreendida como um ambiente democrático, que deve atuar como instituição integradora, dando abertura à expressão dos jovens, o que pensam e têm a dizer: “[...] considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades” (BRASIL, 2017, p.14). E mais adiante: “Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades” (BRASIL, 2017, p.14). Desse modo, a **BNCC** expressa, claramente, que a escola deve fomentar a estruturação de processos educativos que promovam aprendizagens que se associem às necessidades e aos interesses dos estudantes e, também, com os desafios que a própria sociedade contemporânea impõe. Para tanto, deve considerar as diversas infâncias e juventudes, bem como suas diversas culturas e valorizar o seu potencial de criar, produzir e se emancipar.

Outro aspecto que merece destaque no documento, conforme se destacou no tópico anterior, é a defesa da inclusão e da integração de diversas produções e formas de expressão artísticas, de forma a garantir a diversidade cultural e a “[...] ampliação de repertório, além de interação e trato com o diferente (BRASIL, 2017, p.75). Diversidade que, evidentemente, propicia ao educando a contrapor discursos, fatores sociais e culturais do presente com o do passado, perceber a realidade de cada contexto, bem como tomar contato com questões que são peculiares aos sujeitos de ambientes classificados como periféricos ou marginalizados, reconhecendo, assim, as ideologias de cada realidade social. Desse modo, a **BNCC** abre caminhos para a exploração de diversos textos literários, sejam eles contemporâneos ou canônicos, contribuindo para a ampliação do repertório literário do aluno, além de possibilitar a leitura de obras que estejam atreladas à sua vivência e ao seu

contexto de vida, ou que esteja distante de sua realidade social, favorecendo a interação com o que é novo e diferente.

No que diz respeito às **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos** (2013), o texto é bastante enfático sobre a importância de conectar temas – de relevância social na formação do educando – aos conteúdos dos componentes curriculares e das áreas de conhecimento: "Os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular em seus conteúdos, a partir das possibilidades abertas pelos seus referenciais, a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos [...]" (BRASIL, 2013, p.134). Entre os temas estão os relacionados à saúde, à sexualidade e ao gênero, à vida familiar e social, aos direitos das crianças e adolescentes, à preservação do meio ambiente, à educação para o consumo, à educação fiscal, ao trabalho, à ciência e tecnologia, bem como à diversidade cultural.

Articulação que, além de complementar e enriquecer o currículo do Ensino Fundamental, também propicia reflexões variadas, entre elas sobre práticas discriminatórias e preconceituosas, a fim de contribuir para, se não as eliminar, amenizá-las:

[...] o conhecimento de valores, crenças, modos de vida de grupos sobre os quais os currículos se calaram durante uma centena de anos sob o manto de igualdade formal, propicia desenvolver *empatia e respeito pelo outro*, pelo que é diferente de nós, pelos alunos na sua diversidade étnica, regional, social, individual e grupal, e leva a conhecer as razões dos conflitos que se escondem por trás dos preconceitos e discriminações que alimentam as desigualdades sociais, étnico-raciais, de gênero e diversidade sexual, das pessoas com deficiência e outras [...]. (BRASIL, 2013, p.117).

Também as **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica** (BRASIL, 2010) dispõem nas primeiras páginas de apresentação do documento que "A educação deve proporcionar o desenvolvimento humano na sua plenitude, em condições de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças" (BRASIL, 2010, p.4). Expressões como "respeito à diversidade", "escola democrática", "inclusão", "respeito ao outro", "sociedade justa e igualitária" são comumente adotadas ao longo do documento. A necessidade de uma escola inclusiva e da discussão de temas que abranjam

todos os setores da sociedade e seus indivíduos, considerando sua identidade, também estão presentes na **Diretrizes**:

Torna-se inadiável trazer para o debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão social, que garanta o acesso e considere a diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos. Trata-se das questões de classe, gênero, raça, etnia, geração, constituídas por categorias que se entrelaçam na vida social – pobres, mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, as populações do campo, os de diferentes orientações sexuais, os sujeitos albergados, aqueles em situação de rua, em privação de liberdade – todos que compõem a diversidade que é a sociedade brasileira e que começam a ser contemplados pelas políticas públicas. (BRASIL, 2010, p.16).

As **Diretrizes** reforçam, ainda, a ideia de que a escola precisa ser reinventada, a fim de alcançar as novas aspirações exigidas pela sociedade moderna, entre elas uma educação que considere a todos de forma igualitária. Por isso, cabe à escola “[...] priorizar processos capazes de gerar sujeitos inventivos, participativos, cooperativos, preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção e de vida” (BRASIL, 2010, p.16), preservando e garantindo a formação de indivíduos baseados “[...] na cidadania e na dignidade da pessoa, o que implica igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade” (BRASIL, 2010, p.16).

A implementação de práticas literárias articuladas a essas questões oportunizará ao estudante repensar sobre o valor da vida humana e sobre problemáticas ligadas à aceitação do diferente, ao respeito mútuo e ao reconhecimento da alteridade, viabilizando construção de representações positivas e de superação de estereótipos que recaem sobre certas diferenças e os sujeitos que as possuem.

Diante desse cenário, é que as práticas pedagógicas voltadas ao ensino da Literatura precisam ser renovadas, considerando o mundo contemporâneo. Não à toa, os sujeitos da aprendizagem e os sujeitos do ensino se veem, muitas vezes, em contrariedade sobre o que ensinar, como ensinar, o que aprender e como aprender: “[...] para lembrar aos professores que o papel que

desempenham e a matéria que lecionam não estão completamente destacados do mundo, mas nele emaranhados, de forma desorganizada” (GENS, 2008, p.28).

Gens lembra que a ausência de divisas entre o trabalho objetivo e o trabalho subjetivo leva o professor a imergir nas problemáticas que afligem a escola e a comunidade escolar. Se até mesmo professores experientes sentem-se fragilizados com essas questões que se impõem ao exercício da docência, “O que se pode dizer a professores em formação a respeito das situações dolorosas, da violência e dos conflitos que terão que se deparar no espaço escolar urbano?” (GENS, 2008, p. 28). Dessa forma, o professor se depara com situações que exigem habilidades e capacidades que extrapolam a gestão da sala de aula, como gerir conflitos entre os estudantes, entre os estudantes e seus pais, entre pais e direção, enfim, fatores externos que, frequentemente, fogem ao domínio dos docentes e da formação ofertada pelas universidades. Papel que na modernidade e com a democratização escolar, a escola tomou para si, colocando-se como aquela que ensina além dos conteúdos escolares e que visa à formação de um aluno que esteja apto a enfrentar as adversidades da vida.

É, nesse contexto, que se encontra o licenciado em Letras que não pode figurar como mero transmissor de conhecimento, mas que precisa mobilizar conteúdos que sejam capazes de chegar a esses alunos de modo satisfatório e adequado, sendo a Literatura veículo que pode auxiliar na organização do caos estabelecido e “enfrentar a barbárie” (GENS, 2008, p.30), já que “[...] a escola enquanto espaço empenhado na educação formal tem de ser responsável pela humanização [...]” (GENS, 2008, p.29). Mas, para que esse ideal de humanização se concretize, o professor de Literatura deve estar preparado para fazer uso da leitura literária em sala de aula a partir de uma prática que ultrapasse o uso meramente instrumental e funcional do texto:

A leitura literária deve contribuir sobremaneira para que leitoras e leitores não percam de vista o valor da vida humana, porque, a cada página lida, a experiência estética promove indagações sobre as formas de existir e estar no mundo. (GENS, 2008, p. 30).

Em razão disso, professores e professoras devem receber uma formação que possibilite e promova a leitura literária em sala de aula como um ato estético e político, de modo a suscitar interrogações sobre a condição do indivíduo e seu espaço na sociedade em que vive. A Literatura deve, portanto, ser apresentada no contexto escolar pelo professor como prática social, a partir de um repertório de leitura e de obras que acenda

[...] interrogações sobre a condição de mulheres e homens frente à violência, à técnica, à opressão, o progresso, o medo, o horror às lutas de diferentes naturezas, à liberdade, ao amor, ao ódio, sempre que o trabalho com a linguagem poética faça despontar a possibilidade de encontro estético com o outro da criação. (GENS, 2008, p.30).

Aqui faz diferença, uma vez mais, o docente que, em sua formação inicial e/ou continuada, for capaz de selecionar obras de qualidade estética e ética, condizentes com a vivência do aluno. Para tanto, torna-se necessário romper com uma rede de contradições que se mesclam às novas orientações pedagógicas e de legislação, censurando a oferta de obras literárias que não versem sobre temas que reforcem as construções culturais reguladas pela “posição do centro”:

Como proclamar, para os projetos educacionais, subjetividades, inclusão, temporalidades e diferenças, se a preparação de professoras e professores de literatura insiste em zelar pela manutenção de um tipo de literatura que, ainda, contempla as leituras de obras que o centro considera boas, bonitas e proveitosamente úteis à formação de alunas e alunos? (GENS, 2008, p.31).

Também Rouxel (2013) defende a leitura de obras literárias em que o aluno possa extrair um ganho simultaneamente ético e estético. Obras cujo conteúdo existencial deixe marcas, como as que levem ao confronto com grandes questões existenciais da humanidade: o amor, a morte, o desejo, o sofrimento, etc. Isso porque as experiências de leitura têm o potencial de desenvolver o gosto de ler, construir e transformar a identidade do leitor, enriquecer sua personalidade, bem como outros “[...] proveitos simbólicos que o professor não consegue avaliar, pois decorrem da esfera íntima” (ROUXEL, 2013, p.24).

Preocupada com a formação do aluno sujeito leitor, a autora propõe que o professor renuncie ao papel de detentor único do saber, da imposição de um sentido convencionalizado e imutável a ser transmitido, uma vez que “O papel do professor não é mais transmitir uma interpretação produzida fora de si, institucionalizada” (ROUXEL, 2013, p.28). Trata-se de partir da recepção do aluno e convidá-lo para a aventura interpretativa, com seus riscos, a fim de “[...] ancorar o processo interpretativo na leitura subjetiva dos alunos” (ROUXEL, 2013, p.29). Mas, se por um lado é conveniente encorajar a leitura subjetiva, de outro, também é ensinar os alunos a evitarem uma subjetividade desenfreada, fonte de delírio interpretativo. Por isso, alerta para importância de o professor acionar dois guarda-corpos: o texto, para assegurar o equilíbrio entre os “direitos do texto” e os “direitos do leitor” (TAUVERON, 2004); e os pares, figurado pelo espaço intersubjetivo da sala de aula, “[...] onde se confrontam os diversos ‘textos de leitores’, a fim de estabelecer o texto do grupo, objeto se não de má negociação, ao menos de um consenso” (ROUXEL, 2013, p.23).

Entender o aluno como protagonista na construção dos sentidos do texto literário, valorizando a contribuição pessoal do aluno e rompendo com a tradição nociva na qual o aluno deve reproduzir respostas dadas pelo professor, não significa, entretanto, que o professor deve se ausentar do processo de edificação do conhecimento. Ao contrário, o protagonismo do professor se faz a partir de uma concepção de mediação e de compartilhamento do conhecimento: “Aliás, essa forma de interação, de troca de experiências de leitura, tem revelado a importância da presença de um professor leitor que contamina e encoraja o impulso para os livros, para a literatura” (SEGABINAZI, 2016, p.88).

Exercendo o papel de condutor, de impulsionador e guia, o professor favorece o encontro do aluno com o texto no sentido de um contato mais intenso e desafiador entre o leitor e a obra lida: “[...] é papel do professor mediar, auxiliar e ajudar o aluno a realizar descobertas e desvelar significados nas obras literárias que leem, confirmando ou refutando percepções e sentidos que vão enriquecer e ampliar o repertório de leituras do aluno” (SEGABINAZI, 2016, p.87). Para tanto, é fundamental a formação literária do professor de Português, como bem lembra a estudiosa ao citar trecho da **Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio**:

[...] chama-se a atenção para a necessidade de formação literária dos professores de Português, sobretudo no âmbito da proximidade com a pesquisa e, conseqüentemente, do vínculo com a universidade, em percurso de mão dupla, já que essa não pode jamais esquecer seu compromisso com a educação básica. Além de mediador de leitura, portanto leitor especializado, também se requer do professor um conhecimento mais especializado, no âmbito da teoria literária. (SEGABINAZI, 2016, p.85 apud **OCNEM**, 2006, p. 75).

Dessa forma, a ênfase recai sobre o conhecimento que o professor deve adquirir na formação inicial e na formação continuada que, por sua vez, deve estar em consonância com as pesquisas, mas também com a Educação Básica. Aspectos que convergem para a formação de um sujeito leitor livre, crítico e responsável e para “[...] a formação de uma personalidade sensível e inteligente, aberta aos outros e ao mundo que esse ensino da Literatura vislumbra” (ROUXEL, 2013. p. 20).

A fim de discutir a construção da identidade do professor de Literatura, Gens (2008) relembra o estigma que a profissão “professor” vive desde os tempos mais distantes: a de uma carreira vista pela sociedade como menor, inferior e desprestigiada em relação às demais, além de unicamente voltada às mulheres. Ainda que os tempos tenham mudado e a realidade seja outra, Gens evidencia que esta concepção ainda persiste e, por isso, precisa ser enfrentada para que estereótipos e preconceitos que circundam a carreira docente seja colocada em xeque:

Cabe a futuros professores refletirem sobre tais representações; caso contrário, irão assumir, como suas, identidades pré-fabricadas que, orientadas a seguir os caminhos estabelecidos pelos mapas educacionais legitimados pela tradição, ficam mais expostas a experimentarem os sentimentos de inaptidão, fracasso e impotência (GENS, 2008, p.24).

Para o estudioso, a quebra desses paradigmas só é possível por meio da (re)construção da identidade do professor, que passa pela urgente exposição dos tabus que cercam a profissão, a fim de promover uma “desnaturalização” da ideia que se tem do professor e também do seu objeto de ensino – a Literatura e, assim, assegurar o seu lugar de pertencimento

juntos aos colegas profissão e à sociedade na qual está inserido. Desse modo, “[...] a formação do professor de Literatura Brasileira procura contemplar a dimensão do imaginário na re-simbolização da imagem do professor” (GENS, 2008, p.25).

Também Bernardes (2010) trata sobre o desprestígio do professor, aqui especialmente do professor de Língua Portuguesa, “[...] antes o mais culto e prestimoso do colégio de professores de qualquer escola, o professor de Português deixou-se em poucos anos, reduzir à condição de tecnocrata, tendo já experimentado duramente, na própria pele, a efemeridade desse novo estatuto” (2010, p.39). Para o autor, esse lugar secundário assumido hoje pelo docente de Língua Portuguesa está intimamente vinculado ao fato de que o primado das Letras nunca foi unanimidade no colégio dos saberes. Dado o imperativo da utilidade da sociedade pós-moderna, marcada pelo utilitarismo, pelo proveito imediato e pela aplicação eficaz, é que os conteúdos humanísticos, incluindo a Literatura, se converteram em saber secundário. Por isso, o autor defende a formação de professores como elemento chave para devolver o lugar social da Literatura. Para tanto, sugere um modelo de cultura literária, que se

[...] pretende renovada, enriquecida e capaz de voltar a desempenhar uma função educativa verdadeiramente importante [...] capaz de requalificar o Ensino da Literatura e de contribuir para práticas lectivas de exigência, no âmbito de uma Escola menos resignada e mais ambiciosa em termos de projecto cívico. (2010, p.40).

A fim de requalificar o ensino da Literatura, Bernardes sugere cinco componentes essenciais para a promoção da cultura literária – Língua, Retórica, História, Ideias e Estética; “modelo de exigência” que deve balizar a cultura do professor de Literatura no século XXI:

Frequentar glossários, escandir versos, identificar figuras de retórica e outros processos técnico-formais, conhecer a história factual e os pressupostos ideológicos de um texto ou de um autor, integrar uma obra num determinado movimento ou escola, relacionando-a com um quadro, filme ou peça musical, Eis os parâmetros que defendo para balizar a cultura de um professor de literatura no século XXI. (BERNARDES, 2010, p.53)

Entre os componentes listados por Bernardes para reabilitar a Literatura no contexto escolar, ganha destaque o Contexto; não raro apresentado como “vilão” nas aulas de Literatura no Ensino Médio. Para o estudioso, a Literatura não se resume às palavras e à sua disposição formal, uma vez que os dados histórico-factuais também instigam e regulam, ao mesmo tempo, o processo hermenêutico. Não levar em conta o tempo em que determinada obra foi escrita, isto é, o seu contexto de produção é, segundo Bernardes, suprimir uma faceta que contribui para a elaboração dos sentidos do texto, pois a realidade histórica evocada nunca deixa de dialogar vivamente com a circunstância da escrita, também ela historicamente determinada. Para o autor, o professor deve evitar determinismos excessivos:

[...] a revalorização da componente histórica na cultura literária afigura-se uma estratégia para aproximar os leitores da Literatura. [...] o que se deve estar em questão é aproveitar as coordenadas temporais da comunicação estética na sua justa medida: como elemento condicionante da produção de sentido e como instância que favorece o seu entendimento. [...] a Literatura incorpora a realidade factual mas sem nela se esgotar. Nessa medida, os textos estudados devem ser entendidos como “arte mimética” (mas não reprodutiva), com tudo o que isso implica de reflexo especular e de recriação artística. (2010, p.48-49).

Também Oliveira (2008) chama atenção para a importância do conhecimento dos contextos no ensino da Literatura, mas alerta para a relevância de reconfigurar o uso das histórias da literatura, já que não está propriamente no uso das histórias literárias, mas no “como” os professores delas se utilizam:

Tanto é que seria ingênuo indicar uma história literária que fosse ideal trabalhar na graduação, uma vez que todas apresentam, a seu modo, contribuições significativas para compreender a cultura brasileira. Há de se considerar, entretanto, qual a epistemologia ideológica que cada uma apresenta, além de ser pensar sobre qual imagem de literatura nacional o professor deseja construir em sala de aula [...]. (2008, p.41).

Tendo em vista que a formação do professor de Literatura é aspecto determinante para a prática docente em sala de aula, é que se entende que as instituições de ensino superior assumem significativa relevância, considerando que está na formação inicial o começo da busca de uma base para o exercício da atividade docente, que deve assentar-se em concepções e práticas que levem à reflexão, no sentido de promover os saberes da experiência, conjugados com a teoria, permitindo ao professor uma análise integrada e sistemática da sua ação educativa de forma investigativa e interventiva (BARREIRO, 2006, p.22). Ao se ter clareza sobre a importância da formação inicial pautada em discussões teóricas e práticas é que se pode pretender a construção ou reorganização do espaço pedagógico voltado para as questões mais dinâmicas da sociedade humana.

Faz-se igualmente importante a formação continuada do professor, ou seja, daquele que já atua no espaço educacional, seja no contexto universitário ou no contexto da educação básica. Para Moacir Gadotti (2003, p.31), a formação continuada “[...] deve ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão, construção teórica e não como mera aprendizagem de novas técnicas [...]”; é o que o autor denomina de “nova formação permanente”.

Nessa direção é que Cosson (2013) defende a formação do professor em exercício para preencher eventuais lacunas da formação inicial. Mas alerta que cursos esporádicos que se restringem a apresentar inovações pedagógicas não são suficientes para suprir a necessidade dos professores. Para o autor, para que a formação continuada surta efeito na vida do professor, é importante que os cursos oferecidos possuam uma lógica de progressão, que incorpore ganhos intelectuais, bem como formação específica em cursos de longa duração, como especialização, mestrado ou doutorado, “[...] ao lado de benefícios financeiros e outros ganhos individuais na carreira docente” (2013, p.23).

Além disso, Cosson propõe que haja uma maior proximidade dos professores das universidades com os professores em atuação na Educação Básica, uma vez que “Essa aproximação desenvolverá, por exemplo, uma sensibilidade maior do professor de literatura do ensino superior em relação às questões que serão enfrentadas por seus alunos na escola” (2013, p.22) e,

assim, levá-lo à necessária reflexão sobre a educação literária em seus aspectos teóricos e metodológicos. Esse avizinhamo pode ainda proporcionar ao professor de Literatura do ensino básico já formado a possuir um espaço de interlocução com os pesquisadores da área. Atualmente, há programas de ensino voltados para essa articulação, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e Residência Pedagógica; ambos no âmbito federal.

Outra medida é a elaboração de programas de ensino mais claros e detalhados sobre o ensino de Literatura em todos os níveis de ensino. Não obstante os programas de ensino sejam responsabilidade das instituições, como as secretarias estaduais da educação e as universidades, Cosson lembra que eles não podem ser construídos sem a participação dos professores de Literatura: “É a eles que cabe, primordialmente, definir os objetivos, os conteúdos e os procedimentos que se deve adotar para ensinar literatura” (2013, p.23). Nesse contexto é que Fritzen (2017) endossa o estabelecimento de um currículo para a formação do leitor literário na Educação Básica. Com a curricularização da Literatura é possível, segundo o estudioso, organizar um percurso formativo para o aluno em cada ano letivo, a partir de objetivos que norteariam a educação literária ano a ano: “Assim cada escola e professor, ao atuar, sabem a educação literária que devem propiciar; justificada e modalizada pelos objetivos do currículo estabelecido para o estágio em que se encontram seus estudantes” (FRITZEN, 2017, p.114). A partir, então, das leituras literárias previstas no currículo, o professor teria conhecimento não apenas das leituras percorridas pelos alunos, mas as que depois deverão perseguir: “Enfim, o currículo nos dá o mapa do alvo e o caminho para atingi-lo. Sua definição é estratégia essencial para a formação do leitor literário” (FRITZEN, 2017, p.115).

Ao longo deste tópico, objetivou-se apontar os desafios e entraves enfrentados pelo docente em formação e que perduram ao longo do tempo, sobretudo para aqueles que ambicionam ampliar seus conhecimentos por meio da formação continuada. Se se levar em conta as discussões trazidas aqui pelos diversos estudiosos que se debruçaram para refletir e propor soluções a toda problemática que envolve a formação inicial e continuada docente, é possível concluir que um longo caminho ainda precisa ser percorrido, embora muitos avanços já tenham sido alcançados. O constante estudo e análise sobre

meios e técnicas de incentivo e apoio aos cursos de licenciatura, a constante atualização do corpo docente universitário, a produção e reformulação de documentos oficiais que estejam mais atrelados às necessidades dos docentes e alunos, o reconhecimento da importância do ensino da Literatura são ponderações que não podem ser ignoradas. Como não pode ser ignorado o fato de que hoje o ensino de Literatura no Brasil pede socorro e atenção, bem como os docentes que têm a dificultosa tarefa de formar leitores.

Não há fórmulas prontas, mas diversas práticas podem ser mobilizadas para que o cenário do letrar pela Literatura floresça, pois “Ser leitor de Literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia” (COSSON, 2011. p. 120). A construção de um aluno sujeito leitor, como quer Rouxel (2013), pressupõe a formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico, capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar a sua recepção. Para tanto, é preciso que exerça a capacidade de posicionar-se diante de uma obra literária, com competência plena de questioná-la e trazê-la para si, a fim de ampliar a sua visão sobre o mundo e a realidade a seu redor: “Esse aprendizado crítico da leitura literária, que não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética, é o que temos denominado aqui de letramento literário” (COSSON, 2011, p.120). E é por meio do letramento literário que se torna possível a formação de um leitor capaz de dialogar no tempo e no espaço com sua cultura, de modo que ao identificar-se (ou não) com ela tenha a capacidade de encontrar sua identidade e construir um lugar para si mesmo. Essa é a grande façanha capaz de ser realizada por meio do ensino de Literatura, que é uma prática social e, como tal, de responsabilidade da escola e dos professores.

Considerando, pois, a necessidade de articular os conteúdos literários e temáticas relacionadas à aceitação do diferente, ao respeito mútuo e ao reconhecimento da alteridade, conforme apontado pelos documentos oficiais, foi indispensável refletir sobre a relevância e os equívocos da formação inicial, bem como a importância da formação continuada do professor, pois o docente é quem efetivará essa conexão em sala de aula. A seguir, apresenta-se a proposta de intervenção que busca articular a Literatura a temáticas

associadas à diversidade, cujo objetivo é favorecer a educação literária no espaço escolar.

3. O ENSINO DE LITERATURA NA PRÁTICA: POR UMA EDUCAÇÃO LITERÁRIA

O capítulo versa sobre a proposta de intervenção implementada em sala de aula para a turma do 7º ano do Ensino Fundamental da escola estadual Orizena de Souza Elena, localizada no município de Tejuπά, no estado de São Paulo. Inicialmente, apresenta-se a análise da obra **Olhos azuis coração vermelho**, de Jane Tutikian (2005), de modo a promover a discussão sobre a importância do respeito à diferença, da valorização do outro e do respeito mútuo, bem como evidenciar os recursos estilísticos e expressivos que a compõem. Aspecto que põe à mostra a convergência do ganho simultaneamente estético e ético que os alunos extrairão da leitura do romance, conforme defende Rouxel (2013).

Apresenta-se, brevemente, o contexto da pesquisa e, a seguir, delineia-se a proposição do material didático alicerçado nos pressupostos metodológicos voltados para o letramento literário, considerando a Sequência Expandida de Leitura Literária (COSSON, 2011). Também são apresentadas as etapas da Sequência Expandida, as quais permitem a articulação entre os conteúdos curriculares da disciplina de Língua Portuguesa e temáticas relacionadas a discussões do nosso tempo, sobre o respeito à alteridade, de modo a propor e estimular o pensamento inclusivo, bem como os instrumentos avaliativos.

Por fim, são apresentados os resultados obtidos a partir da implementação da proposta de intervenção. A finalidade é revelar os pontos positivos e as dificuldades encontradas na aplicação do material didático.

3.1 Síndrome de Down: quando os olhos são azuis e o coração é vermelho

Olhos azuis coração vermelho, da escritora gaúcha Jane Tutikian (2005), narra a história de Julia, uma adolescente de 13 anos que percebe sua vida sendo alterada após a chegada da sua primeira menstruação; “divisor de águas” na vida da menina, que passa por mudanças marcantes no seu corpo e

na sua forma de ver o mundo. A cabeça, ainda de criança por conta da idade, entra em descompasso com o corpo: os seios despontam, surgem os primeiros pelos no púbis e nas axilas, e o cérebro é bombardeado pelos hormônios que os ovários começam a produzir em grande quantidade. Momento que coincide com outros conflitos vividos pela protagonista, como a primeira paixão, conflitos familiares, questionamentos de toda ordem, hesitações e inseguranças próprias da idade.

Segundo o médico Nilo Bozzini (2019), professor de Ginecologia na Universidade de São Paulo e responsável pelo Ambulatório de Miomas do Hospital das Clínicas, em entrevista ao médico Drauzio Varella³, publicada no *site* da Uol, em outubro de 2019, a “menarca”, nome científico para a primeira menstruação, sucede, geralmente, aos 12 anos de idade, mas também pode ocorrer entre os 9 até os 14 e/ou 15 anos de idade. No caso da personagem Julia, criada pela autora Jane, a primeira menstruação chega aos 13 anos: “[...] uma mocinha, disse minha mãe me olhando com ternura, uma mocinha de 13 anos, a minha filha!” (TUTIKIAN, 2005, p.11).

Ainda segundo Bozzini (2019), professor de Ginecologia na Universidade de São Paulo, a menstruação, quadro fisiológico natural da mulher e que só desaparece com a chegada da menopausa, é encarada por muitos pais com incômodo e preocupação, uma vez que o corpo da menina está agora pronto para a reprodução e, por essa razão, terá que lidar com alguns desconfortos, como dores menstruais, alterações hormonais, bem como com responsabilidades da vida adulta que começam a surgir. Em virtude disso, muitas meninas se sentem ansiosas em relação ao que lhes aguarda; o que não é diferente para jovem Júlia: “[...] talvez por isso o fio fino e vermelho que havia riscado minha perna, quando levantei, me fazia sentir outras coisas que, embora não doessem, eram muito mais fortes que a cólica” (TUTIKIAN, 2005, p.11). Socialmente, a primeira menstruação é compreendida como símbolo da maturidade da mulher, momento em que deixa de ser vista como criança e, por consequência, passa a assumir outras demandas, o que causa angústia; assim apreendido pela protagonista: “E eu nem havia pedido e nem sabia se

³ Entrevista disponível em: <https://drauziovarella.uol.com.br/entrevistas-2/fase-reprodutiva-da-mulher-entrevista/>

queria mesmo ser uma moça de treze anos nem nada! Talvez eu- e o que conhecia de mim – ainda não estivesse pronta!” (2005, p.11).

A narradora protagonista mora com os pais, o irmão mais velho Cauê e a irmã caçula Titi, e vive uma vida comum de adolescente. No entanto, um dos principais conflitos de Julia é sua irmã mais nova, que possui Síndrome de Down. Por conta disso, a personagem vive imersa em culpa, pois sente vergonha de Titi, ao mesmo tempo que é ressentida pelo fato de os pais darem mais atenção a ela em virtude de sua condição:

Aquele nenê que, depois, foi ficando uma criança feia, de olhos azuis puxados, que demorava em fazer tudo, para andar, para falar e que vivia babada e resmungando alto um monte de coisas incompreensíveis e, de repente, ria por nada e chorava por nada, aquele nenê sem nenhuma graça ficou sendo o dono do meu pai e da minha mãe. (TUTIKIAN, 2005, p.26).

A situação piora a partir do momento em que Julia menstrua e é tomada pelo desejo de adotar atitudes menos infantis em relação à sua vida e a de todos que estão à sua volta. Isso leva a personagem a repensar sobre suas atitudes em relação à irmã, a fim de superar a vergonha e o ressentimento; anseio que vem permeado de recuos e hesitações ao longo da narrativa: “[...] eu queria ser o melhor que eu podia ser e talvez isso devesse começar pelo jeito de ser com a Titi [...]” (2005, p.22). A partir deste primeiro momento, Julia começa a caminhar em direção à aceitação da irmã, conforme a narrativa se desenvolve e as ações vão acontecendo. Ao mesmo tempo que Julia compreende os motivos que a levam a ter vergonha ou ciúmes de Titi, sente-se mal de ter esses sentimentos pela irmã:

Primeiro, eu não queria que as minhas amigas viessem na minha casa, depois, eu não queria que vissem a Titi, mas. Ela sempre dava um jeito de ficar nos espiando e de ficar rindo e de ficar repetindo o que a gente dizia, como agora. [...] Não é que eu não goste, não goste, às vezes tenho ciúmes, quando ela é o centro das atenções, às vezes tenho vergonha dela e, desde ontem, tenho vergonha de mim. (2005, p.27-28).

Esse processo de amadurecimento e acolhimento à irmã é apresentado de modo bastante sutil, como no momento em que Julia deseja que Titi a ache bonita: “Tive uma vontade meio boba, meio ridícula, de que ela me dissesse

que eu estava bonita [...] Mas também me dei conta de que, não sei por quê, ficaria feliz se ela dissesse” (2005, p.42). Ou então quando Julia se dá conta de que Titi não é como as outras crianças e que isso não é um problema: “E se a Titi fosse diferente? Bobagem! Embora soubesse, começava a descobrir que a Titi era diferente, e alguma coisa muito chata de ternura começava a tomar conta de mim” (2005, p.46). Ou, ainda, quando deseja retribuir o carinho de Titi: “Tudo o que eu sei é que pensei em correr até o quarto da Titi, acordá-la e dizer que estava tudo bem, que podia dormir em paz porque eu ia ficar do lado dela” (2005, p.66). Até o momento emblemático do livro em que Julia entende que há outras pessoas como a irmã: “E aquelas dezenas de Titis, meninos e meninas, cantando e batendo palmas. Vozes e mãos desencontradas” (2005, p.76). E, então, o gesto de carinho expresso por Titi ao escolher Julia para entregar o coração de papel: “[...] eu sabia que a escolhida da Titi seria a minha mãe, e gostava que fosse. Mas. De repente, ela parou muito próxima e me deu o coração vermelho, de cartolina e, sem que eu esperasse, passou os braços na minha cintura [...]” (2005, p.77). É neste episódio narrativo que Julia, finalmente, sente o afeto da irmã, ainda que não se considerasse merecedora de todo carinho por causa das atitudes que sempre teve em relação à irmã; por isso a surpresa.

Assim, por meio da personagem Julia, Tutikian consegue construir um enredo franco e tocante dos sentimentos desencadeados por Titi, desde a expectativa em saber que teria mais uma irmã, até a frustração em observar a chegada daquele que “[...] era um nenezinho bem bem pequenininho! E... feinho” (TUTIKIAN, 2005, p. 24-25). Frustração que aumenta ao perceber que o irmão mais velho consegue administrar de modo tranquilo a situação com a irmã, enquanto Julia não: “[...] enquanto o Cauê achava um jeito de lidar com isso, eu descobri, um dia, tenho um pouco de vergonha de ficar dizendo isso assim, eu descobri um dia que não gostava da Titi [...]” (2005, p.27). Porém, com a chegada da menstruação e, junto dela, certa consciência de que agora já era uma “mocinha” e deveria tomar atitudes consideradas mais “adultas”, Julia começa a refletir e a perceber suas atitudes em relação à irmã e, de modo bastante subjetivo, começa a não somente ter um novo olhar para ela, como também a experimentar certos sentimentos, antes desconhecidos: “Por que a

Titi não voltou? Por que será que eu não fui atrás dela?” (2005, p.28). Aspectos que são matéria de reflexão de Santos (2018) sobre a obra de Tutikian.

Para a autora, a passagem da infância para a vida adulta, simbolizada pelo sangue, coincide com o momento em que Julia se dá conta de como tem sido injusta em relação à irmã mais nova, tomando consciência de que suas atitudes são de causar vergonha: “[...] Titi estava morando na minha cabeça e nem sempre era culpa, não. Era mais uma coisa assim. Uma coisa que eu ainda não sabia explicar” (TUTIKIAN, 2005, p.18). Uma outra simbologia apontada pela estudiosa diz respeito ao último capítulo da obra intitulado “Coração vermelho”, no qual a narradora relembra evento ocorrido na escola, onde tem contato com outras pessoas com Síndrome de Down. Ali e somente ali percebe a irmã com suas qualidades, fragilidades e particularidades que, entretanto, não eram só dela:

Os meninos estavam tocando e a Titi cantava, ou melhor gritava e batia palmas do jeito que sabia. Cauê e Bronco do palco, a incentivavam. Pensei em mandá-la parar com aquilo, porque estava me envergonhando, mas, então, olhei pra trás e vi um outro mundo, havia dezenas de Titis, uns maiores, outros menores. Os mesmos olhos puxados, escuros e claros, o mesmo jeito de falar e de cantar. As mesmas palmas. A mesma alegria.

Meu coração começou a bater muito depressa, a respiração ficou difícil. Minha primeira reação foi de correr, de fugir, de fechar os olhos, mas. Alguma coisa maior do que eu me fez ficar. (2005, p.75).

Ápice desse momento é quando Júlia percebe não apenas a importância de aceitar a irmã como ela era, mas também do imenso afeto que sentia por ela, sem, entretanto, ter se dado conta: “Pousei a mão no seu rosto e, delicadamente, o acariciei, como nunca tinha feito, e chorei, chorei pelos últimos sete anos, por este lugar que ninguém mais pisou, além de mim pisou” (2005, p.77).

Em artigo recentemente publicado, Pereira (2020) disserta sobre a obra de Tutikian e sobre o impacto que ela possui ao ser abordada em sala de aula, de um lado em virtude da relevância da temática que dá voz às pessoas com deficiência (PCD), os indivíduos com Síndrome de Down e, de outro, por dialogar com a proposta educacional de apresentar um currículo voltado para a

inclusão. No entanto, a autora aponta que, sendo a história contada sob a ótica da irmã mais velha, Julia, que se encontra em processo de transformação e aceitação da sociedade e de si, sugere que o processo de acolhimento é construído por meio do amadurecimento. Aspecto bastante positivo para recepção do público alvo desta pesquisa, que compartilham da mesma idade da narradora e, por isso, podem, de certa forma, partilhar dos mesmos anseios e desafios comuns a um adolescente, entre eles o de estabelecer seu lugar junto à família, como é caso da narradora protagonista, Júlia.

A estudiosa observa também que a obra publicada em 2005, anos depois da declaração de Declaração de Salamanca, de 1994, a partir da qual se adota o termo “educação inclusiva” (UNESCO, 1994), ainda “[...] aponta para um cenário que ainda exclui pessoas com deficiência e não parece se preocupar muito com isso, interessado em mostrar apenas o processo de aceitação e de inserção de Titi no âmbito familiar” (PEREIRA, 2020, p.248). Isso fica evidente, segundo Pereira, quando a personagem Titi, ao final da narrativa, aparece como integrante de uma escola destinada a estudantes com Síndrome de Down, sem que haja a “[...] inclusão destas crianças com outras, mas uma espécie de apartamento que sugere a expressão de uma escola voltada ao modelo médico-psicológico da escola tradicional” (2020, p.249). Dessa forma, para Pereira, ainda que o romance obra verse e discuta sobre a necessidade da inclusão, o faz apenas baseado, sobretudo, na inclusão e aceitação familiar e não pelas instituições educacionais e a sociedade em geral, reforçando que a exclusão dos grupos minoritários ainda persiste:

O livro *Olhos azuis coração vermelho* ainda que promova a visibilidade de crianças com Síndrome de Down e sua aceitação na esfera familiar, demarca um espaço escolar não inclusivo, na medida em que mostra a segregação de Titi e de seus “iguais” na escola da garota. No último capítulo do livro, o mesmo em que temos a redenção final de Júlia, vemos como se dá a inserção de Titi no processo institucional de aprendizagem. (PEREIRA, 2020, p.248).

Não obstante, a obra de Tutikian não inscreva uma concepção de escola inclusiva tal como concebida pela Declaração de Salamanca, ela favorece e impulsiona reflexões e questionamentos sobre o tema, pois discute sobre o desafios que as pessoas com deficiência têm desde a primeira infância. A

leitura do romance também abre caminhos para a percepção das alteridades e o respeito ao próximo, valorizando a não discriminação e a necessidade de inclusão. Além disso, a obra propõe um olhar para a pessoa com Síndrome de Down, fomentando a necessidade da abordagem de temáticas sociais que envolvam as minorias e que deem voz aos grupos marginalizados pela sociedade. Ademais, o romance versa sobre assuntos pertinentes ao jovens educandos, aproximando obra literária e vivência do aluno, ao mesmo tempo que direciona para a discussão sobre conflitos familiares, adolescência, relação aluno/escola, fortalecendo, assim, o ideal de Literatura e leitura literária que contribua para a formação de futuros adultos críticos e atentos à realidade à sua volta.

Nesse contexto, **Olhos azuis coração vermelho** se volta para o público juvenil, conduzindo o leitor a acompanhar “[...] o processo de formação de uma garota que aprende a lidar com seus sentimentos em relação à irmã menor e assim consegue restabelecer seu espaço na família e na vida” (SANTOS, 2018, p.175). Assunto que é apresentado de modo leve, com uma linguagem simples e coloquial, bastante representativa do universo juvenil, como é possível observar no trecho a seguir: “O telefone tocou, era Tuca e estava e-n-t-u-s-i-a-s-m-a-s-í-s-s-i-m-a!, como se fosse o acontecimento do ano!, disse que minha mãe havia contado para a mãe dela que” (2005, p.13), ou ainda em “Que *dã* era eu que acreditei e achei linda a história e então, animada, dei o veredito” (2005, p.24). Assim, o romance mimetiza, também na linguagem, o universo do adolescente dado o predomínio da oralidade, com períodos de estruturas simples, ordem direta, uso de expressões da faixa etária de leitores, sem clichês, promovendo a interação entre eles e o universo ficcional.

Também os temas abordados ao longo da narrativa dizem respeito ao universo da adolescência, em consonância com a vertente da Literatura juvenil contemporânea que busca, por meio de temáticas tidas como modernas, adentrar no mundo do jovem leitor e trazê-lo para a narrativa, conduzindo-o a se identificar com a obra lida. É o que Martha (2008) discute em artigo intitulado “A literatura infantil e juvenil: produção brasileira contemporânea”, ao afirmar que o que torna muitas narrativas juvenis atraentes ao jovem leitor em formação é a sua aproximação com as personagens. Embora **Olhos azuis coração vermelho** não esteja entre os títulos elencados pela autora, o

romance de Tutikian figura igualmente etapas do crescimento e amadurecimento humano, não como trampolim para alcançar a fase adulta, mas como fases fundamentais no processo de construção identitária, levando o leitor a se deparar, a partir dos seres de papel, com situações conflituosas similares, despertando-lhes para a possibilitando de rever conceitos sobre si e o mundo em seu entorno.

Entre os assuntos colocados em pauta pelo romance estão problemáticas ligadas à fase da adolescência, como diversos matizes ligados à insegurança. É o caso da incerteza advinda das (novas) descobertas, como o susto com a primeira menstruação: “[...] era a primeira da turma, pelo menos nisso!, e ela me pediu, quase implorando que eu contasse tudo, tudinho, sem esconder nenhum detalhe” (2005, p.13). Ou outras que dizem respeito ao incômodo com a própria aparência: “Verônica, a aluna mais bonita da escola, deixava a Suzi, que também era bonita, arrasada. Ela era, mesmo, o máximo! [...] Acho que, algumas vezes, eu queria ser como ela e não esse espicho ruivo, sardento e sem graça nenhuma” (2005, p.46). Intranquilidades que se desfazem quando descobre a importância de ser ela mesma, com suas perdas e ganhos: “Eu queria ser diferente, mas não queria ser outra pessoa. Por mais que brigássemos, eu queria ser filha do meu pai e da minha mãe e irmã do Cauê e da Titi...” (2005, p.46). Ganha, ainda, destaque a corriqueira dúvida sobre que roupa escolher para ir em uma festa: “Que roupa??? Peguei, no guarda-roupa, umas calças jeans, tudo bem, era um bom começo. Mas. E em cima???? A blusa branca. Garçon. A blusa verde. Horrível [...]” (2005, p.40).

Do universo juvenil não escapam agitações vinculados à descoberta do primeiro amor: “[...] que coisa mais louca a paixão! Uma vontade teimosa, quase insuportável, de estar junto todo o tempo!” (2005, p.30). Ou conflitos gerados no grupo de amigos: – “A Adri começou a falar sobre a amizade, sobre aquele dia em que nós decidimos ser irmãs de verdade e cortamos o dedo e misturamos o sangue e. Foi uma choradeira! Ninguém conseguia parar. Então, a Adri nos puxou e nós nos abraçamos [...]” (2005, p.55). Nesse contexto, nada incomum é a desordem causada quando amigas gostam do mesmo menino; tema que também perpassa o livro: “Fiquei muito braba com ele [Cauê]. Não tirava, também, os olhos da Verônica! E a coitada da Suzi lá, de braços cruzados, duplamente contrariada” (2005, p.47), ou em “Assim que o

Tadeu chegou, Verônica correu para ele e ficaram de mãos dadas. Agora, quem estava muito chateada era a Tuca!” (2005, p.48).

Não faltam, também, acontecimentos comuns que gravitam em torno do ambiente escolar: “Dona Adélia chegou e, quando as diretoras chegam sempre acontece a mesma coisa: todo o mundo fica quieto” (2005, p.40), ou então: “A professora Geraldina- antiga e perigosa, mas conhecida como Pterossauro – achou que estávamos debochando dela e nos mandou para a Coordenação” (2005, p.29). Ainda conflitos ligados à família; muito presentes na idade da protagonista: “Mentira! Acho que sei: a gente nunca falava sobre essas coisas! E, quando falava, era com tantos segredos e exemplos engraçadinhos que meu irmão grande, o Cauê, e eu sempre perdíamos o mais importante” (2005, p.14); “Eu adorava assuntos sérios!!! Na maioria das vezes eles terminavam em grandes segredos e gente jurava não sair contando para as crianças pequenas. Tinha sido assim com o coelhinho da Páscoa [...]” (2005, p.22); “O bom de tudo é que os assuntos sérios sempre terminavam em presente ou em sorvete ou em pipoca ou. O assunto era outro” (p.23); “Deixei que o Cauê resolvesse com a mãe [...] ele, sim, tinha um jeito querido, um jeito melhor de resolver as coisas com ela do que eu” (2005, p.34).

Nessa perspectiva, os temas que atravessam a narrativa de Tutikian (2005) trazem à tona questões pertinentes aos adolescentes, desde abordagens aparentemente simples como escola, amigos e namoro, até questões mais espinhosas como a aceitação de si próprio e do outro, a busca pela formação da identidade, hesitações sobre tomada de decisões, questionamentos e dúvidas sobre a vida e indecisões de toda ordem. Desse modo, a personagem Julia se vê desafiada a lidar com experiências e assuntos comuns à vida de um adolescente, unido ao fato de a irmã mais nova não ser como as demais crianças, provocando sentimentos que vão da vergonha à culpa : “Embora soubesse, começava a descobrir que a Titi era diferente, e alguma coisa muito chata de ternura começava a tomar conta de mim. Logo de mim que tinha, em casa, fama de durona” (2005, p.46). Assim, ao longo da narrativa, o leitor acompanha o seu processo de formação, bem como seu amadurecimento psíquico e social, que se faz perceber pelo lugar que consegue criar dentro da família e do grupo de amigos ao qual pertence: “Como uma ventania, tudo o que havia vivido nesta semana me mostrava,

finalmente, me mostrava que estava perto de todas as pessoas que eu amava e, com elas, eu começava a descobrir a vida no que ela tem de recomeço” (TUTIKIAN, 2005, p.77). Portanto, embora se caracterize por ser uma narrativa breve e de leitura ágil, aparentemente pueril, traz situações cotidianas que compõem o mundo dos jovens, como afirma Santos:

[...] de questionamentos profundos, acompanhamos as primeiras experiências de alguém que se prepara para ingressar na vida adulta, mas que enfrenta, além das inúmeras dificuldades relacionadas a esse período de transição, a dificuldade em aceitar a irmã e um Deus que “deixa que [as crianças] fiquem doentes sem nem saber nem nada que estão doentes” (Tutikian, 2005, p. 69). (2018, p. 177).

Narrado em primeira pessoa, o livro fala de um centro fixo, limitado exclusivamente pelas percepções, pensamentos e sentimentos da narradora-personagem, fazendo descortinar experiências do que vivenciou e vivencia: “Queria que ela fosse minha amiga, como a professora Sandra era, para ela eu podia contar tudo, mas. Parecia que a vida da minha mãe se chamava Titi” (TUTIKIAN, 2005, p.59).

O fato de a obra colocar em destaque a voz de uma personagem feminina concede ao leitor entrar em contato com o universo íntimo dessa pré-adolescente e se identificar com ela, dados os conflitos expressos por ela, conforme destacado. Essa visada intimista da obra é desdobramento da estratégia narrativa adotada pela autora. De um lado, a opção pelo narrador autodiegético, que “[...] designa a entidade responsável por uma situação ou atitude narrativa específica: aquela em que o narrador da história relata as suas próprias experiências como personagem central dessa história” (REIS; LOPES, 1988, p.118) e, de outro, pela focalização interna, que “[...] corresponde à instituição do ponto de vista de uma personagem inserida na ficção, o que normalmente resulta na restrição dos elementos informativos a relatar, em função da capacidade de conhecimento dessa personagem” (REIS; LOPES, 1988, p.251). Signos técnico-narrativos que permitem não apenas a reflexão interiorizada sobre os acontecimentos, mas também que as situações narrativas fiquem sujeitas à consciência e à perspectiva da narradora protagonista, oportunizando ao leitor ter acesso à realidade humana da

personagem, que ganha ainda mais “verdade” pela opção de Tutikian em figurar a passagem da vida infantil para a adolescência.

No romance, os tempos se misturam, uma vez que a passagem do tempo, do presente para o passado, é quase sempre súbita. Desse modo, a narração é entremeada por passagens que remetem ao presente da ação e, outras, ao passado, quebrando a linearidade narrativa. Vale destacar que há situações narrativas cujos acontecimentos se dão em um passado mais remoto que outros. Exemplo disso é quando Júlia relembra o momento em que os pais dão a notícia da chegada do novo bebê:

A gente era bem pequeno, meu irmão grande e eu. Cauê tinha oito e eu seis anos, e, então, minha mãe e meu pai sentaram no sofá, conosco, depois da janta, desligaram a televisão e disseram que conversaríamos sobre um assunto muito sério. (TUTIKIAN, 2005, p.22).

Por outro lado, há passagens que dizem respeito a um movimento temporal retrospectivo menos longínquo, como as frases iniciais do primeiro capítulo, “*Aquilo*: entre mim e o universo”: “Hoje eu não fui à aula. Minha mãe me deixou ficar em casa porque estava sentindo cólica” (TUTIKIAN, 2005, p.11). Essa alteração entre a ordem dos eventos da história quando de sua representação pelo discurso denomina-se anacronia e é definida como

[...] um acontecimento que, no desenvolvimento cronológico da história, se situe no final da ação, pode ser relatado antecipadamente pelo narrador; por outro lado, (e mais frequentemente), a compreensão de fatos do presente da ação pode obrigar a recuperar os seus antecedentes mais remotos. (REIS; LOPES, 1988, p.229).

Esse recurso narrativo pode se dar por antecipação, prolepse, ou por recuo, analepse. Aqui, a subversão da cronologia temporal é estabelecida por meio da analepse, que é “[...] todo o movimento temporal retrospectivo destinado a relatar eventos anteriores ao presente da ação e mesmo, em alguns casos, anteriores ao seu início” (REIS; LOPES, 1988, p.230). Decorrente da ativação da memória pela personagem, o *flashback*, termo designado para o mesmo conceito, permite que o jovem leitor perceba o seu processo de amadurecimento, uma vez que a menina que narra não é mais a

mesma que vivenciou os acontecimentos. É possível perceber que a personagem se perde em fragmentos atuais de objetos ou pessoas presentes, unidas a experiências vividas no passado e às angústias pela espera do futuro:

Por que será que o *por quê*? Fica ocupando a vida da gente o tempo inteiro? Por que eu não conseguia fazer a Titi feliz, e fazer o Bronco feliz e me fazer feliz? E por que hoje eu sou, sei lá!, eu sou esta adolescente de que a minha mãe fala, se ontem, ela dizia que eu era uma menina emburrada, meio de mal com o mundo? Eu era ou eu sou, ainda, de mal com o mundo? O que, afinal, mudou em mim tão rápido para ela me olhar assim? Quem é este quem que eu sinto, sinto, mas ainda não sei se sei ser?
O que eu sabia [...] do que eu tinha sido até aqui. (2005, p.12).

Considerando que os tempos se misturam, presente e passado, é que a narrativa apresenta duas formas de marcação do tempo. A primeira é a cronológica, que se apresenta, sobretudo, pelo transcorrer do presente da ação: “O dia vinha chegando. Deitamos na nossa cama. Podia sentir a claridade entrando pelas persianas. Podia ouvir os passarinhos cantarem. Mas. Meus olhos custaram muito a fechar” (TUTIKIAN, 2005, p.60). Observa-se aqui a passagem do tempo cronológico, do dia amanhecendo e Julia, ainda sem dormir, envolta em seus pensamentos. A segunda, remete ao tempo psicológico, graças ao fluxo do monólogo interior, que “[...] exprime sempre o discurso mental, não pronunciado, das personagens [...]” (REIS; LOPES, 1988, p.266) e “[...] cuja enunciação acompanha as ideias e as imagens que se desenrolam no fluxo de consciência das personagens” (REIS; LOPES, 1988, p.267). Essa representação da corrente de consciência da personagem pode ser verificada ao longo da narração:

Ficava olhando para Tuca e pensava em mim mesma. Então era aquilo o amor? Um sentimento de querer mais e mais e mais e de ocupar todos os desejos, todos os medos, todo o tempo e todos os sentimentos e, ainda assim, querer mais? Será que era isso o que eu sentia pelo Bronco? Assim, de querer tanto a ponto de colocar em risco a nossa amizade? Fico meio chateada de dizer, mas. Eu não sei. (TUTIKIAN, 2005, p.55).

Ou então:

Engraçado ter pensado nisso. Será que o amor tem esse poder de brincar com o tempo – eu me perguntei – como se não

fosse o tempo que brincasse com o amor? Que coisa mais louca o tempo! Esse levar e trazer. Talvez um ganhar e um perder. Talvez, não. Eu queria que não. Eu queria um ganhar e um ganhar. (TUTIKIAN, 2005, p.61).

A partir dos trechos transcritos, pode-se afirmar que a utilização desse recurso narrativo oferece ao jovem leitor o acesso à vivência íntima da personagem, aproximando-se do público alvo que também sofre as ambiguidades e conflitos de ser e não ser criança.

A tessitura narrativa firmada no embaralhamento temporal e na figuração da vida psíquica da narradora leva ao rompimento do encadeamento lógicos de motivos e situações, tornando-a fragmentada. Isso porque os acontecimentos são contados ao sabor da memória da protagonista, o que leva, não raro, o tempo da história a ser paralisado em função do tempo do discurso. Essa alteração, no discurso, da duração da história é denominada anisocronia e se impõe a partir de quatro movimentos narrativos particulares: o sumário, a extensão, a elipse e a digressão (LOPES; REIS, 1988, p.232-233). Aqui, interessa-nos mais de perto a pausa que

[...] representa uma forma de suspensão do tempo da história em benefício do tempo do discurso; interrompendo momentaneamente o desenrolar da história, o narrador alargar-se em reflexões ou em descrições que, logo que concluídas, dão lugar de novo ao desenvolvimento das ações narradas. (REIS; LOPES, 1988, p.273).

No romance é possível apontar várias passagens em que a dinâmica da narrativa é interrompida para que Júlia introduza asserções, formule comentários, promova reflexões e questionamentos, suspendendo momentaneamente a velocidade narrativa; como no momento em que a Júlia pensa na irmã mais nova: “[...] uma ideia meio absurda me passou pela cabeça: será que ela era alguma coisa de anjo mesmo? Bobagem!, meu grilo brabo, de mal com o mundo, gritou no meu ouvido, e eu ouvi” (TUTIKIAN, 2005, p.40). Ou, então, no trecho que se segue:

Muitas e muitas vezes tinha perguntado para o Deus por que ele faz isso com as crianças, por que ele deixa que ela fiquem doentes sem nem saber nem nada que estão doentes, perguntei porque existem bichos abandonados, enquanto

outros têm gente para amá-los, perguntei por que os velhos têm que ser velhos como são os velhos, indefesos, se morria de pena quando via um deles comendo. Eram frágeis as crianças como a Titi, os velhos, as crianças e bichos abandonados [...]. (TUTIKIAN, 2005, p.69).

Desse modo, a narração é cruzada por acontecimentos, reflexões, pensamentos e/ou sentimentos da personagem, desvelando-os. O tom intimista e introspectivo da obra permite que a protagonista vá sendo, aos poucos, revelada pelo enredo, de forma que o leitor reconheça nas suas ações e reflexões a sua própria voz.

Conhecer a vivência subjetiva de Júlia, que nada tem a ver com o tempo do relógio, é reconhecer, segundo Rosenfeld, que

[...] o homem não vive apenas “no” tempo, mas que é tempo, tempo não cronológico. A nossa consciência não passa por uma sucessão de momentos neutros, como o ponteiro de um relógio, mas cada momento contém todos os momentos anteriores. (1969, p.82).

Esse fluxo da vida psíquica que o leitor acompanha ao longo da narrativa não apenas põe em xeque a apresentação de um enredo em sequência causal, através de um tempo de cronologia coerente, como também desfaz o contorno firme, claro e nítido da personagem, que não é elaborado de modo plástico. Prova disso é que de Júlia tem-se apenas umas poucas referências físicas, a partir das quais é possível construir as suas características exteriores: “Acho que, algumas vezes, eu queria ser como ela e não esse espicho ruivo, sardento e sem graça nenhuma” (TUTIKIAN, 2005, p.46). Essa desmontagem da figura humana é mais um elemento formal apresentado pelo romance para traduzir a situação precária de Júlia em face do mundo e de si mesma.

E, para traduzir a sensação de insegurança, instabilidade e hesitação vivida por Júlia, a autora se vale, de forma recorrente, da conjunção adversativa “mas”. Embora esse recurso estilístico atravessasse o romance de ponta a ponta, assume, ao longo da narrativa, diferentes efeitos de sentido, ajudando a compor as incertezas e dúvidas da protagonista. Em “Quando a campainha tocou, meu coração deu um pulo. Mas. Eram só a Adri, a Suzi, a Cau e a Tuca” (2005, p.14), observa-se que o uso da conjunção expressa o

sentimento de decepção de Julia que esperava pela irmã Titi e não pelas amigas que acabavam de chegar. Em “Não dava nenhuma chance para eles! E sabia que não dava nenhuma chance para eles. Eram os inimigos de um eu que os queria amigos, sempre por perto, mas” (2005, p.22), a conjunção finaliza o parágrafo e enfatiza o desejo de Julia de se aproximar da família, sem saber, porém, como estabelecer a relação com os pais, o irmão mais velho e, especialmente, a irmã Titi. Já em “Ela não disse nada. Só deu um beijo nele. Mas. De repente, as coisas mudaram na minha casa” (2005, p.26), a conjunção constitui um único parágrafo, destacando a mudança que viria com a chegada de Titi, mudança a princípio para pior: “Minha mãe começou a ser uma mulher muito triste, meu pai, um homem calado. O tempo sequer era dividido igual entre nós, o tempo todo era para o nenê” (2005, p.26).

Mais adiante no trecho “Zulia gosta tu. Eu sabe. Mas. Ele não entendeu. Graças a Deus que não entendeu!” (2005, p.31), a conjunção também constitui o parágrafo e demonstra o alívio de Julia diante da confissão de Titi de que ela gostava do Bronco. Em “Bronco piscou o olho, quando me viu. Mas. Por mais que ficasse contente, sabia que não era nada demais” (2005, p.45), a conjunção no meio da frase provoca uma pausa e favorece reflexão de Julia que fica feliz com a atitude de Bronco, decepcionando-se em seguida já que aquele gesto não significava nada. Na passagem “Entrei na casa da Suzi, bem devagar, pé por pé, tentando não fazer nenhum barulho. Mas. Quando entrei no quarto, não pude evitar a risada” (2005, p.53), a conjunção posta no meio da frase apresenta claramente a ideia de descontentamento, já que Julia esperava não chamar a atenção das amigas, porém, o que ocorre é justamente o contrário, risadas e travesseiros voando para o alto. No trecho “Será que era isso que eu sentia pelo Bronco? Assim, de querer tanto a ponto de colocar em risco a nossa amizade? Fico meio chateada de dizer, mas. Eu não sei” (2005, p.55), a conjunção, fechando a frase, expressa o sentimento de dúvida que Julia sente em relação ao amor e à amizade, tentando refletir sobre qual dos sentimentos seria mais importante para ela. Já na passagem “Com uma mistura de brabeza e de vergonha, me desvencilhei do abraço, mostrando um daqueles sorrisinhos idiotas que nem querem dizer nada mesmo. Mas. Meu primeiro pensamento foi: o Cauê me paga!” (2005, p.64), a conjunção “mas” também constitui o parágrafo e exterioriza a raiva e a vergonha de Julia em

relação ao irmão que contou aos pais sobre seu namoro. No seguinte trecho “Eu? Sabia disso, mas. Havia momentos, na minha vida, que eu precisava mais do que saber” (2005, p.73), a conjunção ressalta as hesitações que Julia enfrenta sobre os sentimentos relacionados a Titi; ainda que tente evitar sentir vergonha da irmã, não consegue.

A autora faz uso da conjunção “mas” até a última página do livro: “Eu sabia que a escolhida da Titi seria a minha mãe, e gostava que fosse. Mas. De repente, ela parou muito próxima de mim e me deu o coração vermelho [...]” (2005, p.77). Pode-se inferir que a presença da conjunção adversativa, inclusive no momento de “revelação” do grande amor de Titi por Julia, reflete as adversidades e contrariedades vividas pela personagem desde o início da narrativa até o seu desfecho. Desse modo, a narrativa conduz e incita a coparticipação do leitor, que deve atuar para completar os sentidos do texto. Cabe ressaltar que a autora não faz uso de outros sinônimos para a conjunção “mas”, como por exemplo, “no entanto”, “entretanto”, “contudo” e/ou “porém”, sugerindo a intenção de reproduzir a fala informal típica dos adolescentes.

Já a presença da conjunção aditiva “e”, outro recurso estilístico comumente utilizado ao longo da narrativa, em menor número, porém, que a conjunção adversativa “mas”, também assume diversos matizes de significado. Em “Por que eu não conseguia fazer a Titi feliz, e fazer o Bronco feliz e me fazer feliz?” (2005, p.12), a conjunção sugere a tentativa da menina em expressar o que está sentindo: explosão de sentimentos e novas sensações desencadeadas pelo início da menstruação. Também a conjunção “e” surge em muitas passagens narrativas finalizando o parágrafo; há alguns exemplos: “Queria saber das exigências que os outros teriam em relação a mim, já que não era mais uma criança e” (2005, p.21), ou então: “E foram logo invadindo o quarto, rindo e falando alto, conta pra gente, e sorrisos maliciosos, conta tudo, e. Resolvi fazer mistério” (2005. p.15) e, ainda: “Caminhavam um pouco e trocavam um beijo de novela. Caminhavam outro pouco e” (2005, p.51). Em todos os trechos é possível inferir que a personagem deixa que o leitor participe ativamente da construção do enredo, além de exprimir os anseios e expectativas de uma adolescente que não tem explicações e respostas prontas para tudo, mas que está eufórica em meio às amigas e aos acontecimentos novos que agora fazem parte de sua vida. Estas lacunas do texto oportunizam

que o aluno adentre e/ou preencha a narrativa a partir da imaginação, das suas experiências de mundo, de seus conhecimentos culturais, sociais e de outras leituras efetivadas.

Considerando também estes aspectos é que Tutikian favorece o estabelecimento de pontes para a interação com o leitor, capturando-o para a narrativa, na medida em que chama a sua atenção para a composição literária do texto e, assim, para a forma artística com que as ideias são construídas. Ou seja, a autora, a partir dos recursos estilísticos acima apresentados, desvela que a construção dos significados é indissociável dos termos e de sua ordenação. União – forma e conteúdo - que não apenas diz muito *do* e *sobre* o mundo real (JOUVE, 2012), mas também expande a capacidade de ver e sentir o ser humano (CANDIDO, 1972; 1995). Aspecto que se soma ao universo ficcional criado por Tutikian, que leva o jovem leitor a se confrontar com a sua própria vida, conflitos, sentimentos, pensamentos e desejos, na busca por construir a sua identidade, permitindo, assim, que a Literatura exerça as suas funções, educativa, psicológica e de conhecimento de mundo e do ser (CANDIDO, 1972).

A obra de Tutikian também é entremeada de intertextos, que contribuem para a qualidade estética da obra e exigem do leitor um olhar atento, uma vez que promovem efeitos de sentido que devem ser apreendidos para a compreensão do romance. Importante ressaltar que grande parte da intertextualidade presente no livro possui um elo com o público alvo ao qual é endereçado, já que é constituída por músicas em sua maioria lançadas no final da década de 90, que enriquecem o texto e o aproximam do universo juvenil. O livro ainda faz intertexto com o poema de Carlos Drummond de Andrade, “Quadrilha”, publicado na primeira coletânea de poemas do autor **Alguma Poesia**, em 1930. Como recurso que atravessa **Olhos azuis coração vermelho**, a intertextualidade que emerge, tanto de forma implícita quanto explícita, proporciona ao jovem leitor ampliar o seu repertório cultural, além de oportunizar a sua participação, de modo que faça inferências a partir de seus conhecimentos prévios.

De forma explícita, a intertextualidade se apresenta já na epígrafe da obra, a partir de um trecho da música “Resposta”, lançada no ano de 1998, da banda de *rock* nacional Skank - “Desfaz o vento o que há por dentro desse

lugar que ninguém mais pisou” -, que retorna nas páginas finais do livro: “Assim, poderíamos ficar juntos, e ele tocaria todas as músicas para mim, inclusive Resposta, que, eu achava, ele cantava melhor do que o Samuel, do *Skank*” (TUTIKIAN, 2005, p.72) e, ainda, como discurso que Júlia se apropria: “[...] e chorei, chorei pelos últimos sete anos, por este lugar que ninguém mais, além de mim, pisou” (2005, p.77). Em linhas gerais, a letra da canção trata sobre descobertas, para as quais o eu lírico ainda espera respostas, respostas para aquilo que ele ainda não compreende. Situação semelhante à de Julia, cujas descobertas geram dúvidas e angústias. A canção aparece, portanto, como elemento pré-textual que indicia diálogos com o enredo, os quais poderão ser confirmados pelo leitor no decorrer da narrativa.

Ainda nas primeiras páginas, em um momento de reunião e descontração de Julia com as amigas, outra banda de rock nacional é mencionada. CPM22, com a música “Um minuto para o fim do mundo”, lançada no ano de 2005, ou seja, no mesmo ano da publicação de **Olhos azuis coração vermelho**: “Bota aí um CPM22 – a Suzi pediu para a Adri. E, ao som de *Um minuto para o fim do mundo*, eu comecei a contar e contei tudo, do sangue do pijama às sensações novas todas, que tinham chegado com ele” (TUTIKIAN, 2005, p.15). Em seguida, há o intertexto com a música “Busca vida”, de autoria do cantor Herbert Vianna, lançada no ano de 1996: “Vou sair p’ra ver o céu. Vou me perder entre as estrelas. Ver D’AONDE nasce o sol, como se guiam os cometas. Pelo espaço os MEUS PASSOS nunca mais serão iguais” (2005, p.16). Ambos os intertextos são citados em situações comuns e corriqueiras na vida de um adolescente, como ouvir músicas em grupo, deixar mensagem escrita no caderno um dos outros ou simplesmente ficar sozinho deitado no quarto, como aponta o próximo intertexto com o disco de Titãs, lançado no ano de 1997: “Mesmo depois que todo mundo foi embora, fiquei no quarto. Botei um CD do *Titãs*, o acústico, que eu acho bonito, e fiquei esticada na cama” (2005, p.21). As letras das músicas da banda CPM22 e de Herbert Viana também anunciam novas descobertas, sugerem a abertura para um mundo novo, entrada em espaços antes desconhecidos, sobre deixar de ser aquilo que se é e buscar uma nova identidade, apontando, enfim, para mudanças. Revelações e novidades que são igualmente vivenciadas por Julia ao longo do romance, como a experiência do primeiro amor e primeiro beijo e, no seu bojo,

novas sensações; a chegada da menstruação, que gera a reflexão sobre antigas atitudes e o desejo da mudança de comportamento em relação aos pais e, principalmente, em relação à Titi; experiências que fundamentam o seu processo de formação identitária.

Observa-se que os intertextos utilizados são provenientes do mesmo estilo musical, *rock* nacional e compõem o mesmo contexto de produção do romance, divergindo dos intertextos que surgem nas páginas 48 e 76, quando a autora faz uso de uma música internacional, como a canção da cantora americana Cher, lançada em 1998: “A banda tocava *Do you believe in life after love?* E a Suzi também desapareceu pulando, para reaparecer agarrada ao Ricardo, do segundo ano” (2005, p.48). Neste momento, o grupo de amigas, Júlia, Tuca, Suzi, Cau e Adri se diverte, paquerando os meninos e esperando serem convidadas para dançar.

Nas páginas finais do livro, há um intertexto referente à MPB (música popular brasileira), com o cantor Roberto Carlos, em “Como é grande o meu amor por você”; canção não contemporânea à obra, pois foi lançada no ano de 1967: “Primeiro cantaram cantigas de roda, depois, uma menina maior disse, ajudada pela professora, uma poesia, depois, ainda, foi a vez de cantarem, cheios de gestos “Como é grande o meu amor por você” [...]” (2005, p.76). O intertexto com a música de Roberto Carlos se inscreve em um momento do trecho narrativo em que Julia se dá conta do amor que a irmã mais nova sente por ela, expresso pela entrega do coração de papel; o que não é por acaso. Considerando que a letra da música apresenta uma declaração de amor do eu lírico à figura amada, é coerente que ela se inscreva em situação narrativa em que Titi escolhe dar o coração vermelho para Julia, em vez de entregar à mãe, ao pai ou ao irmão. Apesar de Julia manter distância da irmã ao longo do romance, o que lhe causa sentimento de culpa, conforme destacado, é ela que captura o amor de Titi, que fica expresso com o auxílio da canção de Roberto Carlos.

A autora não se restringe apenas a intertextos ligados à música, sejam elas contemporâneas ou mais antigas. Na página 43, Júlia menciona o título do poema de Carlos Drummond de Andrade, em um momento em que reflete sobre os encontros e desencontros amorosos de seu grupo de amigas:

Tudo na vida da Suzi, ao contrário do que acontecia com a Tuca, era fácil. Sempre conseguia tudo o que queria, as roupas, os namorados, tudo. Menos o Cauê, de quem dizia que gostava, mas que gostava da Tuca, quase como na *Quadrilha* do Carlos Drummond de Andrade. (TUTIKIAN, 2005, p.43).

Considerando esta situação narrativa, é possível inferir que Julia possui uma bagagem literária capaz de fazê-la relacionar o poema com o momento vivido. Para que seja possível a compreensão do leitor sobre o efeito de sentido provocado pelo poema na narrativa, é imprescindível o conhecimento do texto literário citado, uma vez que o poema de Drummond narra sobre desencontros amorosos, pois aquele que ama não é correspondido e também não corresponde ao amor que lhe é oferecido: “João que amava Teresa que amava Raimundo que amava Maria que amava Joaquim que amava Lili que não amava ninguém [...]”. Situação semelhante vivenciada pelas amigas de Julia: Suzi gosta do Cauê, mas Cauê gosta da Tuca que, por sua vez, gosta do Tadeu, que gosta da Verônica.

Em observância com a temática abordada pela obra de Tutikian, o romance da autora gaúcha não está sozinho no cenário da Literatura Brasileira. Assunto revisitado por outros autores, como Cristóvão Tezza, com o romance **O filho eterno** (2007), que foi traduzido para mais de dez línguas, tendo recebido oito prêmios literários. Entre eles, o primeiro lugar no Prêmio Portugal Telecom de Literatura em Língua Portuguesa e o Prêmio Jabuti, como melhor romance em 2008. Recebeu ainda o prêmio francês de literatura Charles Brisset, em 2009, e finalista do Prêmio Internacional IMPAC-DUBLIN de obras publicadas em língua inglesa, em 2011. Embora o livro tenha como ponto de partida experiências da própria vida do autor, não pode ser confundido com o gênero autobiográfico, já que concilia o pacto romanesco com o pacto autobiográfico, nos moldes da autoficção. Narrado em terceira pessoa por um narrador onisciente, a narrativa, por meio de um discurso realista e livre de pieguices ou dramas, relata a transformação ocorrida na vida do pai de uma criança com Síndrome de Down. As limitações físicas e intelectuais da criança são descritas pelo narrador de modo bastante cru, bem como as percepções e sentimentos do pai que, muitas vezes, soam como mesquinhos. A vergonha e o ressentimento que o pai nutre em relação ao filho permeia a narrativa até que, finalmente, Felipe vai conquistando o seu lugar de filho e o pai, em vez de

vê-lo como uma espécie de “maldição”, passa a encarar o menino como uma criança que apenas precisa de mais cuidados. A paixão pelo futebol surge como um dos elementos cotidianos que ajuda a unir pai e filho, tanto que nas páginas finais os dois assistem juntos a um jogo de futebol na televisão⁴.

O autor francês Fabien Toulmé (2017) também fez uso da temática da Síndrome de Down em sua primeira *graphic novel* intitulada **Não era você que eu esperava**. Sob o viés autobiográfico, Fabien, personagem protagonista, narra sobre os desafios da chegada da filha Julia, com a trissomia 21. Por meio dos quadrinhos e do uso da linguagem verbal e não verbal, o autor descreve desde o primeiro contato com um indivíduo com Síndrome de Down durante a infância e o estranhamento que isso lhe causou, até a notícia de que seria pai de uma menina também com a Síndrome. O autor faz uso da imagem e das cores para produzir efeitos de sentido na obra, mostrando, por exemplo, páginas de cores mais neutras quando o assunto é mais sério, como durante a explicação do médico sobre a Síndrome e, cores mais vivas, nas situações narrativas de contato com a filha, reforçando a ideia da aceitação e do amor: “Não era você que eu esperava...mas estou feliz por você ter vindo” (TOULMÉ, 2017, p.185).

Flavio Soares é outro autor que se aventurou pelo tema ao produzir **A vida com Logan** (2013), narrativa de teor autobiográfico que conta a história de seu filho mais velho, Logan, que tem Síndrome de Down. O autor apresenta em seu enredo o dia a dia de Logan, mostrando como o menino brinca, corre, vai à escola, faz amizades, briga com o irmão mais novo, etc. O livro é baseado no *blog* de mesmo título, no qual o autor descreve as atividades cotidianas de Logan por meio de quadrinhos; Soares é desenhista e ilustrador. Ao contrário de Tezza (2017) e Toulmé (2017), Soares (2013) aborda as situações vividas pelo menino sob uma perspectiva mais otimista, posto que as dificuldades que surgem em decorrência da Síndrome de Down são encaradas de forma semelhante à vivência de qualquer outra criança de sua idade. Ao final da obra

⁴ Entrevista com Cristóvão Tezza, **Revista Claraboia**, Jacarezinho/PR, v.9, p. 234-243, jan./jun. 2018. Acesse o link: <http://seer.uenp.edu.br/index.php/claraboia/article/view/1277>

há a apresentação de fotos reais de Logan e diversas informações acerca da Síndrome de Down⁵.

A partir do exposto, pode-se afirmar que o romance permite que o leitor interaja com o texto, imagine e preencha lacunas. Por meio do uso expressivo das conjunções “mas” e “e”, da linguagem representativa do universo juvenil, da intertextualidade, do acesso à humanidade da personagem narradora pelos recursos narrativos empregados, a autora oportuniza que o sujeito leitor adentre nos mais profundos sentimentos e pensamentos da personagem Júlia, tomando contato com as suas hesitações, inseguranças, dúvidas e transformações que compõem o processo de construção da sua identidade. E, em meio às suas alegrias, tristezas, esperanças, angústias, sonhos, músicas, que permeiam a vida humana e a obra, favorece que o jovem leitor se veja diante de um projeto estético que, humaniza, porque o faz viver (CANDIDO,1972).

3.2 A Sequência Expandida de Leitura como possibilidade para a educação literária

Conforme exposto, a formação de leitores, sobretudo literário, na era contemporânea, tem sido um desafio. A leitura do texto literário como prática escolar efetivamente trabalhada em sala de aula ainda sofre com diversas lacunas em seu desenvolvimento e execução, as quais surgem, também, pela falta de uma metodologia que proporcione ao aluno experimentar o universo da Literatura de modo amplo e formativo.

Nesse contexto é que nas últimas quatro décadas tem havido uma intensa discussão a respeito da Literatura e sua educação. Na maioria das vezes a reflexão recai sobre propostas metodológicas para a formação do leitor, sobretudo o literário. É o caso de Bordini e Aguiar para quem a metodologia deve servir de suporte para a prática escolar, a fim de estabelecer uma “[...] finalidade para aprender” (1993, p.41). Para tanto, antigas práticas devem ser deixadas de lado, principalmente o uso instrumental da Literatura para o ensino da Língua Portuguesa.

⁵ Entrevista com Flávio Soares, **Revista Claraboia**, Jacarezinho/PR, v.9, p. 223-233, jan./jun., 2018. Acesso o link: <http://seer.uenp.edu.br/index.php/claraboia/article/view/1276>

Entende-se que a escolha de uma metodologia de ensino é essencial no processo de leitura literária, pois o professor deve ter objetivos e metas bastante definidos para orientar as expectativas educativas, já que a “[...] disponibilidade ao texto e desejo de literatura são fenômenos construídos [...]” (ROUXEL, 2013, p.32). Nesse sentido, a metodologia é o que dá sustentação à prática da leitura literária e sentido à aprendizagem, assumindo relevante estratégia não só para recuperar a leitura literária no espaço escolar, mas também “[...] garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza” (COSSON, 2011, p.27).

Ao propor práticas de ensino da literatura planejadas, a partir da seleção de uma metodologia de ensino, o docente poderá proporcionar novas condições de leitura para que, paralelamente às emoções, sensações e encantamentos que um texto literário produz, o aluno seja capaz de ampliar os significados do texto e atribuir sentidos à sua realidade; e também promover espaços para a interação, interpretação e recriação do texto pelo leitor:

[...] a tarefa de uma metodologia de ensino voltada para o ensino da literatura está em, a partir dessa realidade cheia de contradições, pensar a obra e o leitor e, com base nessa interação, propor meios de ação que coordenem esforços, solidarizem a participação nestes e considerem o principal interessado no processo: o aluno e suas necessidades enquanto leitor, numa sociedade em transformação. (BORDINI; AGUIAR, 1998, p.40).

Nessa perspectiva é que o processo formativo se torna elemento central no esforço de criar uma identidade para o professor de Literatura, uma vez que “[...] ensinar literatura não é a mesma coisa que ensinar língua portuguesa [...]” (2013, p.24). Desse modo, o que é necessário oferecer em termos de formação para o professor de Literatura proporcionar a seus alunos a experiência da Literatura? Entre outros aspectos, espera-se que o professor seja um educador; aspecto que sinaliza para a relevância da espinha dorsal de um método para nortear a experiências educativas com a Literatura:

[...] propomos como educador não somente aquele que recebe uma formação pedagógica para atuar na sala de aula ou que se ocupa profissionalmente das questões educacionais, mas também, e sobretudo, aquele que incorpora um repertório de técnicas e métodos de ensino de literatura. Trata-se, pois, de um educador que sabe localizar o lugar da literatura na escola

e fora dela. Um educador que sabe fazer da literatura tanto um meio de habilitar quanto de empoderar culturalmente o aluno. Um educador, enfim, que sabe responder para que e por que ensina literatura. (COSSON, 2013, p.21-22).

Como é possível observar, não se trata de uma tarefa fácil quando o assunto diz respeito ao ensino de Literatura, pois são muitos os desafios a serem enfrentados. Apesar disso, compreende-se que para que a Literatura possa, efetivamente, contribuir para a formação do leitor crítico e atuante na sociedade, faz-se necessário que o trabalho desenvolvido na escola seja feito de forma planejada. Ou seja, que exista um trabalho estruturado por meio de objetivos e de uma metodologia de ensino que atenda às especificidades da obra e também das necessidades dos alunos. Trata-se, portanto, de atividades que viabilizem a formação de um leitor que seja capaz de ler e compreender de modo integral o texto literário, a fim de reconhecê-lo como fonte de conhecimento e humanização.

Na expectativa de propor um trabalho que busque promover a educação literária, é que esta pesquisa visa a sistematizar uma prática de letramento voltada para o texto literário, bem como propor a discussão de temas relevantes na sociedade atual e que permeiam o contexto escolar, de modo a promover “[...] o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza”; compromissos que compreendem uma das competências gerais da educação básica, segundo a **Base Nacional Comum Curricular - BNCC** (BRASIL, 2017, p.10). Pressupostos já antes indicados pelas **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica** (BRASIL, 2010) e pelas **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos** (BRASIL, 2013), as quais expõem a necessidade de conectar temáticas que se articulam com a vivência do aluno, como as associadas à re(educação) das relações humanas voltadas para a diversidade, ao conteúdo dos componentes curriculares e áreas de conhecimento.

Considerando estas questões, foi selecionada uma obra que discute temática que remete à aceitação do diferente, ao respeito mútuo e ao reconhecimento da alteridade, de modo a fomentar no discente a construção

de representações positivas e de superação de estereótipos que recaem sobre certas diferenças e os sujeitos que as possuem. Aspecto que se soma à promoção da leitura literária e ao entendimento das especificidades do discurso literário, bem como à reflexão sobre a necessidade da efetivação de (novas) práticas de ensino da Literatura no contexto escolar.

O estudo de **Olhos azuis coração Vermelho** será articulado com uma proposta metodológica, a Sequência Expandida de Leitura Literária (COSSON, 2011), cujo objetivo é letrar a partir do texto literário, o que o coloca, portanto, como objeto central das atividades: “Trata-se não da aquisição da habilidade de ler e escrever, como concebemos usualmente a alfabetização, mas sim da apropriação da escrita e das práticas sociais que estão a elas relacionadas (COSSON, 2011, p.11). Desse modo, compreende-se a Literatura como prática social e saber que precisa ser escolarizada e, por isso, de responsabilidade da escola, que deve buscar caminhos para efetivar o exercício da leitura literária.

Para uma maior compreensão das atividades propostas, faz-se relevante uma breve apresentação das especificidades de cada etapa da Sequência, que são sete: Motivação, Introdução, Leitura, Primeira Interpretação, Contextualização, Segunda Interpretação e Expansão.

A Motivação, que se dá antes da leitura efetiva do texto: “[...] consiste em uma atividade de preparação, de introdução dos alunos no universo do texto a ser lido” (COSSON, 2011, p.77). Este momento é crucial para a entrada do aluno na leitura do texto, e deverá ser realizada em um espaço restrito de tempo para que não ocorra dispersão do texto literário em foco. De acordo com o autor, as mais bem-sucedidas práticas de motivação são aquelas que apresentam laços estreitos com o texto que vai ser lido.

Posteriormente à Motivação, o próximo passo diz respeito à Introdução, que conduzirá os alunos para o texto literário e seu autor. No entanto, a apresentação do autor não pode se transformar em uma longa e expositiva aula sobre a vida dele, mas sim fornecer informações básicas. Quanto à obra, o docente deve apresentá-la fisicamente ao aluno. Para tanto, Cosson sugere diversas possibilidades como a abordagem temática, em que o tema surge como eixo motivacional para a leitura ou, ainda, a exploração e aproveitamento do acervo da biblioteca da própria escola, para que o professor possa fazer uso de outros títulos de obras literárias, desde que dialoguem com a obra central.

Uma outra atividade para a Introdução, segundo a autor, é a leitura das primeiras páginas do livro realizada coletivamente e a apresentação de alguns personagens do enredo, evitando, entretanto, a síntese do enredo. Cabe ainda nessa etapa, a leitura e discussão de prefácios, orelhas e demais paratextos e também justificar aos alunos a seleção da obra. Cosson (2011) adverte que, assim como a Motivação, a Introdução não pode se estender muito, no máximo uma aula.

E, enfim, é chegado o momento da leitura efetiva da obra literária, que deverá ser realizada de modo integral pelo aluno, pois, segundo o autor, é inaceitável o trabalho com o texto literário a partir apenas da leitura de trechos e/ou fragmentos. Por isso é necessário que o professor assegure antecipadamente o acesso dos alunos à obra. Cosson (2011) alerta que a Leitura deve ser realizada em espaço de tempo pré-estabelecido: “Independentemente do tipo de acerto feito e das suas condições, o tempo de leitura precisa ter um limite claro” (COSSON, 2011, p.81). Esta etapa deve vir acompanhada de intervalos de leitura, momento em que os alunos deverão realizar atividades dialogadas com a obra em questão: “Esses intervalos são também momentos de enriquecimento da leitura do texto principal. A participação dos alunos e as relações que eles conseguem fazer entre os textos demonstram a efetividade da leitura que está sendo feita extraclasse” (2011, p.81). Observa-se que as atividades propostas possibilitarão aos alunos refletirem sobre as questões abordadas pela obra, como também direcionará para a sua análise e interpretação. Desse modo, os intervalos funcionam como um sistema de verificações, seja da leitura propriamente da obra, ou como um diagnóstico para o professor, que poderá elucidar dificuldades relacionadas ao vocabulário, à estrutura composicional, etc., manifestadas pelos discentes. Os intervalos servem, portanto, para auxiliar no entendimento da obra e não como mero instrumento de “comprovação” da leitura.

Já a Primeira Interpretação proporcionará ao aluno obter uma apreensão global da obra, a fim de “[...] levar o aluno a traduzir a impressão geral do título, o impacto que ele teve sobre sua sensibilidade de leitor [...]” (COSSON, 2011, p.83). Trata-se do momento em que o aluno emite uma “resposta” à obra, sobre o impacto inicial que ela lhe causou, além de oferecer ao professor o modo como cada aluno a apreendeu. Nessa etapa, o professor deve intervir

minimamente na atividade proposta ao aluno, deve, porém, estabelecer as balizas para a produção de um texto, mas não participar da sua elaboração:

[...] Ela deve ser vista, por alunos e professor, como um momento de resposta à obra, o momento em que, tendo sido concluída a leitura física, o leitor sente a necessidade de dizer algo a respeito do que leu, de expressar o que sentiu em relação às personagens e àquele mundo feito de papel. (COSSON, 2011, p.84).

Em seguida, há o aprofundamento da leitura da obra por meio da “Contextualização” que, segundo Cosson, “[...] é uma forma tradicional de separar a literatura da história, isto é, o contexto é simplesmente a história” (2011, p.85). Por meio dessa afirmação, o autor esclarece como a Contextualização é comumente abordada em sala de aula: em vez da leitura da obra, verifica-se, como nos livros didáticos, o estudo do estilo literário de época por meio de uma síntese histórica reconhecida como contexto. Para Cosson, a Contextualização é “[...] o movimento de ler a obra dentro de seu contexto, ou melhor, que o contexto da obra é aquilo que ela traz consigo, que a torna inteligível pra mim enquanto leitor” (2011, p.86). Desse modo, há a possibilidade da realização de inúmeras contextualizações, pois toda vez que se lê uma obra está-se também lendo o seu contexto, simplesmente porque texto e contexto se fundem de maneira que seria inútil tentar estabelecer fronteiras entre eles. Ainda que o contexto a ser explorado em uma obra seja ilimitado, o escritor propõe sete contextualizações: Teórica, Histórica, Estilística, Poética, Crítica, Presentificadora e Temática.

A Contextualização Temática visa a abordar os temas relevantes trazidos pela obra literária em estudo, tomando cuidado para não se desvencilhar da obra em prol do estudo do tema, de modo que o estudo literário fique limitado a apenas um determinado assunto. Como afirma Cosson (2011), a Contextualização Temática possibilita uma maior proximidade do leitor com a obra, uma vez que proporciona uma interação maior entre o universo ficcional e o universo real daquele que a lê: “[...] é o modo mais familiar de tratar uma obra para qualquer leitor dentro e fora da sala de aula” (2007, p.90). A Contextualização Presentificadora “[...] busca a correspondência da obra com o presente da leitura. Trata-se, por assim, dizer,

de uma atualização” (2007, p.89). Nela, o discente é convidado a encontrar no seu mundo social elementos de identidade com a obra lida, revelando, desta forma, a atualidade do texto.

Já a Contextualização Poética dedica-se a observar a parte composicional da obra literária, isto é, sua estrutura e princípios de sua organização. Para tanto, segundo Cosson, “[...] contam as categorias tradicionais de análise literária, quer em termos macro como os gêneros, quer em termos micro como a elaboração da linguagem” (2011, p.88). Traçando um paralelo com a discussão trazida por Candido (1972; 1995) e Jouve (2012) sobre a especificidade do discurso literário, a Contextualização Poética diz respeito à forma da obra literária, que se associa ao conteúdo.

A Contextualização Estilística é uma das mais utilizadas pelos professores em sala de aula, pois aborda os estudos referentes aos estilos de época ou períodos literários. No entanto, segundo Cosson, a contextualização precisa ir além da mera identificação de traços estilísticos ou de características presentes nas obras literárias dentro de seus respectivos períodos literários. É, ainda, de extrema importância que o professor tenha a consciência de que os períodos literários foram construídos *a posteriori* pelos historiadores e que “[...] são as obras que informam os períodos e não o inverso” (COSSON, 2011, p.87). Além disso, é preciso ter clareza que nenhuma obra possui todas as características plenamente identificadas em determinado período/movimento literário, sendo assim, é preciso que a Contextualização Estilística busque analisar o diálogo entre a obra e o período, revelando de que forma um contribui para a construção do outro.

A Contextualização Crítica refere-se à recepção do texto literário, que visa a contemplar os estudos publicados sobre determinadas obras ou escritores. Esta Contextualização é bastante comum nos cursos de graduação em Letras quando, por exemplo, é solicitado aos alunos que façam a revisão crítica sobre obras e autores. Segundo Cosson, a Contextualização Crítica é importante, porque traz “[...] o confronto de leituras no tempo e no espaço [e] é um diálogo poderoso no processo de letramento literário. Ele nos dá a dimensão do tempo e do leitor que as obras carregam consigo no universo da cultura” (2011, p.88). No entanto, alerta o autor, é importante que o professor não tome a crítica como “voz de autoridade” para ler a obra, mas que seja

compreendida como uma das muitas possibilidades de abordar e interpretar um texto. A Contextualização Crítica tem, portanto, como objetivo central ampliar o horizonte de leitura do aluno, que pode ser efetivado pelo estudo da crítica acadêmica, dos manuais didáticos, roteiros e/ou guias de leitura.

A Contextualização Teórica “[...] procura tornar explícitas as ideias que sustentam ou estão encenadas na obra” (COSSON, 2011, p.86), o que significa que esta Contextualização objetiva verificar como determinados conceitos são fundamentais dentro de certas obras. Já a Contextualização Histórica direciona a obra para a época que ela encena ou o período de sua publicação. Cabe ressaltar, entretanto, a importância de evitar “[...] uma visão estreita da história como mera sucessão de eventos” (COSSON, 2011, p.87), uma vez que essa Contextualização visa a traçar uma relação entre a sociedade vigente na época e a obra produzida, buscando a dimensão histórica que toda obra possui, podendo a mesma se desdobrar em outras: “[...] como a contextualização biográfica, que tratará da vida do escritor, e a contextualização editorial, que abordará as condições de publicação da época” (2011, p.87).

A próxima etapa da Sequência Expandida refere-se à Segunda Interpretação, que busca levar o aluno a leitura aprofundada de algum aspecto específico da obra. Para esta etapa é importante que o professor direcione uma atividade que possibilite dar destaque a um elemento da obra que julgue relevante para a aprendizagem e reflexão do aluno, como a seleção de um personagem, espaço narrativo, traço estilístico, tema, etc. Para tanto, é imprescindível que se faça o registro, a fim de evidenciar o aprofundamento da leitura. E, finalmente, é chegada a última etapa: a Expansão. É o momento em que são investidas as relações intertextuais: “É esse movimento de ultrapassagem do limite de um texto para outros, quer visto como extrapolação dentro do processo de leitura, quer visto como intertextualidade no campo literário [...]” (2011, p.94). Nessa etapa, o estudante tem a possibilidade de conhecer uma outra obra literária que apresente diálogo com a obra inicial, podendo ser textos que a precederam, contemporâneos e/ou posteriores a ela. Este trabalho tem como principal característica ser essencialmente comparativo, pois segundo o autor “[...] trata-se de colocar as duas obras em contraste e confronto a partir de seus pontos de ligação. Isso pode ser feito com a comparação imediata entre as duas obras [...]” (COSSON, 2011, p.95).

A obra literária utilizada inicialmente no desenvolvimento da Sequência Expandida servirá como ponto de partida para a leitura de várias outras obras, dando continuidade ao processo do letramento literário.

Após a apresentação das etapas da Sequência Expandida de Leitura Literária, faz-se relevante destacar que ela, assim como a Sequência Básica, sistematiza a abordagem do material literário, integrando três perspectivas metodológicas: a técnica da oficina, do andaime e do *portfólio*. A primeira delas é responsável por estimular a participação ativa dos alunos, isto é, estimular os estudantes a construírem pela prática o seu conhecimento, partindo do pressuposto do “aprender fazendo”. Essa técnica permite aos alunos desenvolverem, simultaneamente, atividades de leitura e escrita. A perspectiva do andaime considera o professor como mediador do conhecimento e não como detentor absoluto dele. Desse modo, o professor convida o aluno a compartilhar e a unir o conhecimento que ele já possui (conhecimento prévio) ao dele ou, ainda, a transferir para o aluno a edificação do conhecimento, possibilitando, em qualquer uma das formas, que o aluno desenvolva as atividades propostas de modo ativo e autônomo. Assim, o professor atua como andaime, sustentando as atividades que serão trabalhadas de maneira independente pelos discentes. A terceira e última perspectiva metodológica diz respeito à técnica do *portfólio*, que favorece ao aluno e ao professor a possibilidade de registrar todas as atividades realizadas e, concomitantemente, perceber o seu desenvolvimento. É, ainda, instrumento, de autoavaliação e avaliação da própria Sequência Expandida, que poderá ser realizada pelo professor e pelos alunos.

Em relação à avaliação, Cosson destaca que se a leitura literária realizada pelo aluno estiver no centro do processo de ensino e aprendizagem, a avaliação deve registrar seus avanços para ampliá-los e suas dificuldades para superá-las. Ressalta que “[...] O objetivo maior da avaliação é engajar o estudante na leitura literária e dividir esse engajamento com o professor e os colegas – a comunidade de leitores” (2011, p.113). Desse modo, pode ser instrumento de negociações de interpretações que, diversas, conduzem à ultrapassagem das impressões iniciais individuais, configurando uma leitura coletiva. A leitura do discente deve ser discutida, questionada e analisada, bem como deve apresentar coerência com o texto e a experiência de leitura da

turma. Explicita, ainda, que a avaliação ocorre em diferentes momentos no processo de leitura e que se faz, basicamente, por meio de discussões e registros escritos.

Assim, o professor deverá fazer uso de atividades de registro que deverão ser acompanhadas e anexadas a um *portfólio*. Essas atividades obedecem à técnica da oficina, proposta por Cosson (2011), que chama a atenção para a importância do registro que deve ser realizado juntamente com a leitura. É importante que o aluno esteja ciente de que o professor fará a checagem desses registros a cada intervalo de leitura, de modo a avaliar o processo e possa intervir, caso esteja com dificuldades na compreensão da obra. A avaliação, portanto, segundo os pressupostos de Cosson (2011), possui uma função diagnóstica e não punitiva, pois possibilita ao professor verificar o andamento da leitura, rever e/ou confirmar necessidades que estão ou deveriam ser atendidas para atingir os objetivos da Sequência Expandida.

A seguir, apresenta-se a proposta de intervenção que possui como mote para alcançar a educação literária, o romance **Olhos azuis coração vermelho**, de Jane Tutikian (2005). Cabe ressaltar que cada etapa a ser cumprida apresenta os objetivos, tempo de duração e uma descrição completa de como a atividade deve ser realizada, podendo, evidentemente, ser alterada caso o professor julgue necessário, de acordo com as necessidades da sua realidade escolar e de seus alunos. As atividades propostas trazem sugestões de textos, tópicos que orientarão a leitura do aluno, questões relacionadas ao romance, propostas de produções textuais, para as quais se apresentam as definições e especificidades teóricas dos gêneros textuais solicitados. Por fim, destaca-se que esta proposta didática foi elaborada para a turma do 7º. ano do Ensino Fundamental II.

3.2.1 Campo da pesquisa: escola e participantes

O *lócus* do desenvolvimento dessa pesquisa é a Escola Estadual Professora Orizena de Souza Elena, localizada no pequeno município de Tejuπά, no interior do Estado de São Paulo; é a única escola estadual do município. O município possui cerca de 5 mil habitantes, divididos entre outros dois distritos, Águas Virtuosas e Ribeirão Bonito. A escola atende a apenas

alunos moradores da área urbana e rural do município de Tejuapá e possui, atualmente, 197 estudantes matriculados, bem como 7 professores efetivos e outros 7 contratados, além de 1 diretor, 1 vice-diretor, 1 coordenador pedagógico, 2 agentes de serviços escolares e 5 agentes de organização escolar. A escola fica localizada na Avenida Capitão Diogo Goulart, número 126, no centro da cidade. Fundada no ano de 1947, a escola Orizena recebeu este nome em homenagem a uma antiga professora da instituição. A escola pertence à diretoria regional de ensino de Piraju, que possui outras 16 escolas (incluindo o CEEJA – Centro Estadual de Educação para Jovens e Adultos) divididas pelos municípios da região. Por tratar-se de uma escola pequena, possui apenas uma biblioteca e, em virtude de questões burocráticas, atualmente não possui um funcionário específico para gerir a entrada e retirada de livros pelos alunos, ficando essa tarefa a cargo dos demais funcionários, como os agentes escolares. Possui uma área verde em que é possível desenvolver atividades fora do espaço comum da sala de aula.

Os alunos que a escola recebe moram no pequeno município ou nas redondezas, onde contam com o transporte escolar para se deslocarem à instituição, que atende estudantes do Ensino Médio no período matutino e noturno, e do Ensino Fundamental II, no período vespertino. Em relação ao ensino noturno, a escola atende apenas uma sala da 3ª série do Ensino Médio, voltada apenas para os alunos que trabalham durante o dia. De um modo geral, a faixa etária atendida pela escola é dos 11 até os 18 anos. Em consequência do tamanho da escola e da cidade, pais, alunos, professores e equipe gestora mantêm uma relação muito próxima e, por esta razão, os munícipes são bastante participativos e atuantes junto à comunidade escolar.

A comunidade tem grande respeito pela instituição, pois a maioria dos moradores estudou na escola, bem como seus filhos e netos. Eu, particularmente, fiz parte da comunidade escolar como estudante, de 1996 a 2005, quando terminei o Ensino Médio e, graças ao bom ensino e aprendizagem que tive, fui aprovada, no ano seguinte, no vestibular de Letras/Espanhol na Universidade Estadual Paulista (UNESP). Desde 2017, sou professora efetiva da instituição, tendo a oportunidade de ter como colegas de trabalho, os meus antigos professores. O ensino ofertado continua sendo de boa qualidade, pois a escola é uma das poucas que possui as melhores notas

da região, alcançadas nas provas externas ofertadas pelo governo estadual, como o SARESP (Sistema de Avaliação do Ensino Escolar do Estado de São Paulo) e o IDEB⁶ (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), promovido pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), atestado pelo governo federal por meio da Prova Brasil.

Grande parte dos estudantes é oriunda de famílias de baixa renda que recebem o auxílio governamental Bolsa Família, além de filhos dos comerciantes e agricultores da região. A maioria das famílias, no entanto, sobrevive de atividades braçais, com o predomínio do trabalho na lavoura de café. Infelizmente, grande parte dos alunos recém-formados permanecem no pequeno município exercendo as mesmas atividades laborais de seus familiares, porém, muitos deles conseguem garantir uma vaga em uma instituição pública de nível superior ou se matriculam nas faculdades particulares da região, muitos deles auxiliados pelos recursos fornecidos pelo governo, como bolsas de apoio ofertadas pelo PROUNI (Programa Universidade para Todos) e pelo FIES (Financiamento Estudantil). Depois de graduados dificilmente se deslocam para cidades maiores, permanecendo no município, ocupando diversas funções.

Em virtude do número reduzido de alunos matriculados, as salas de aula não são lotadas, tendo uma média de 20 alunos por série. A maior turma concentra-se no 7º ano do Ensino Fundamental, com 32 alunos matriculados, estudantes que fazem parte desta pesquisa. Logo, pela baixa quantidade de alunos nas salas, os professores têm poucos problemas com indisciplina, sendo poucos os casos que merecem maior atenção e precisam da intervenção da equipe gestora. Alguns professores residem no próprio município, porém, a maioria deles precisa se deslocar todos os dias, pois moram nas cidades vizinhas.

Observa-se que os estudantes por saberem que seus pais moram próximos à escola, bem como conhecem os professores e gestores, desenvolvem maior respeito pelos docentes, pois o contato com os pais, quando necessário, é realizado de modo imediato. Porém, há diversos alunos que chegam à escola com uma considerável carência emocional e afetiva, pois

⁶ Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/ideb>

os pais passam o dia na lavoura. Além disso, a merenda escolar também exerce um papel muito importante, pois para muitos deles é a principal e mais completa refeição do dia. Por ser um município pequeno, a renda das famílias é consideravelmente baixa, além dos diversos casos de famílias desestruturadas e com baixa escolaridade, mas, mesmo assim, reconhecem a importância dos estudos e da escola, justamente para que seus filhos possam, em futuro próximo, ter uma melhor qualidade de vida.

No município há poucos casos de violência, sendo a grande parte dos registros referentes à violência doméstica e às comuns “brigas de bar”. Em relação ao uso de drogas, a comunidade enfrenta alguns problemas oriundos da concentração de usuários em praças e parques da cidade, porém não há casos de apreensão de drogas e/ou traficantes locais. A escola conta constantemente com o serviço de ronda escolar que impede a entrada de entorpecentes dentro e nas extremidades do espaço escolar. Os casos mais graves observados são em relação ao consumo de bebidas alcoólicas; de estudantes cujos pais são alcoólatras. Além disso, os próprios jovens, em virtude da falta de oferta de lazer na cidade, buscam a diversão no consumo de bebidas alcoólicas.

Em relação aos estudantes, poucos são repetentes ou possuem alguma deficiência intelectual; os poucos com este perfil são atendidos em contraturno por uma professora especializada em educação especial. Os alunos do Ensino Fundamental anos finais são os mais comprometidos com a leitura, pois trazem a cultura do Ensino fundamental que, nos anos iniciais, fomentou o hábito da leitura. Já os alunos do Ensino Médio se concentram mais em atividades e conteúdos curriculares direcionados para os exames de vestibular, bem como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Os estudantes que frequentam o ensino noturno são mais apáticos e desmotivados, pois chegam à escola cansados porque trabalharam o dia todo; trabalho, na sua grande maioria, braçal.

Os alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, público alvo desta pesquisa, por ser uma classe numerosa, são agitados, porém, em contrapartida, são bastante participativos e ativos, e não se negam a participar das atividades propostas pelos professores. Todos estão na mesma faixa etária, entre os 12 e 13 anos, e não há aluno repetente, sendo que a maioria consegue acompanhar

o desenvolvimento das atividades. Do grupo de 32 alunos, apenas 5 deles apresentam maior dificuldade e precisam de uma maior atenção dos docentes; déficit de aprendizagem na área de Exatas. Em relação à Língua Portuguesa, a maioria deles tem competência leitora e de escrita, e por isso, habilidade em ler e interpretar textos. Os maiores entraves estão relacionados à norma gramatical (estudo de pronomes, conjugação de verbos, estudo das classes gramaticais, etc); desdobramento do uso do dialeto local que se reflete nas produções escritas e na fala. Esses apontamentos são de ordem empírica, evidenciados na aplicação de provas internas, atividades realizadas no dia a dia, bem como observação direta do professor em sala de aula. Em relação à oralidade e ao uso do dialeto local que se reflete na redação dos alunos, cabe ressaltar que os exercícios de leitura, escrita e reescrita, fortalecidos pela aplicação da Sequência Expandida, contribuíram para aprimorar a produção escrita, visto que foram convidados a refletir sobre o seu próprio texto, observando as regras gramaticais e a ortografia. De modo geral, são estudantes que se dispersam facilmente, mas que correspondem quando o professor chama a atenção.

Na escola, o uso de telefones celulares é proibido e a regra é bastante respeitada pelos alunos; quando isso não ocorre, os estudantes guardam seus aparelhos ou entregam ao professor, sem questionar. Em virtude da idade, são muito afoitos e interessados em tudo o que se relaciona ao universo juvenil, bem como às tecnologias. Por isso, aulas que precisam de recursos tecnológicos chamam bastante atenção, tendo acolhimento deles. No entanto, tendo em vista o contexto de pandemia, tornou-se evidente o quanto os alunos dependem da escola para terem acesso aos recursos tecnológicos. Isso se deve ao fato de muitos deles não terem condições econômicas nem de adquirirem computador nem de pagar por uma internet eficiente.

De modo geral, a escola estadual Prof^a Orizena de Souza Elena é bastante cobiçada pelos professores da cidade e/ou da região, em virtude dos poucos casos de indisciplina, do baixo número de alunos por sala de aula, da ausência de casos graves de indisciplina, como agressão física ao professor ou entre os próprios alunos e/ou consumo de drogas, dentro e fora da escola. Além disso, por empregar um grupo pequeno de docentes e funcionários, todos têm as suas necessidades mais facilmente atendidas, dada à proximidade com

a gestão escolar e pela maior interação e afetividade entre os próprios professores. O espaço físico reduzido da escola contribui para a sua permanente limpeza e organização. Enfim, é uma típica escola de cidade pequena e interiorana, calma e tranquila em que o bom ensino e aprendizado é possível.



Fonte: Facebook da Escola Orizena

3.2.2 Proposta didática: pelos caminhos de *Olhos azuis, coração vermelho*

Turma: 7º ano do ensino fundamental

Duração: 24 aulas

Obra: *Olhos azuis coração vermelho* (2005)

Autora: Jane Tutikian

Primeira etapa: Motivação

Os indivíduos com Síndrome de Down

Duração: 1 aula

Objetivo: Motivar os alunos para a leitura do romance, a fim de instigá-los a refletir sobre a vida dos indivíduos com Síndrome de Down, bem como nas particularidades que cada um carrega consigo, visto que todos somos diferentes entre si.

Atividade 1: Organizar a turma em círculo, de modo a formar uma roda de conversa. Distribuir para leitura os seguintes textos: “Cega desde criança, mulher luta pela inserção de mulheres deficientes na educação e no trabalho” (Texto 1), “Empreendedora com Down monta cafeteria e emprega seus amigos” (Texto 2), “*American Airlines* contrata sua primeira aeromoça com Síndrome de Down” (Texto 3). As discussões serão realizadas oralmente e contarão com a mediação do professor.

Professor...

Os textos abordam assuntos relacionados à Síndrome de Down e a outras necessidades especiais: a iniciativa de uma mulher cega para inserir outras mulheres cegas no mercado de trabalho e no ambiente escolar; a história de uma empreendedora com Síndrome de Down que abriu uma confeitaria e emprega pessoas que também possuem a Síndrome; empresa aérea que contrata primeira aeromoça com Síndrome de Down. As reportagens estão disponibilizadas e podem ser acessados, respectivamente:

Texto 1

<https://g1.globo.com/sp/ribeirao-preto-franca/noticia/2020/03/08/cega-desde-crianca-jovem-luta-por-insercao-de-mulheres-deficientes-na-educacao-e-no-trabalho.ghtml>

Texto 2

<https://exame.abril.com.br/pme/empreendedora-com-down-monta-cafeateria-e-emprega-seus-amigos/>

Texto 3

<https://www.deficienteciente.com.br/american-airlines-contrata-sua-primeira-aeromoca-com-sindrome-de-down.html>

Atividade 2: Ao término da leitura das reportagens, os alunos responderão algumas questões suscitadas pelas reportagens: (ou outras que o professor julgar pertinentes):

Questões sugeridas para serem discutidas oralmente pelo grupo de alunos:

1. As reportagens apresentam algo em comum? Indique aspectos que convergem e divergem.
2. Considerando as situações vivenciadas pelos indivíduos apresentados nas reportagens, você considera que tais realidades podem ser superadas ou minimizadas ao longo do tempo? Como?
3. Lendo os artigos, você acredita que as pessoas citadas foram vítimas de preconceito? Por quê?
4. Você já presenciou e/ou sofreu preconceito? O que sentiu? Como reagiu?
5. Você acredita que muitas pessoas são vítimas de preconceito? Por que você acha que isso ocorre?
6. Você acredita que é possível vivermos em uma sociedade livre de preconceitos? Quais atitudes as pessoas poderiam/deveriam tomar para que isso seja possível?
7. Você acredita que todas as pessoas são iguais? Observe seus colegas de classe e aponte em quais aspectos eles se diferem (cabelo, altura, jeito de se vestir, falar, etc). Em seguida, descreva a si próprio e a um colega e apresente diferenças e semelhanças.

Segunda etapa: Introdução

Conhecendo os olhos azuis e o coração vermelho

Duração: 1 aula

Objetivo: Esta etapa objetiva apresentar ao aluno a obra e o autor em estudo, para que o estudante adentre no universo da obra e construa hipóteses de leitura. Para tanto, o professor deve chamar atenção para os elementos paratextuais (capa, contracapa, epígrafe etc.), a fim de estimular no aluno o interesse pela obra, assim como o interesse por quem a criou, ou seja, o escritor.

Importante!!!

Esse momento é crucial para que o aluno se envolva com a obra, mas deve ser uma atividade breve para que, logo em seguida, sejam realizadas as negociações dos prazos para a leitura da obra, que deverá ser feita extraclasse.

Além disso, nesta etapa é fundamental que os alunos tenham a obra em mãos para que seja feita a exploração física do exemplar.

Professor:

Você poderá apresentar, com o auxílio de recursos multimídia, um vídeo com entrevista concedida pela autora em uma conhecida Feira do Livro de Porto Alegre, realizada desde 1955 e considerada o maior evento literário a céu aberto do continente americano. Após a apresentação da entrevista, o professor poderá comentar sobre os prêmios recebidos pela obra, a fim de indicar que esses prêmios mostram o quanto a obra que eles têm em mãos é de relevância literária.

Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=98v74ssQ29Y>

Um pouco sobre a biografia da autora e obras publicadas, acessar o site:

<http://janetutikian.com.br/?pg=4102>

Atividade 3: Fazer a exploração oral dos elementos paratextuais da obra em interação com a turma e, simultaneamente, suscitar a reflexão a partir de algumas questões:

a) Capa: levar o aluno a observar o projeto gráfico (cor, estilo das letras, ilustração, etc.), o nome da autora e título da obra.



Fonte: Livraria da Travessa

Sobre a capa

A ilustração da capa apresenta duas meninas ligadas por um coração. Que tipo de relação pode existir entre elas? Como e por que você chegou a essa conclusão?

Sobre o título

Uma das expressões trazidas pelo título são “olhos azuis”. O que é possível inferir a partir dessa expressão? E sobre a outra expressão, “coração vermelho”? Não serão todos os corações vermelhos? Reflita.

b) **Folha de rosto:** Destacar para o discente que a folha de rosto do livro em estudo, além de apresentar novamente o título e a ilustração (igual ao da capa), traz, no verso, a ficha catológica da obra (autoria, título, editora, ilustrador, ano da edição, local de publicação), bem como dados da equipe editorial.

Para fins de identificação:

Em que ano a obra foi escrita? É possível saber o lugar em que a obra foi editada? Qual editora é responsável pela edição do romance?

c) **Epígrafe:** A partir da leitura da epígrafe – “Desfaz o vento o que há porentro desse lugar que ninguém mais pisou” - , incitar os alunos a estabelecer possíveis relações com o romance, uma vez que este elemento textual pode servir como tema ou assunto a ser abordado na obra literária.

Professor:

Oriente os alunos que a epígrafe é trecho da música “Resposta”, de uma conhecida banda de rock dos anos 90, denominada Skank.

d) **Contracapa:** Destacar a cor de fundo da contracapa e o texto que ali está.

Leia o texto com atenção e responda: Qual o objetivo principal do texto que você acabou de ler?

e) Outro paratexto: Na última página da obra, há uma breve biografia da autora. Dessa forma, pode-se destacar os principais aspectos da sua biografia e da sua produção literária. Sugere-se apresentar uma fotografia para que os alunos a conheçam.

Atenção, professor!

Todas as anotações e os textos produzidos serão inseridos em um *portfólio* que, segundo Cosson (2011), trata-se de uma das três perspectivas metodológicas que compõe a Sequência Expandida. A técnica do *portfólio* possibilita que o professor possa acompanhar o desenvolvimento dos alunos a partir das atividades realizadas durante o projeto de leitura. Para que isso seja possível, o professor deve orientar sobre a aquisição de uma pasta para cada aluno.

Terceira etapa: Leitura
O encontro com o texto, a Leitura

Professor,

Esta etapa prevê a leitura efetiva da obra, que deverá ser feita extraclasse e se realizará em dois intervalos. Oriente os alunos para que realizem a leitura em casa. O Primeiro Intervalo será realizado da página 11 até a página 44, e o Segundo Intervalo, da página 45 a 77. Esclareça aos alunos sobre a importância de todos manterem um ritmo de leitura semelhante, de modo que não haja atrasos na realização da leitura da obra e das atividades a serem desenvolvidas. O professor deverá estipular o prazo de uma semana entre um intervalo e outro.

Atenção, professor!

É importante compreender que a Leitura é uma etapa imprescindível para o desenvolvimento do material didático aqui proposto. Por isso, o ato de ler será acompanhado de diferentes procedimentos e atividades, que correspondem aos intervalos de leitura. O acompanhamento da leitura da obra, conforme adverte Cosson

(2011), não deve ser de policiamento, mas o de garantir que os estudantes a realizem de modo autônomo e livre de vigilância. Os intervalos têm como objetivo criar oportunidades de enriquecimento da leitura de **Olhos azuis coração vermelho**, possibilitar ao professor traçar um diagnóstico das dificuldades que, porventura, os alunos possam apresentar (vocabulário, construção narrativa, intertextos etc.), bem como de checagem de leitura das páginas solicitadas em cada intervalo. Relevante dizer que as atividades propostas durante os intervalos da leitura da obra estabelecerão diálogos com ela, sem, portanto, perdê-la de foco.

Primeiro intervalo de Leitura

Caminhando pelas entrelinhas da obra

Duração: 04 aulas

Objetivos: - Verificar a compreensão de leitura dos primeiros capítulos (da página 11 até a página 44);

- Apontar um novo título para a obra lida;

- Estabelecer diálogo textual com **Olhos azuis coração vermelho**, a partir de um capítulo do *graphic novel* **Não era você que eu esperava**, de Fabien Toulmé (2017);

- Estimular a criatividade do aluno por meio da produção de uma história em quadrinhos, a partir das especificidades do *graphic novel*.

Atividade 04 (checagem de leitura): Solicitar que os discentes elaborem outros títulos para os capítulos lidos, bem como justifiquem a escolha dos novos títulos. Esta atividade deverá ser realizada extraclasse. São quatro os títulos a serem alterados: “*Aquilo: entre mim e o universo*”, “*A dona do meu pai e da minha mãe*”, “*Queria sempre a vida inteira*”, “*Seres iluminados: do fundo das orelhas às unhas dos pés*”. A seguir, os alunos deverão socializar, oralmente, com a turma os novos títulos da obra e suas justificativas.

Atividade 05: Entregar aos alunos o capítulo da obra de Fabien Toulmé, **Não era você que eu esperava**, intitulado “Bem-vindo à Deficientolândia” (p.110 a

p.138). Após a leitura do texto, estabelecer relações entre o capítulo da obra de Toulmé e os capítulos lidos durante o primeiro intervalo de leitura (“Aquilo: entre mim e o universo”, “A dona do meu pai e da minha mãe”, “Queria sempre a vida inteira”, “Seres iluminados: do fundo das orelhas às unhas dos pés”), a fim de oportunizar que os alunos estabeleçam relações de sentido e diálogo entre as duas obras, instigados por meio de algumas questões reflexões que serão discutidas, oralmente, pelo docente com a turma. Após a discussão, os alunos deverão registrar por escrito as respostas para as perguntas sugeridas. A atividade será anexada ao *portfólio*.

Questões sugeridas:

1. Quais pontos de semelhança são possíveis apontar com a obra **Olhos azuis coração vermelho**?
2. É possível inferir que os personagens Fabien e Julia compartilham o mesmo sentimento em relação a ter por perto uma criança com Síndrome de Down? Argumente.
3. Em **Olhos azuis coração vermelho**, a personagem Julia sente vergonha da irmã Titi, com Síndrome de Down. É possível afirmar que em **Não era você que eu esperava** o mesmo ocorre com o pai em relação à sua filha? Aponte trechos que comprovem sua resposta.
4. Fabien, por ser adulto, foi procurar informações médicas para saber mais sobre a condição de sua filha. Julia poderia ter feito o mesmo? Por quê?
5. Quais semelhanças e diferenças é possível apontar entre os textos em relação ao modo de contar a história? Explique.
6. Observe as expressões faciais do personagem principal Fabien ao longo da narrativa. O que elas sugerem? Justifique sua resposta.
7. Analise o título do capítulo “Bem-vindo à Deficientolândia”. A palavra “deficientolândia” existe no dicionário? O que ela pode significar considerando o teor do capítulo?
8. Nos capítulos que você leu de **Olhos azuis coração vermelho**, é possível imaginar Julia fazendo as mesmas expressões faciais de Fabien? Argumente a sua resposta a partir de parágrafos retirados da obra (não esqueça de indicar a página).
9. Na última página do capítulo, é possível observar uma alteração na expressão facial do personagem Fabien. O que essa mudança pode representar? É possível dizer que

essa mudança também ocorreu com a personagem Julia ao longo dos capítulos lidos? Em que momento? Retire um trecho da obra que justifique a sua resposta.

Atividade 06: Entregar a cada um dos alunos uma folha contendo um total de quatro quadros para que os alunos selecionem quatro situações narrativas retiradas do capítulo “Bem-vindo à Defintolândia”, seguindo as especificidades do gênero *graphic novel*. As tirinhas produzidas deverão ser entregues ao professor e anexadas ao *portfólio* de atividades.

Professor:

Para a execução desta atividade, é preciso conceituar o gênero textual *graphic novel*. Os textos entregues pelos alunos devem ser analisados de acordo à especificidade do gênero, principalmente em relação ao uso da linguagem verbal e não verbal. Apenas depois da correção e reescrita, caso seja necessário, é que a produção escrita deverá ser anexada ao *portfolio*.

Por dentro do gênero textual Graphic Novel...

O conhecido desenhista norte-americano Eisner considera as histórias em quadrinhos como uma arte sequencial, isto é, aquela em que “[...] forma artística e literária que lida com a disposição de figuras ou imagens e palavras para narrar uma história ou dramatizar uma ideia” (1989, p. 5). Deste modo, segundo o autor, os quadrinhos têm a função primordial de comunicação de ideias por meio de figuras dispostas em sequência, com a utilização de requadros para indicar as ações da história (narrativa).

Atualmente, surgiu um novo gênero subsequente à história em quadrinhos. Trata-se da *graphic novel*, traduzindo para o português como romance gráfico, e diz respeito a produções mais elaboradas, com enredos mais longos e complexos do que a conhecida história em quadrinhos. Difere-se, de certo modo, dos populares gibis, tendo como foco geralmente a abordagem de assuntos voltados mais para o público adulto. Will Eisner foi o precursor na denominação deste novo estilo de produção.

EISNER, Will. **Quadrinhos e arte sequencial**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Professor:

Ao final da atividade, o professor deverá solicitar que as produções sejam compartilhadas com a turma. Sugere-se que seja feita uma espécie de varal ou mural onde as produções devem ser expostas.

Segundo intervalo de leitura
Por dentro do universo de Júlia e Titi

Duração: 08 aulas

Objetivos: - Verificar a compreensão dos alunos em relação às páginas 45 a 77;

- Apresentar e conceituar a Intertextualidade;
- Refletir sobre as relações intertextuais presentes na obra e os efeitos de sentido gerados por este recurso expressivo;
- Estabelecer diálogo intertextual com **Olhos azuis coração vermelho**, a partir do poema “Quadrilha”, de Carlos Drummond de Andrade.

Atividade 7 (checagem de leitura): A fim de diagnosticar a compreensão dos alunos em relação à leitura solicitada, será realizada uma dinâmica.

Material: Caixa fechada com uma abertura que caiba apenas as mãos. Dentro desta caixa terão pirulitos com questões referentes à obra. A música deverá ser escolhida a critério do professor.

Procedimento: O professor deverá elaborar questões sobre as páginas solicitadas para leitura, embrulhá-las separadamente em cada pirulito e colocá-las dentro de uma caixa (pode ser de sapato), com uma pequena abertura com espaço para pôr as mãos. Providenciados os materiais, o professor deverá solicitar aos alunos que sentem em forma de círculo na sala de aula. A caixa repleta de pirulitos será entregue a um aluno, que dará início à dinâmica. Ao mesmo tempo, o professor colocará a música e pedirá para que os alunos passem a caixa um para os outros, sucessivamente, até que a canção pare. Neste momento, o aluno que estiver com a caixa nas mãos deverá retirar um pirulito, ler a questão e respondê-la. Se ele acertar, poderá ficar com o pirulito,

caso não acerte, o pirulito deve ser devolvido à caixa para que outro colega tenha a possibilidade de responder. A dinâmica continuará até que todas as perguntas sejam respondidas.

Questões sugeridas:

1. Cite o nome de duas amigas da personagem Júlia.
2. Titi é o apelido da irmã de Júlia. Qual seu nome verdadeiro?
3. Qual o título do primeiro capítulo da obra?
4. Quantos anos tem a personagem Júlia?
5. Qual o nome do irmão mais velho de Júlia?
6. Qual o estilo musical preferido da personagem Júlia?
7. É possível perceber que Júlia sente vergonha da irmã mais nova? Por quê? Apresente um trecho da obra que comprove isso.
8. Quando a irmã mais nova nasceu, como Júlia se sentiu? Explique.
9. O que Júlia e suas amigas estavam organizando na escola?
10. Apresente o nome de duas bandas de rock que Júlia costumava ouvir em seu quarto.

Atividade 8: Os alunos deverão responder a outras questões sugeridas pelo professor, que indicam a reação e/ou percepção do aluno em relação à obra. As respostas das questões devem ser registradas em uma folha à parte e, posteriormente, anexadas ao *portfólio* de atividades.

Professor,

Estudos realizados em relação ao ensino de Literatura têm apontado para a relevância da leitura literária ser acompanhada pela reação/recepção do leitor em relação à obra (JOUVE, 2013), a fim de fazer emergir a sua subjetividade. Partindo desse pressuposto é que, abaixo, são sugeridas algumas questões que contribuam para expressão da subjetividade do jovem leitor de **Olhos azuis correção vermelho**.

Questões sugeridas:

1. O que sentiu ao ler os capítulos iniciais da obra? Por quê?
2. Você se identificou com a protagonista? Ou conhece alguém que seja parecido com ela? Explique.
3. Você compreende o sentimento de Júlia pela irmã? Argumente.

4. Você já sentiu vergonha de algo ou de alguém que faz parte de seu convívio? Justifique.
5. Fale a respeito da linguagem empregada pela autora. Você teve dificuldades em compreendê-la?
6. Surgiram dúvidas em relação ao vocabulário utilizado? Se sim, quais?
7. Você está gostando da leitura do texto? Quais são suas expectativas para os próximos capítulos?
8. A leitura até o momento apresenta semelhanças com a sua rotina de vida, como por exemplo, a sua relação com a família, com os amigos? Justifique.

Atividade 9: A obra em estudo apresenta diversos intertextos, enriquecendo-a e proporcionando ao aluno contato com outros textos, a partir de letras de música de diversas épocas e autores, e da Literatura Brasileira. Entre os intertextos musicais apontados na obra estão a epígrafe com a música “Resposta”, da banda *Skank* (citada novamente na p.72; a música “Um minuto para o fim do mundo”, da banda de *rock* CPM 22, (p.15); versos do compositor Hebert Vianna (p. 15-16); a banda de *rock* Titãs (p. 21); a música da cantora Cher, “Do you believe in life after love?” (p. 48); a música de Roberto Carlos, “Como é grande o meu amor por você” (p.76). Além desses intertextos com a música, o romance também faz referência ao poema de Carlos Drummond de Andrade, “Quadrilha”, na página 43. Tendo em vista que no romance o poema de Drummond é apenas citado, o texto⁷ do poeta mineiro será entregue para que os alunos possam fazer a sua leitura integral. Em seguida, serão realizados alguns questionamentos sobre o poema, a fim de instigar os alunos para alguns dos seus aspectos, como o conteúdo e os recursos expressivos empregados no texto.

Sobre o poeta Carlos Drummond de Andrade

Nasceu em Itabira (Minas Gerais), em 1902, vindo de uma família ligada às tradições dos povos (mineradores, fazendeiros) de sua região. Apesar de sua formação em Farmácia, dedicou-se ao jornalismo, vindo a ingressar no funcionalismo público mais tarde. Apesar de mineiro, fixou-se no Rio de Janeiro, onde faleceu em 1987. É considerado pela crítica como admirável prosador e poeta, destacando-se

⁷Poema disponível em: <https://www.letras.mus.br/carlos-drummond-de-andrade/460652/>

pela “[...] excelência da linguagem, elegante e correta, de grande riqueza e precisão vocabular” (CANDIDO; CASTELO, 2003, p.169). Sua poesia tem como características a imersão no ambiente do clima familiar, contendo fortes tradições e valores que são reflexos marcantes da formação e do temperamento de Drummond: “O tratamento dessa multiplicidade de temas e de motivos, de captação de dados e situações da realidade cotidiana, interiorizados para alimentar o sentimento do mundo que o poeta carrega consigo amadurece progressivamente desde os primeiros versos” (CANDIDO; CASTELO, 2003, p.170). A respeito de sua linguagem, Candido e Castello afirmam: “[...] uma linguagem poética inconfundível e quase inimitável, seca, precisa, direta, que não disfarça o objeto ou a coisa” (2003, p.171).

Entre as suas produções, destacam-se a prosa, a poesia e algumas traduções. Entre os livros de poesia **Alguma poesia** (1930), livro em que se encontra o poema “Quadrilha”, aqui em estudo; **Brejo das Almas** (1934); **Sentimento do mundo** (1940); **Poesias** (1942); **A Rosa do Povo** (1945), entre outras. Na prosa, destacam-se **Confissões de Minas** (1944); **O Gerente** (1945), **Contos de Aprendiz** (1951); **Passeios na Ilha** (1952); **Fala, Amendoeira** (1957); **A Bolsa e Vida** (1962), entre outras. Carlos Drummond de Andrade figura-se entre os mais importantes escritores brasileiros.

CANDIDO, A. CASTELLO, J.A. **Presença da Literatura Brasileira**. 13ª.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. Vol.3.

Questões sugeridas sobre o poema:

1. Qual o tema do poema de Drummond?

2. Leia os três primeiros versos do poema de Drummond:

*João amava Teresa que amava Raimundo
que amava Maria que amava Joaquim que amava Lili
que não amava ninguém.*

Diferentemente dos demais versos, nos três primeiros não há uso da vírgula. Por que o autor escolheu não utilizar vírgulas? Justifique.

3. O único personagem do poema “Quadrilha” que é apresentado apenas pelo sobrenome é J. Pinto Fernandes e não pelo nome, como os demais: Teresa, Raimundo, Maria, Joaquim e Lili. Em sua opinião, por que o autor utilizou essa estratégia?

4. O poema narrativo caracteriza-se como a manifestação literária em verso na qual se realiza a narração ficcional de fatos ou de ações, contendo traços dramáticos, cômicos ou sérios, ou seja, conta uma história por meio de versos, rimas, trocadilhos, etc. A

partir dessa definição, é possível afirmar que o poema de Drummond pode ser classificado como um “poema narrativo”. Por quê?

5. O título do poema faz referência a uma dança popular tradicional nas festas juninas brasileiras. A que se pode atribuir o uso desta referência para intitular o poema?

6. Considerando que a única personagem que não amou, Lili, foi a única que se casou, qual o ponto de vista do eu-lírico sobre o casamento? Argumente.

Atividade 10: A partir da análise do poema, que faz intertexto com o romance, apresentar o conceito de intertextualidade, a fim de levar os alunos a compreender a importância deste conceito para a compreensão global da obra. Para tanto, sugerem-se algumas perguntas que provoquem os alunos a refletir sobre os efeitos de sentido gerados por este recurso formal adotado pela autora que, por sua vez, propicia que percebam a diferença entre o texto literário e o não literário.

Refletindo sobre o conceito de Intertextualidade...

Quando se fala em discurso, é importante estabelecer, primeiramente, que o discurso nunca é totalmente autônomo, pois segundo Blikstein: “[...] o discurso não é falado por uma única voz, mas por muitas vozes, geradoras de muitos textos que se entrecruzam no tempo e no espaço” (2003, p.45). Assim, para compreender um texto é necessário saber que todo texto possui diversas vozes, às vezes distantes, anônimas, quase impessoais, quase imperceptíveis, que falam e podem se polemizar, produzindo o diálogo com outros textos; pressuposto denominado polifonia.

Dito isso, pode-se dizer que a intertextualidade ocorre quando um texto estabelece uma relação com outro texto (intertexto) produzido anteriormente e que faz parte da memória social de uma coletividade. Identificar a presença de outro(s) texto(s) em uma produção escrita depende, e muito, do conhecimento do leitor e do seu repertório de leitura. Podemos facilmente perceber a intertextualidade quando o autor recorre a outros textos, com explicitação da fonte. Além do conhecimento do texto-fonte ser necessário, a retomada de texto(s) em outro(s) texto (s) propicia a construção de novos sentidos, uma vez que são inseridos em outra situação de comunicação, com outras configurações e objetivos. A intertextualidade pode se apresentar implícita ou explicitamente. Quando é explícita há a citação do texto-fonte. É o caso da epígrafe, texto de abertura que introduz um assunto; geralmente ela aparece nas primeiras páginas e sintetiza a filosofia e/ou complementa a mensagem que o autor deseja transmitir. A citação é outro exemplo de intertextualidade explícita:

é a inclusão do discurso de outro num texto de maneira explícita e referenciada. Já quando é implícita, não há indicação do texto-fonte e o leitor precisa acessar o seu repertório de leitura para construir os sentidos do texto. A alusão ou referência é uma citação ao texto de outro por meio de insinuações. Também a paráfrase, outro exemplo de intertextualidade implícita, consiste na apropriação de um texto ou parte dele explicitamente, com outras palavras, sem que a ideia original seja alterada. Já a paródia é o texto original retomado de forma que seu sentido seja alterado. Normalmente, a paródia apresenta um tom crítico, muitas vezes marcado por ironia. Podemos dizer que a paródia é a intertextualidade das diferenças e a paráfrase, a intertextualidade das semelhanças.

BLIKSTEIN, Izidoro. Intertextualidade e polifonia. In: **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**. 2a. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003. p.45-48.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS; Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2007. p.75-95.

Questões sugeridas:

Relações entre o poema “Quadrilha”, de Carlos Drummond de Andrade, e o romance **Olhos azuis coração vermelho**, de Jane Tutikian.

1. De que modo a referência ao poema de Drummond contribui para a expressão dos sentimentos da personagem Julia?
2. Que relação é possível estabelecer entre a temática abordada no poema e no romance **Olhos azuis coração vermelho**?
3. Em seu poema, Carlos Drummond de Andrade aborda relações amorosas que não deram certo. Trace um paralelo com as relações amorosas apresentadas pela obra lida.
4. Em sua opinião, que personagem da obra de Jane Tutikian seria semelhante a Lili, personagem de Drummond que não amava ninguém. Por que você chegou a essa conclusão?
5. Júlia era uma conhecedora de textos literários. Por que é possível fazer essa afirmação?

Atividade 11: O professor deve propor aos alunos que realizem uma pesquisa sobre os intertextos apresentados pela obra lida. Esta atividade deverá ser realizada em grupos de 4 pessoas. Cada grupo ficará responsável em pesquisar (extraclasse) cada um dos intertextos (indicados abaixo), cujo

objetivo não é apenas estabelecer uma relação de aproximação com **Olhos azuis coração vermelho**, mas sobretudo verificar os efeitos de sentido que esses intertextos geram na obra. Para tanto, cada grupo deve produzir uma apresentação em slides, de modo a socializar com os demais colegas no próximo encontro. O professor mediará as apresentações podendo fazer perguntas, questionamentos. Os grupos deverão registrar esta atividade em folha à parte e inserir no *portfólio*.

Grupo 1: “Resposta”, banda *Skank*

Instruções: o grupo deverá pesquisar a letra, o ano de lançamento da música e a produção artística da banda *Skank*. Em seguida, deverá inserir essas informações no *power point*, fazendo uso de fotos dos integrantes da banda, letra da música, capa de álbuns, etc. Nas considerações finais, o grupo deverá expor uma breve análise sobre a canção e os efeitos de sentido produzidos na obra lida. Para finalizar, o grupo deverá apresentar o clipe da canção para que os demais alunos ouçam. Para isso, poderão fazer uso do canal *Youtube*.

Grupo 2: “Um minuto para o fim do mundo”, banda *CPM22*

Instruções: o grupo deverá pesquisar a letra da música, o ano de lançamento da música e a produção artística da banda *CPM22*. Em seguida, deverá inserir essas informações no *power point*, fazendo uso de fotos dos integrantes da banda, letra da música, capa de álbuns, etc. Nas considerações finais o grupo deverá expor uma breve análise sobre a canção e os efeitos de sentido produzidos na obra lida. Para finalizar, o grupo deverá apresentar o clipe da canção para que os demais alunos ouçam. Para tanto, poderão fazer uso do canal *Youtube*.

Grupo 3: “Como é grande o meu amor por você”, de Roberto Carlos

Instruções: o grupo deverá pesquisar a letra da música, o ano de lançamento da música, a biografia e a produção artística do cantor Roberto Carlos. Em seguida, deverá inserir essas informações no *power point*, fazendo uso de fotos do cantor, letra da música, capa de álbuns, etc. Nas considerações finais o grupo deverá expor uma breve análise sobre a canção e os efeitos de sentido produzidos na obra lida. Para finalizar, o grupo deverá apresentar o clipe da

canção para que os demais alunos ouçam, podendo fazer uso do canal *Youtube*.

Grupo 4: “Do you believe in after love?”, cantora Cher

Instruções: O grupo deverá pesquisar a letra da música, o ano de lançamento da música, a biografia e a produção artística da cantora Cher. Como se trata de uma música internacional, os alunos poderão solicitar auxílio ao professor de Língua Inglesa. Em seguida, deverá inserir essas informações no *power point*, fazendo uso de fotos da cantora, letra e tradução da música, capa de álbuns, etc. Nas considerações finais, o grupo deverá expor uma breve análise sobre a canção e os efeitos de sentido produzidos na obra lida. Para finalizar, o grupo deverá apresentar o clipe da canção para que os demais alunos ouçam, podendo fazer uso do canal *Youtube*.

Grupo 5: “Busca vida”, banda Paralamas do Sucesso

Instruções: O grupo deverá pesquisa a letra da música, o ano de lançamento da música e a produção artística da banda Paralamas do Sucesso, dando destaque ao cantor Hebert Vianna, diretamente citado na obra. Em seguida, deverá inserir essas informações no *power point*, fazendo uso de fotos dos integrantes da banda, letra da música, capa de álbuns, etc. Nas considerações finais, o grupo deverá expor uma breve análise sobre a canção e os efeitos de sentido produzidos na obra lida. Para finalizar, o grupo deverá apresentar o clipe da canção para que os demais alunos ouçam, podendo fazer uso do canal *Youtube*.

Professor,

Você poderá fazer um sorteio dos intertextos para cada grupo, bem como estipular a ordem das apresentações. Atente-se ao fato de que será necessário o uso de diversos recursos multimídia (computador, *Datashow*, caixa de som), que deverão ser providenciados antecipadamente.

Atividade 12: Em seguida, todo o grupo deverá responder oralmente algumas questões sobre os intertextos presentes na obra, com o objetivo de ampliar a reflexão sobre a obra e o conceito de intertextualidade.

Questões sugeridas:

1. A partir da leitura e da análise da letra da música “Um minuto para o fim do mundo”, que é citada na página 15 do romance, responda: Por que a personagem escolhe ouvir a música na situação narrativa apresentada pela obra? A música, de alguma forma, amplia experiências e/ou sentimentos que Júlia estava vivenciando?
2. Na epígrafe, a autora faz uso de versos referentes à música “Resposta”, de Skank. Que outros efeitos de sentido, não destacados pelo grupo, é possível estabelecer?
3. A partir da leitura do verso “Desfaz o vento o que há por dentro deste lugar que ninguém mais pisou”, comente quais sensações e/ou sentimentos ele desperta em você.
4. O trecho da canção de Herbert Vianna é citado por uma amiga de Julia que deixa os trechos registrados em seu caderno. Por que Tuca teria feito a escolha dessa música para deixar registrado no caderno da amiga?
5. Relacione a letra da música da cantora Cher com a situação narrativa apresentada no romance (página 48).
6. A referência à música de Roberto Carlos é feita em um momento muito importante da narrativa, quando Titi, juntamente com as demais crianças com Síndrome de Down, cantam a música em homenagem a seus familiares e demais presentes na apresentação da escola. Releia esta passagem (páginas 75 e 76) e escreva sobre como a música contribui para expressar este momento da narrativa.
8. Em sua opinião, se a obra de Jane Tutikian fosse produzida hoje, em 2020, a autora faria uso de outro estilo musical no lugar do rock? Se sim, que estilo ela proporia? Argumente.
9. A grande maioria dos intertextos apresentados na obra são referentes a letras de música. Em sua opinião, por que a cantora fez essa escolha?
10. Para refletir: que músicas você traria para o romance e em que momento da vida da protagonista você as acrescentaria? Por quê?

Primeira Interpretação
Sob o olhar da personagem

Duração: 2 aulas

Objetivos: - Verificar a apreensão global do leitor sobre a obra;
- Produzir uma resenha crítica sobre a obra lida.

Atividade 13: Solicitar que os alunos produzam uma resenha crítica sobre a obra, **Olhos azuis coração vermelho**, considerando as especificidades do gênero textual. A resenha poderá conter no mínimo 20 e no máximo, 30 linhas. Conforme Cosson (2007), esta atividade deverá ser realizada em sala de aula. O texto deverá ser entregue e avaliado pelo professor e, posteriormente, inserido ao *portfólio* de atividades.

Professor,

Esta etapa é importante para a apreensão global da obra pelo aluno. Este é o momento em que o aluno terá a oportunidade de externar a sua opinião sobre o que leu, como afirma Cosson (2011, p.84): “[...] o leitor sente a necessidade de dizer algo a respeito do que leu, de expressar o que sentiu em relação às personagens e àquele mundo feito de papel”. O texto deve ser corrigido, verificando a análise linguística e se o aluno obedeceu às especificidades do gênero em questão. Em caso de necessidade, o aluno fará a reescrita do texto e, em seguida, a atividade deve ser anexada ao *portfólio*.

Por dentro do gênero textual: Resenha Crítica

A resenha é um texto discursivo que combina apresentação das características essenciais de uma dada obra (filme, livro, peça de teatro, etc.), com comentários e avaliações críticas sobre sua qualidade. Os resenhistas, além de caracterizar sucintamente a obra analisada, apresentam juízos de valor, oferecendo ao leitor uma avaliação mais geral da qualidade e da validade dessa obra. Por esse motivo, as resenhas são textos argumentativos, uma vez que os juízos de valor devem vir acompanhados de argumentos que os sustentem.

Esse tipo de texto encontra-se em diferentes contextos de circulação, como em revistas semanais, jornais diários, portais da internet, *sites*, *blogs*. O perfil dos leitores varia tanto quanto as obras resenhadas. Procuram ler resenhas de livros aquelas pessoas que gostam de ler e procuram informações mais detalhadas sobre os lançamentos de livros, filme, etc. Por isso, o público leitor apresenta uma característica

em comum: deseja não só a descrição de uma determinada obra, mas também uma opinião sobre a sua qualidade. A linguagem utilizada será influenciada pelo público-leitor a que ela se destina.

A estrutura da resenha associa, portanto, informações, argumentos e juízos de valor:

– O título deve informar o leitor sobre o tema da obra. A identificação do autor da resenha (pode vir antes do texto ou depois do final).

– A Introdução apresenta o contexto no qual a obra resenhada se insere. O autor traz informações básicas (título, autor, editora, número de páginas, etc.). Entre essas informações uma descrição resumida do conteúdo da obra. O autor também pode inserir juízos de valor.

– No desenvolvimento há a expansão do contexto mais geral da obra resenhada, o que significa a inserção de mais ponderações/avaliações sobre a obra. O resenhista pode, por exemplo, trazer uma outra obra para comparar, sendo que as considerações apresentadas são sustentadas pelo juízo de valor, bem como pela utilização de argumentos que assegurem esta avaliação sobre a obra e orientem o leitor sobre sua qualidade.

– A Conclusão da resenha é a reafirmação da avaliação feita sobre a obra resenhada.

ABAURRE, Maria Luiza; ABAURRE, Maria Bernadete M. Resenha. In: _____. **Produção de texto**: interlocução e gêneros. São Paulo: Moderna, 2007. p. 246-249.

Quinta etapa: Contextualizações

Olhos azuis coração vermelho sob outra perspectiva

Duração: 04 aulas

Objetivos: - Aproximar a obra ao tempo presente da leitura;

- Relacionar temas abordados no romance ao contexto atual do aluno, objetivando a sua humanização;

- Refletir sobre a crítica existente sobre o romance de Jane Tutikian, de modo a que favoreça a ampliação do horizonte de leitura da turma.

Caro professor,

Segundo Cosson, a Contextualização é “[...] o movimento de ler a obra dentro do seu contexto, ou melhor, que o contexto da obra é aquilo que ela traz consigo, que a torna inteligível para mim enquanto leitor” (2011, p.86). Sendo assim, serão abordadas três Contextualizações, a saber: a Presentificadora, a Temática e a Crítica. Ainda segundo Cosson (2011), a Contextualização não pressupõe registro escrito. Por isso, os alunos poderão levar as informações encontradas em cada uma das atividades solicitadas para a sala de aula e o professor poderá mediar uma roda de conversa para exposição do tema e das pesquisas, suscitando reflexão e debate.

Atividade 14: Nesta etapa, sugere-se que a turma seja dividida em três equipes e cada uma ficará responsável pela realização de uma Contextualização. Professor, você poderá levar a turma ao laboratório de informática para que se inicie a realização das pesquisas e combinar que elas poderão ser finalizadas extraclasse. Além disso, faz-se importante explicitar que as contextualizações serão socializadas na aula seguinte. O professor pode solicitar a elaboração de *slides* ou cartazes para a exposição dos assuntos pesquisados pelos grupos. Após cada apresentação, é relevante oportunizar espaço para perguntas, discussões e/ou dúvidas sobre os temas abordados.

Professor...

Considerando que para as apresentações os grupos utilizarão cartazes ou *slides* que serão expostos para o restante da turma, o professor poderá chamar a atenção para o tamanho das letras, imagens, gráficos, etc., de modo que as informações possam ser compreendidas. Exemplo: as frases devem ser claras e curtas remetendo ao conteúdo a ser explanado e conter um título que desperte a atenção do leitor.

a) Contextualização Presentificadora: Refere-se à relação do texto com o presente atual, uma vez que “[...] busca a correspondência da obra com o presente da leitura. Trata-se, por assim dizer, de uma atualização” (COSSON, 2011, p.89).

Grupo 1: Propor aos alunos que realizem uma pesquisa sobre o dia 21 de março, que é considerado o dia Mundial do indivíduo com Síndrome de Down: sua origem, atividades realizadas por Ongs, escolas, importância da data para dar visibilidade ao indivíduo com Síndrome de Down; atuações sociais das

pessoas com Síndrome Down; preconceitos enfrentados; eventos que acontecem no Brasil e no mundo que divulguem a data; etc. O grupo poderá trazer nos cartazes ou nos *slides* imagens, fotos, dados estatísticos, gráficos, entre outros elementos que considerar relevante.

b) Contextualização Temática: Aborda os temas trazidos pela obra, a fim de que o leitor interaja ainda mais com o texto em estudo. Cabe ressaltar, porém, que é preciso manter o foco sobre a obra e não apenas em sua temática, conforme adverte Cosson: “[...] é preciso não fugir da obra em função do tema, isto é, muitas vezes o estudo daquele tema é tão interessante que a obra fica para trás [...]” (2011, p.90).

Grupo 2: Uma das temáticas presentes na obra é a menstruação, que leva a personagem protagonista a refletir sobre o mundo à sua volta. Considerando este tema, solicitar aos alunos que pesquisem na internet, artigos científicos que falem sobre esse processo natural da vida da mulher, bem como sobre mitos e verdades que percorrem o tema: mudanças físicas e psicológicas, idade em que ocorre, como o tempo era abordado antigamente, etc. Sugerir, também, pesquisa sobre a puberdade masculina, considerando as mudanças físicas, psicológicas, comportamentais, etc. De modo a ampliar o assunto e suas referências, os alunos poderão pedir auxílio ao professor de Ciências, que poderá indicar *sítes* e livros sobre o referido tema. Neste momento, a atividade ganha uma característica interdisciplinar, o que contribui para a expansão do conhecimento produzido pelo aluno.

c) Contextualização Crítica: “[...] trata-se da recepção do texto literário. Nesse caso, ela pode tanto se ocupar da crítica em suas diversas vertentes ou da história da edição da obra. [...] A contextualização crítica é, assim, a análise de outras leituras que tem por objetivo contribuir para a ampliação do horizonte de leitura da turma (2011, p.88-89)” (COSSON, 2011, p. 88).

Grupo 3: Solicitar aos alunos que, no laboratório de informática, iniciem a pesquisa de resenhas críticas, ensaios e/ou dissertações na *internet*, que abordem a recepção crítica do romance **Olhos azuis coração vermelho**. Como sugestão, solicite aos alunos que pesquisem sobre as seguintes

produções científicas: “Outras alteridades: apresentação”⁸, de Alessandra Santa Soares e Barros e Gislene Maria Barral Lima Felipe da Silva (2018); “Vermelho da cor do sangue, azul da cor do céu”⁹, de Juliana Santos (2018). Professor, para a compreensão de ambos os artigos é necessária a sua mediação, por se tratar de textos de teor acadêmico.

Segunda Interpretação

A obra e o contemporâneo

Duração: 2 aulas

Objetivos: - Oportunizar a leitura específica de um aspecto relevante da obra;

- Estimular a criticidade dos alunos;
- Fomentar o respeito à diversidade, de modo que os alunos se posicionem e reflitam criticamente sobre o assunto.

Professor,

A Segunda Interpretação busca a apreensão aprofundada de um dos aspectos do texto; o tema da diversidade é o foco desta etapa. Assim, o aluno deverá refletir sobre a figuração desta problemática no romance.

Atividade 15: Solicitar que os alunos escrevam uma carta pessoal, compartilhando com Julia experiências que também enfrentam em relação a ser “diferente” dos demais (cor da pele, cor e volume do cabelo, magro, gordo, usar óculos, orelha de abano, etc), os desafios em lidar com situações de preconceito, etc., seja no ambiente familiar, seja na escola ou entre os amigos. Esta carta deverá ser escrita individualmente e pode ser socializada posteriormente com o restante da turma. O objetivo desta atividade é aproximar os alunos da protagonista, considerando que na realidade e na ficção possuem a mesma faixa etária. Professor, atente-se para análise linguística do texto, bem como para as especificidades do gênero textual. Caso seja necessário,

⁸ Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2316-40182018000200011&script=sci_arttext&tlng=pt

⁹ Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/elbc/n54/2316-4018-elbc-54-175.pdf>

peça a reescrita e, depois, a inserção no *portfólio*. A carta pessoal deve conter no mínimo 15 e, no máximo, 30 linhas.

Por dentro do gênero textual: Carta pessoal

Desde muito tempo, o ser humano é condicionado a escrever cartas, ainda que hoje elas tenham se tornado obsoletas. O e-mail pode ser compreendido como uma carta *on line*, em que a principal função é a comunicação. As cartas pessoais, em específico, é um gênero textual que possibilita a comunicação interpessoal, podendo ser possível manter um relacionamento social e de amizade, ainda que à distância. As cartas pessoais, como o nome sugere, são informais e redigidas em primeira pessoa, sendo o assunto, normalmente, de ordem pessoal, sentimental ou íntima, possibilitando ao autor narrar, descrever ou até argumentar ao redigir uma carta pessoal. Quanto à linguagem, elas se definem de acordo com o nível de proximidade de seus interlocutores, sendo, em sua grande maioria, coloquial. Sua estrutura básica baseia-se em informações corriqueiras, como data e local, remetente, corpo do texto e despedida, ainda que seja por muitos consideradas ultrapassadas, há muitos que ainda fazem uso desse gênero textual.

FERNÁNDEZ, E.G; BAPTISTA, L.M; CALLEGARI, M.V.; REIS, M.A. (org). Propostas de atividades com gêneros textuais – carta pessoal. In: **Gêneros textuais e produção escrita: teoria e prática nas aulas de espanhol como língua estrangeira**. São Paulo: IBEP, 2012. p.48-49.

Sexta etapa: Expansão Para além do que se vê

Duração: 2 aulas

Objetivos: - Fornecer ao aluno o contato com mais uma obra literária que dialogue com a obra inicial lida **Olhos azuis coração vermelho**, de Jane Tutikian;

- Iniciar uma nova sequência de leitura literária.

Atividade 16: Esta etapa é o momento de ultrapassar os limites da obra lida. É na Expansão que o professor introduz a segunda obra para continuar o

processo do letramento literário. Para tanto, selecionou-se a obra **Lua de Larvas**, da premiada autora Sally Gardner (2015). Pertencente à Literatura Britânica Juvenil, a obra é narrada em primeira pessoa, com uma linguagem ágil e capítulos curtos, tal como a obra em estudo, **Olhos azuis coração vermelho**. O personagem principal Standish Treadwell é um jovem de 15 anos, dono de um olho de cada cor e que sofre com dislexia, doença caracterizada por uma dificuldade que o indivíduo apresenta em decodificar uma palavra, bem como no reconhecimento preciso e fluente da palavra, fazendo com que haja empecilhos em relação à fala, à escrita e leitura. Assim como na obra de Tutikian, em que a narrativa é desenvolvida em 1ª pessoa, no romance de Gardner também é o protagonista que narra as suas próprias peripécias ao lidar com o mundo e com as pessoas, considerando a sua condição de dislexo.

O enredo possui como contexto uma sociedade distópica, pós Segunda Guerra Mundial, aproximadamente no ano de 1956. E é nesse contexto traumatizante e violento de pós-guerra que Standish tem que lidar com a adolescência e os conflitos escolares, contando apenas com a ajuda de seu avô (já que é órfão de pais) e do seu melhor amigo Hector, ao contrário da personagem Julia, que possui diversos amigos ao seu redor, bem como os pais para acolhê-la, apesar dos conflitos gerados pela superproteção dada a Titi. A narrativa é rica em metáforas e faz uso de flashbacks, o que exige maior atenção do leitor para compreender os fatos.

Em comparação com a obra de Tutikian, a realidade do personagem Stan é mais cruel se comparado aos problemas enfrentados por Julia. No entanto, o romance de Gardner aborda aspectos muito relevantes que farão que o aluno, após a leitura de **Olhos azuis coração vermelho**, mergulhe em um enredo que apresenta uma outra realidade que desafia e faz refletir sobre a condição de pessoas que possuem necessidades especiais e que, principalmente, têm que aprender a conviver com esta condição em um momento bastante complexo de suas vidas que é a adolescência.

Um fato curioso é que a autora Sally Gardner também possui o diagnóstico de dislexia. Gardner é escritora e ilustradora infantil; com sua produção **Lua de Larvas** foi ganhadora da Medalha Carnegie Medal e do Costa Book Awards, dois importantes prêmios do exigente mercado editorial da Literatura de Língua inglesa, no ano de 2013.

Professor,

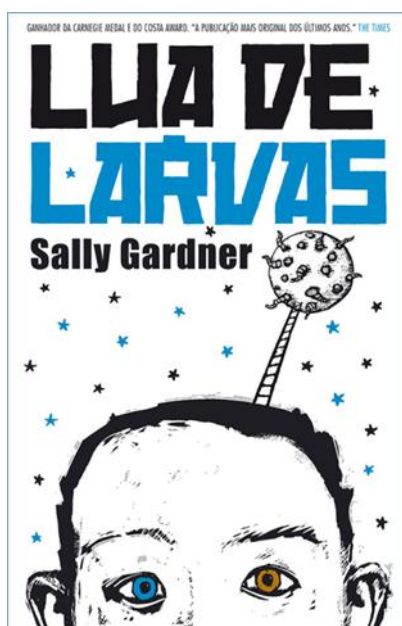
para que os alunos saibam mais sobre a autora, apresente a entrevista disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/sally-gardner-salva-%E2%80%A8pela-dislexia/>

E sobre o livro **Lua de larvas**, apresente o artigo publicado pelo crítico João Luís Ceccantini, no jornal Folha de São Paulo, disponível em:

<https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2014/03/1429191-critica-denso-e-eletrizante-romance-faz-vibrante-defesa-da-diferenca.shtml>

Professor:

Durante esta etapa, espera-se que haja a ultrapassagem do limite do texto literário inicial para outros textos. A obra escolhida para a expansão contempla a necessidade nesta etapa do letramento literário, que é de traçar semelhanças e divergências entre as obras. A expansão é, portanto, essencialmente comparativo, pois, segundo Cosson, “[...] trata-se de colocar as duas obras em contraste e confronto a partir de seu ponto de ligação” (2011, p.95). Por esta razão, a obra selecionada, **Lua de Larvas**, é uma boa indicação no que diz respeito à semelhança temática com a obra de Tutikian, **Olhos azuis coração vermelho**. Além disso, é importante considerar que o trabalho com a Expansão possibilitará a continuação do letramento literário, que não se encerra quando findada a leitura de uma obra literária.



Fonte: Livraria Cultura

3.3 A tessitura frente à prática: descrição e análise da implementação (parcial) da Sequência Expandida

A implementação da Sequência Expandida baseada nos pressupostos metodológicos de Cosson (2011) tendo a obra **Olhos azuis coração vermelho**, de Jane Tutikian (2005), como objeto central para promover a educação literária, foi implementada parcialmente aos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Professora Orizena de Souza Elena. Em virtude do contexto da pandemia, gerada pelo novo coronavírus, a Sequência Expandida de leitura literária teve que ser implementada de forma remota, considerando a suspensão das aulas desde o mês de março de 2020.

Quando as aulas foram suspensas, o governo do Estado de São Paulo optou por antecipar as férias de julho para que um plano de ação fosse elaborado, a fim de contemplar o início das aulas remotas, que deveriam ocorrer a partir do mês de abril. Findadas as férias, alunos e professores tiveram constantes e exaustivas reuniões e capacitações para (re)aprender a trabalhar com o ensino, agora unicamente à distância. Em um primeiro momento, as escolas tiveram que realizar uma busca ativa para saber quantos alunos teriam acesso a recursos tecnológicos básicos, como computador, *smartphone*, acesso livre à internet. Neste mapeamento, constatou-se que os próprios professores não possuíam computador em bom estado para que as atividades fossem desenvolvidas de modo adequado. Então, por meio de um termo de responsabilidade e compromisso assinado juntamente à gestão escolar, esses docentes puderam retirar os computadores portáteis da escola para trabalharem em casa. Já em relação aos alunos ficou evidente o grande abismo no qual ainda vivemos em relação à inclusão digital. A maioria dos alunos alegou não ter computador em suas casas, tampouco internet livre, nos modos *wi-fi*. Grande parte deles tem o aparelho celular, mas utilizam internet tão somente a partir dos dados móveis, recarregáveis no modo pré-pago. Além disso, muitos alunos, residentes na zona rural, declararam ter grande dificuldade de acesso, visto que nem mesmo o sinal de telefone para simples chamada era possível, dada à distância do local até a próxima antena de transmissão.

A partir dos dados coletados e sempre com o aval da Diretoria de Ensino, a escola passou, portanto, a oferecer atividades em cópias impressas que deveriam ser retiradas semanalmente na própria escola. Já nos locais de difícil acesso, os agentes escolares ficaram incumbidos de realizar a entrega dessas atividades, bem como a retirada das mesmas quando os alunos as concluíssem. Para os poucos alunos com acesso a recursos tecnológicos, a equipe pedagógica criou um grupo no aplicativo *whatsapp*, a fim de estreitar o contato entre alunos, pais e professores. Acordou-se que, no final de cada semana, cada professor ficaria responsável por enviar os seus conteúdos de aprendizagem, mantendo as orientações do **Currículo Paulista** (SÃO PAULO, 2020), adaptando-os, porém, em virtude da nova e atípica condição de ensino. Aos alunos também estão sendo ofertadas aulas pelo aplicativo Centro de mídias, promovidas pelo grupo pedagógico da Secretaria Estadual de Educação. Para comprovar a realização das atividades, os alunos tiram fotos e enviam a cada professor que, posteriormente, dão uma devolutiva para eles, a fim de avaliá-los e observar o rendimento da turma.

No que se refere à implementação da Sequência Expandida foi criado, com ciência da coordenação pedagógica, um grupo de *whatsapp* para troca de informações e desenvolvimento das atividades propostas. Dos 32 alunos matriculados na turma, infelizmente apenas 12 deles (9 meninas e 3 meninos) puderam participar, virtualmente, do projeto de leitura literária. Não obstante, os demais alunos não tenham sido acompanhados de perto, todos receberam o material didático elaborado e a obra literária para que pudessem realizar as atividades. Vale destacar que, ainda que o trabalho específico com o currículo (caderno do aluno) tenha, de certo modo, ficado em um segundo plano, as competências e habilidades reivindicadas pelo currículo foram contempladas ao longo da implementação da Sequência Expandida. No entanto, de forma diversificada e sistematizada por meio da leitura integral de uma obra literária. A aplicação da Sequência ocorreu de forma parcial, entre 19 de junho a 10 julho, sendo 6 aulas semanais de 45 minutos, em um total 24 aulas.

Foi acordado com os alunos que as atividades, bem como as orientações seriam enviadas semanalmente, ficando estabelecido o prazo de uma semana para a realização do que fora solicitado. Em virtude das atividades remotas e por orientação da equipe pedagógica não pude exigir um

dia exato para a entrega das atividades. De um lado porque o acesso dos alunos à internet era algo que não tínhamos como prever e, de outro, porque muitos estudantes dependiam de transporte para se deslocarem à instituição escolar. Por isso é que o número de alunos que apenas entregariam as atividades de forma impressas foi bastante reduzido. Dos 23 alunos, apenas 4 obtiveram êxito na retirada e entrega das atividades, a maioria delas em atraso, o que já era previsto. Já os estudantes que puderem acompanhar o desenvolvimento da implementação da Sequência por meio do aplicativo *whatsapp* foram mais assíduos e participativos.

Antes mesmo da pandemia, os estudantes já estavam cientes da aplicação da Sequência Expandida, pois são meus alunos desde o ano passado e tinham sido orientados quanto ao desenvolvimento e sobre a importância do projeto de leitura. A equipe pedagógica também apoiou e deu total suporte, reconhecendo a relevância do projeto, mesmo com a aprendizagem acontecendo remotamente.

As atividades foram iniciadas na sexta-feira, dia 19 de junho, com o envio da cópia escaneada por mim do romance para os alunos com acesso à tecnologia. Para os estudantes, sem acesso à internet, foi feita uma cópia colorida da obra de Tutikian, com a ajuda dos recursos tecnológicos da escola, de modo com que pudessem explorar os elementos paratextuais da obra literária. Infelizmente, em virtude de a biblioteca não possuir os exemplares da obra, bem como pela falta de tempo em adquiri-las por meio de compra pela internet, os alunos tiveram acesso apenas à fotocópia da obra. Mas, cabe enfatizar, a importância de cada aluno ter contato com a obra original, como afirma Cosson (2011, p.60) : “Aqui vale a pena levar a turma à biblioteca para a retirada do livro diretamente da estante [...] nos casos em que se usa uma cópia ou reprodução, convém deixar os alunos manusearem o livro original do professor”, pois ainda, segundo o autor, “Independente da estratégia utilizada para introduzir a obra, o professor não pode deixar de apresentá-la fisicamente aos alunos”. Das setes etapas sugeridas na Sequência Expandida, foram desenvolvidas quatro delas - Motivação, Introdução, Leitura e Primeira Interpretação -, devido à falta de tempo e de orientações advindas da equipe pedagógica para que os estudantes não se dispersassem dos conteúdos curriculares vigentes no **Currículo Paulista** (2020), bem como dos conteúdos

repassados por meio do Centro de Mídias, ofertado pela Secretaria da Educação. Julguei fundamental atingir a quarta etapa da Sequência Expandida, momento em que o aluno não apenas traduz o impacto que a obra literária tem na sua sensibilidade, mas especialmente por ter um “caráter de fechamento” no processo de letramento literário:

Ela deve ser vista, por aluno e professor, como o momento de resposta à obra, o momento em que, tendo sido concluída a leitura física, o leitor sente necessidade de dizer algo a respeito do que leu, de expressar o que sentiu em relação às personagens e àquele mundo feito de papel. A disponibilização de uma aula para essa atividade sinaliza para o aluno, a importância que sua leitura individual tem dentro do processo de letramento literário. (COSSON, 2011, p.84).

Infelizmente, foram necessárias diversas alterações nas atividades e no modo como elas se desenvolveriam, em razão da situação atual de ensino unicamente remoto. Para a Motivação, primeira atividade a ser realizada, enviei os artigos jornalísticos para que pudessem fazer a leitura e depois respondessem as questões solicitadas. Esta etapa (atividade 2) foi de fácil apreensão para todos, visto que muitos deles conseguiram identificar facilmente as informações explícitas no texto. Além disso, os questionamentos de ordem subjetiva (perguntas 4, 5 e 6) tiveram boa recepção dos alunos. Diversos deles registraram que “sim, as pessoas são diferentes, umas são loiras, outras magras, outras gordas”, ou ainda, “cada um vem de um pai e uma mãe diferente, por isso é normal que sejam diferentes”. Em relação às questões sobre preconceito, muito deles escreveram que já presenciaram ou presenciam muitas formas de preconceito, principalmente o *bullying*, comumente visto dentro do ambiente escolar. Todos foram unânimes em dizer que “Não é legal, não pode ter preconceito com o outro e que as pessoas precisam ser conscientizadas”. Um deles inclusive revelou: “Já sofri preconceito por ser mais gordinho que os outros e isso me faz mal, não é bacana”. Na questão 7 (“Você acredita que todas as pessoas são iguais? Observe seus colegas de classe e aponte em quais aspectos eles se diferem (cabelo, altura, jeito de se vestir, falar, etc). Em seguida, descreva a si próprio e a um colega e apresente diferenças e semelhanças”), observei que muitos escreveram pouco sobre si mesmos e escolheram os amigos mais próximos

para realizarem a descrição. Muitos pontuaram que o colega é bonito porque tem o cabelo comprido ou porque tem os olhos claros; outros registraram aspectos psíquicos, como “minha amiga é muito legal e sincera”.

Pela resposta dos alunos, verifiquei que as meninas ficaram mais à vontade para escrever e se posicionar criticamente, enquanto os meninos foram mais concisos; isso prevaleceu ao longo de toda aplicação das atividades. Um dos fatores que pode explicar essa disposição maior das meninas, pode estar relacionado a uma identificação maior com a personagem, sobretudo no que se refere à primeira problemática vivenciada por Júlia, a primeira menstruação.

Ainda que muito tenha se perdido por não estarmos juntos, presencialmente, para refletir e discutir sobre o assunto, percebi que os alunos, na finalização dessa primeira atividade, que tinha como principal objetivo motivar os alunos para a entrada em **Olhos azuis coração vermelho**, sentiram-se entusiasmados com a temática abordada, uma vez que as questões apresentadas na Motivação fazem parte do cotidiano deles. Exemplo disso está na questão de número 5: “Você acredita que muitas pessoas são vítimas de preconceito? Por que você acha que isso ocorre?”. Alguns estudantes apontaram casos recentes de racismo, como o de George Floyd, assassinado por um policial branco nos Estados Unidos, e o racismo sofrido pela apresentadora jornalística Maria Julia Coutinho. Um deles registrou: “Não pode matar o outro só porque ele tem uma cor diferente da sua, a polícia desconfia dos homens pretos mais do que dos brancos”; “racismo é muito ruim e chato, vi na televisão que a Maju foi xingada, isso não é legal”. Constatei, portanto, o interesse dos alunos em responder questões de ordem subjetiva, o que insinua que a implicação do leitor no processo de leitura é algo que deve ser levado em conta, como defende Jouve (2013).

A sala, de modo geral, mostrou-se sempre aberta para discutir temas atuais, pois já tive a oportunidade de trabalhar com outros assuntos que fazem parte da experiência deles, como questões de ordem familiar (mães que criam seus filhos sozinhas, por exemplo), a respeito de crianças que vivem nas ruas e sobre o maltrato e abandono de animais. A discussão destes e de outros temas permeiam, conforme apresentado, os documentos oficiais ligados à educação, como as **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**

(2010), as **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos** (2013) e a **Base Nacional Comum Curricular** (BRASIL, 2017), que apontam para a relevância de trazer para o contexto escolar temáticas contemporâneas e do contexto de vivência dos alunos. Por essa razão é comum a abordagem de tais temáticas no conteúdo curricular específico de Língua Portuguesa (caderno do aluno, disponibilizado pelo Governo Estadual) e tem boa recepção dos estudantes, que emitem opiniões e impressões, mencionando exemplos que acontecem em seu contexto social.

Na segunda etapa da Sequência Expandida, a Introdução, gravei um áudio e enviei para o grupo orientando para que observassem a capa do livro e demais elementos paratextuais, sendo que para os demais, enviei instruções detalhadas. Alerttei-os que, em virtude da situação de excepcionalidade em que vivíamos, não seria possível ofertar-lhes a obra original. Destaquei, no entanto, que a cópia que eles tinham em mãos era idêntica à original, tanto para os que obtiveram a cópia escaneada, quanto os que obtiveram a cópia impressa e encadernada. De imediato, alguns mandaram mensagens questionando a respeito de que se o livro era deles ou se precisavam devolver na volta às aulas presenciais. Respondi que poderiam ficar com o livro e fazer a releitura ou, ainda, emprestar para algum colega, assim que terminássemos as atividades; apenas um aluno reclamou da extensão do livro.

Iniciei, portanto, a atividade 3, com a exploração dos elementos paratextuais. Em relação às questões referentes à capa, muitos responderam que as meninas do desenho poderiam ser melhores amigas ou irmãs; sobre o título, os estudantes apresentaram dificuldades, pois muitos apenas apontaram que o título era em razão do coração vermelho ilustrado na capa. Sobre a autora, nenhum deles a conhecia; sobre o ano de edição, comentaram que era um livro antigo e perguntaram se a escritora ainda estava viva. Para os alunos do grupo de *whatsapp*, enviei o vídeo com a entrevista da autora, porém alguns relataram que não conseguiram fazer o *download* ou que o vídeo não carregava, em virtude da qualidade da internet que estavam fazendo uso. Cabe aqui ressaltar que o letramento digital é comumente trabalhado em sala de aula pelos professores das mais diversas áreas, como por exemplo, ensiná-los a desenvolver pesquisa na web, selecionar informações relevantes ofertadas pela internet, explorar programas como *word* e *power point*, fazer uso das mídias de forma responsável e voltada ao

ensino. Porém, o ensino e aprendizagem com os recursos digitais fica restrito ao espaço escolar, pois muitos dos alunos não têm acesso a esses recursos tecnológicos em casa, tornando-os dependentes do material que a escola oferece. As aulas que solicitam o uso das mídias fomentam muito o interesse dos alunos, mas, infelizmente, em virtude do ensino remoto, muitos tiveram muitas dificuldades em desenvolver as atividades que necessitavam do uso da tecnologia, justamente, pela falta de acesso.

Enviei também uma foto da autora e uma foto da capa do álbum da banda Skank; muitos deles, no entanto, disseram nunca terem ouvido o trecho da música reproduzida na epígrafe do livro. Deste modo, encaminhei o *link* de acesso à música no *Youtube* e orientei para que eles ouvissem e perguntassem para irmãos e/ou familiares se eles conheciam a música e a banda. Todas essas orientações foram dadas por mim em gravações de áudio no *whatsapp* e descritas nas atividades impressas. Ao discutirmos sobre a contracapa, muitos apontaram que o texto tinha como objetivo resumir a história do livro, mas que não tinham compreendido muito bem do que se tratava a obra, porque o texto era “muito curto”.

Sobre a escolha da obra literária, mencionei que a seleção havia sido motivada por se tratar de assuntos e personagens próximos à idade deles e que seria um texto “gostoso” de ler, com uma linguagem que entenderiam facilmente. Estipulei o prazo de uma semana para a leitura da página 11 até a página 44, orientando para a importância que todos mantivessem o mesmo ritmo de leitura e obedecessem ao comando de realizarem a leitura apenas das páginas solicitadas. Uma aluna protestou dizendo que, quando se interessava por uma obra literária, queria concluí-la no mesmo dia, mas que aguardaria os comandos e esperaria os demais colegas. Conforme terminavam a leitura, enviavam mensagem no grupo do *whatsapp*, solicitando novas instruções.

Findado o prazo para a leitura, demos início à atividade do Primeiro Intervalo de leitura, a fim de verificar a compreensão dos estudantes em relação aos capítulos iniciais da obra. Conforme consta na atividade 4, os alunos deveriam elaborar novos títulos para os capítulos “Aquilo: entre mim e o universo”, “A dona do meu pai e da minha mãe”, “Queria sempre a vida inteira”, “Seres iluminados: do fundo das orelhas às unhas dos pés”. Verifiquei que os alunos apresentaram dificuldades em relação à criatividade para a produção de

novos títulos: muitos apontaram apenas o título de dois capítulos, outros disseram que “era muito difícil pensar”. Os alunos, porém, que recriaram os títulos, sugeriram alguns muito interessantes, como “Eu e o mundo”, “Perdi meu pai e minha mãe”, “Queria que sempre fosse assim”, “Seres de outro planeta”. Em seguida, encaminhei o capítulo intitulado “Bem-vindo à Deficientolândia” (p.110 a p.138), da obra de Fabien Toulmé (2017), **Não era você que eu esperava**. Instruí-os que, durante a leitura do capítulo, prestassem atenção nas cores das páginas e os informei, de antemão, que o texto dialogava com a obra principal e que, por isso, seria necessária uma leitura cuidadosa.

Na semana seguinte, propus a atividade 5, com o objetivo de aproximar o capítulo da obra de Toulmé com os capítulos iniciais lidos da obra de Tutikian. Em relação à pergunta de número 1 (“Quais pontos de semelhança são possíveis apontar com a obra Olhos azuis coração vermelho?”), muitos alunos prontamente apontaram que se tratava do mesmo assunto: de crianças com Síndrome de Down. Outros alunos, de forma antecipada, comentaram que conheciam pessoas com Síndrome de Down, que os achavam “diferentes”. Uma das alunas relatou que tinha um primo de 40 anos com Síndrome de Down, que era bastante independente e sabia fazer “de tudo”, “até pegar o ônibus sozinho e ir pra outra cidade”. Sobre a pergunta 2 (“É possível inferir que os personagens Fabien e Julia compartilham o mesmo sentimento em relação a ter por perto uma criança com Síndrome de Down? Argumente”), alguns alunos responderam que o pai, personagem de Toulmé, soube lidar melhor com a situação do que Julia por se tratar um personagem adulto e Julia, uma adolescente.

No que se refere à pergunta 6 (“Observe as expressões faciais do personagem principal Fabien ao longo da narrativa. O que elas sugerem? Justifique sua resposta”), os estudantes, em sua maioria, disseram que as expressões faciais do personagem de Fabien retravam a sua angústia diante do nascimento do bebê. Outros, responderam “O pai chora quando conversa com a médica, a mãe também chora”; “O pai fica triste o tempo todo e a mãe também” ou ainda “O pai está sempre triste e com a barba grande”, “Só no final que ele aparece contente”.

Sobre a questão de número 5 (“Quais semelhanças e diferenças é possível apontar entre os textos em relação ao modo de contar a história? Explique”), observa-se que os alunos entenderam de forma equivocada o questionamento, pois escreveram que as principais diferenças entre os textos é que em **Olhos azuis, coração vermelho** Julia contou mais sobre a sua história, tendo a irmã como personagem secundário, já no texto de Fabien, a história contada no capítulo teve como foco o nascimento da criança com Síndrome de Down. A pergunta, entretanto, estava relacionada à tipologia textual - *graphic novel* e romance -; aspecto que não foi considerado pelos alunos. Ainda a respeito desta questão, alguns estudantes se sentiram abertos a comentar informalmente no grupo de *whatsapp* que também ficariam preocupados se tivessem um bebê com Síndrome de Down, pois precisariam de mais cuidado e atenção; considerações feitas pelas meninas. De forma madura para a idade, todas elas afirmaram que, apesar das dificuldades a serem enfrentadas, amariam o filho da mesma forma e se dedicariam a lutar para que não sofressem nenhum tipo de preconceito ao longo da vida. Os meninos não se manifestaram sobre este assunto. As alunas referiram-se, entretanto, não apenas à Síndrome, mas também em relação a outras deficiências, sejam físicas e/ou intelectuais, entre elas o autismo. Algumas delas, inclusive, citaram exemplos de conhecidos e amigos próximos que têm casos de autismo na família.

O vocábulo utilizado pelo autor, “Deficientolândia”, referente à pergunta 7, causou um certo estranhamento aos alunos, que apresentaram dúvidas sobre a existência ou não do termo em dicionários da Língua Portuguesa. Um dos alunos fez referência ao termo “Cracolândia”, traçando uma comparação entre ambos. Outros entenderam que a palavra se referia a uma comunidade, uma sociedade ou uma cidade em que só existiam pessoas com deficiência. Com relação à última questão, de número 9 (“Na última página do capítulo, é possível observar uma alteração na expressão facial do personagem Fabien. O que essa mudança pode representar? É possível dizer que essa mudança também ocorreu com a personagem Julia ao longo dos capítulos lidos? Em que momento? Retire um trecho da obra que justifique a sua resposta), todos ponderaram que o personagem de Fabien altera a sua expressão, sempre carrancuda e fechada, aparecendo feliz no último quadro. Sobre a atitude de

Julia eles, porém, não souberam argumentar, embora alguns apontassem que “irmão a gente tem que gostar” ou, ainda, “meu irmão é chato, mas eu gosto dele”. Não obstante alguns estudantes tenham tido dificuldade para responder uma ou outra questão, sobretudo as que se detinham sobre a análise dos textos e solicitavam a retirada de excertos da narrativa para justificar a resposta, verifico que apreenderam o diálogo entre os dois textos.

Para o desenvolvimento da próxima atividade, de número 6, apresentei o conceito da *graphic novel*, buscando diferenciar do conceito da história em quadrinhos. Depois de exposto o conceito, enviei, junto ao material impresso e no grupo de *whatsapp*, uma folha com quatro quadros para os quais deveriam selecionar quatro situações narrativas retiradas do capítulo “Bem-vindo à Deficientolândia” e desenhar. A grande maioria dos alunos reclamou, dizendo que não sabia desenhar; apenas dois alunos, com maior habilidade em desenho, desenvolveram a atividade de forma satisfatória. Fiquei um pouco frustrada com a receptividade dos alunos em relação a esta proposta, pois, geralmente, atividades que fazem uso de desenhos/pintura agradam bastante. Creio que o fato de os alunos estarem isolados em suas casas tenha influenciado na produção, uma vez que em sala de aula eles compartilham ideias, se ajudam no caso das pinturas e dos desenhos; ou seja, se estivéssemos em aulas presenciais, provavelmente a dedicação e o resultado teriam sido melhores. A principal situação narrativa representada pelos alunos foi o nascimento do bebê e a surpresa dos pais e, em segundo lugar, os momentos em que os pais cuidam da sua bebê e interagem entre si.

No segundo intervalo de leitura, cujo objetivo era verificar a compreensão dos alunos em relação às páginas 45 a 77 do romance e apresentar o conceito de Intertextualidade, enviei um áudio buscando explicar o conceito, além de uma cópia do poema “Quadrilha”, de Carlos Drummond de Andrade. Infelizmente, em razão das atividades remotas, não pude realizar a dinâmica proposta na atividade 7 da Sequência Expandida, por isso, adaptei as questões e as encaminhei para que os alunos pudessem responder. As respostas em relação às questões sugeridas sobre o livro **Olhos azuis, coração vermelho** foram respondidas de forma adequada, no entanto, percebo que os alunos fizeram uso da obra para redigirem suas respostas, o que não fazia parte da dinâmica, uma vez que o objetivo era que no momento

em que os estudantes estivessem com as questões em mãos, deveriam respondê-las de forma simultânea e oralmente.

No que se refere ao entendimento dos alunos sobre o conceito de Intertextualidade, pude perceber que os discentes assimilaram bem, assim como conseguiram inferir informações sobre o diálogo intertextual presente na obra. Salientei sobre a presença constante de intertextos, os quais enriqueciam a obra e direcionavam o leitor para o conhecimento e reconhecimento de outros textos, em especial, referentes a letras de músicas. Esta etapa da Sequência Expandida é bastante relevante, pois tinha como objetivo apresentar e discutir com os alunos os diversos recursos estilísticos e expressivos utilizados pela autora, os quais revelam os caminhos interpretativos da obra. Por isso, foram sugeridas diversas atividades que direcionavam para os intertextos, a fim de que os alunos apreendessem a sua importância para construção dos sentidos do texto. No entanto, em virtude do ensino não presencial, as atividades 11 e 12 não foram executadas, por isso a ênfase recaiu sobre o trabalho com o poema “Quadrilha”, de Carlos Drummond de Andrade.

Para a realização da atividade 8, em que os alunos deveriam responder questões de teor mais subjetivo, em consonância com a proposição de Jouve (2013), que defende a relevância da leitura literária ser acompanhada pela reação/recepção do leitor em relação à obra, a fim de fazer emergir a sua subjetividade, verifiquei que os estudantes sentiram-se bastante à vontade para responder as perguntas, pois, em comparação com as demais atividades, foi o momento em que eles mais escreveram. Muitos deles se ampararam na possibilidade de serem sinceros e alegaram que compreendiam o sentimento de Julia pela irmã e que se estivessem no lugar da personagem, provavelmente apresentaria as mesmas atitudes que ela exibe no decorrer da obra. Outros os alunos mencionaram outras experiências em que se sentiram envergonhado, seja em relação à irmã/irmãos por ter muitas tatuagens: “Meu irmão tem umas tatuagens feias, de cobra, não gosto quando ele vem na escola”; ou algum colega por estar vestido de forma “inadequada” para determinada ocasião: “Uma vez fui com uma amiga a uma festinha de aniversário e ela foi com uma roupa muito feia, nem queria ficar perto dela”; ou ainda de familiares: “Já tive vergonha da minha avó, ela está muito velhinha e

não fala coisa com coisa” e “Minha irmã é muito chata e mexe nas coisas de todo mundo quando vai na casa de alguém, isso me irrita, por isso não levo ela em lugar nenhum”.

Em relação à linguagem adotada pelo texto, nenhum dos alunos apontou dificuldades, apenas não compreenderam muito bem o porquê de algumas frases terminarem com a conjunção adversativa “mas” ou a conjunção aditiva “e”. Muitos salientaram que estavam gostando da leitura e que, de um modo geral, o texto apresentava situações semelhantes vividas por eles no contexto escolar e familiar: “O que acontece no livro, também acontece em nossa vida, pois temos a mesma idade”; “Eu queria morar em um apartamento como a Julia, seria legal”; “A gente também briga entre a gente (amigos), mas depois fica tudo bem”.

Após a resolução das perguntas de ordem subjetiva sugeridas na atividade 8, iniciei o desenvolvimento da atividade 9, que versa sobre o poema “Quadrilha”, do poeta mineiro Drummond. A fim de instigar os alunos para alguns dos seus aspectos, como o conteúdo e os recursos expressivos empregados no texto, inicialmente, apresentei o poema por meio de uma cópia enviada para o grupo de *whatsapp* e inserida no material das atividades impressas. Em seguida, realizei uma breve exposição sobre a biografia e bibliografia do autor; alguns apontaram que o conheciam, de textos apresentados pelos professores do Ensino Fundamental I. Para as resoluções das questões voltadas à análise e interpretação do poema, alguns tiveram dificuldades em compreendê-lo, sendo de mais fácil resolução as questões que tratavam da discussão sobre a temática do poema. Considerando as questões que exigiam uma análise mais apurada do texto, como por exemplo na questão 2 (“Leia os três primeiros versos do poema de Drummond: João amava Teresa que amava Raimundo que amava Maria que amava Joaquim que amava Lili que não amava ninguém. Diferentemente dos demais versos, nos três primeiros não há uso da vírgula. Por que o autor escolheu não utilizar vírgulas? Justifique”), muitos não souberam responder. Esta dificuldade já era esperada, uma vez que os alunos apresentam maiores entraves quando a gramática aparece contextualizada no texto. Já em relação à questão que trazia o conceito de poema narrativo, os alunos conseguiram compreender facilmente e responderam: “É uma narrativa porque conta uma história”.

Todos conseguiram associar o poema à dança típica, pergunta de número 5: “O título do poema faz referência a uma dança popular tradicional nas festas juninas brasileiras. A que se pode atribuir o uso desta referência para intitular o poema?”. A seguir, algumas respostas: “Na quadrilha os pares trocam sempre de par”; “Na dança você tem um par, mas às vezes fica sozinho, até que o par te ache novamente”. Também apreenderam a ênfase dada pelo poema ao personagem “J. Pinto Fernandes”. Para os alunos ele deveria ocupar um *status* social mais importante que os demais personagens, como é possível verificar por algumas respostas: “Ele deve ser rico, por isso é reconhecido pelo sobrenome”, ou ainda, “Pessoas ricas e poderosas gostam de usar seu sobrenome”. Algumas inclusive mencionaram algumas pessoas influentes da região em que moram: “Quando fala família Dognani todo mundo sabe quem é”. E sobre a questão inicial número 1 (“Qual o tema do poema de Drummond?”), responderam que o poema abordava pessoas cujos amores não eram correspondidos, como em “Um ama o outro, mas não é correspondido porque gosta de outro”; “Ninguém gosta de ninguém que gosta dele”.

Durante a realização da atividade 10, na qual os alunos deveriam confrontar o poema com a obra lida, os alunos dissertaram, na pergunta 2, que se tratava de pessoas que gostavam de uns, mas que não gostavam de outros e, assim, não tinham o amor correspondido. Na questão 3 (“Em seu poema, Carlos Drummond de Andrade aborda relações amorosas que não deram certo. Trace um paralelo com as relações amorosas apresentadas pela obra lida”), os alunos responderam superficialmente, dizendo que, assim como no poema, as amigas de Julia também gostavam de quem não gostava delas. Conhecendo-os bem, verifico que houve preguiça de responder a esta pergunta, uma vez que teriam que voltar à obra para revelar os personagens envolvidos na ciranda de amores não correspondidos. O mesmo ocorreu na questão 4 (“Em sua opinião, que personagem da obra de Jane Tutikian seria semelhante a Lili, personagem de Drummond que não amava ninguém. Por que você chegou a essa conclusão?”), pois alguns responderam aleatoriamente com o nome de um personagem: “Tuca, porque ela não gostava de ninguém”; “Adri, porque não ficou com ninguém”. Novamente, observei que os alunos não se interessaram em retomar a leitura, de modo a comprovar a sua afirmação. E sobre a última pergunta, sobre os possíveis motivos que

levaram Júlia a conhecer textos literários, as respostas foram unânimes em apontar que se tratava de uma adolescente leitora e que, por isso, podia citar poema de autor renomado.

Infelizmente, a atividade 11 que se detinha sobre a análise dos demais intertextos abordados na obra, sobretudo os relacionados à música, não foi implementada, devido à situação do ensino remoto e da falta de acesso a recursos tecnológicos dos alunos serem precários. Se estivéssemos em aula presencial, acredito que seria um momento muito interessante para os alunos, que entrariam em contato com as músicas, desconhecidas por eles, retomariam o conceito de intertextualidade, realizariam a pesquisa na sala de informática e, ainda, teriam a oportunidade de apresentar o seu trabalho para o grupo, colocando-os frente a uma situação nova. A atividade 12 também não pôde ser implementada, cujo objetivo era que os grupos respondessem oralmente algumas questões sobre os intertextos presentes na obra, a fim de ampliar a reflexão sobre a obra e o conceito de intertextualidade, além da troca de informações que obteriam por meio do debate sobre as assertivas apresentadas pelos diferentes grupos.

Em razão disso, demos início à próxima etapa do material didático, Primeira Interpretação, de modo a verificar a apreensão completa da obra. Assim, depois de realizada a leitura dos capítulos finais da obra e, portanto, da sua leitura integral, foi proposto aos alunos, a partir dos pressupostos apresentados por Cosson, que registrassem algo em relação ao romance, expressando o que sentiram “[...] em relação às personagens e àquele mundo feito de papel” (2011, p.84). Para tanto, foi solicitado que escrevessem uma resenha crítica; gênero textual desconhecido pelos alunos, por não fazer parte dos conteúdos curriculares do 7º ano do Ensino Fundamental II. Antes de dar início à atividade 13, expliquei, em mensagem de áudio e vídeo, sobre o conceito de resenha crítica e sobre a estrutura que deveria ser seguida, bem como o número máximo e mínimo de linhas; também retomei sobre a importância de se atentarem para a ortografia, para as concordâncias verbal e nominal, conjugação verbal, etc. Salientei que, na resenha crítica, o autor deveria apresentar a sua opinião sobre a obra lida e que eu, como professora, não me chatearia caso algum estudante criticasse a obra ou apontasse que “não gostou”; o importante era que manifestassem suas impressões sobre a

obra, a partir de um posicionamento crítico. Depois de dadas as orientações e esclarecidas as dúvidas, solicitei que a produção do texto fosse realizada naquele mesmo dia; ressaltei, ainda, sobre a possibilidade de reescreverem o texto, caso não seguissem as especificidades da resenha crítica.

Quando recebi a devolutiva da produção textual, percebi que 5 alunos não tinham entregue o texto. Entrei em contato com eles, que disseram que providenciariam a escrita, mas não houve retorno. Os demais alunos escreveram o texto de acordo com a estrutura da resenha crítica e enfatizaram que a abordagem do tema da primeira menstruação, o conflito entre as amigas e o primeiro amor foram os aspectos que mais gostaram do livro. Aspecto que encontra eco nas considerações de Martha (2010), quando afirma que a identificação de jovens leitores com personagens e temas que fazem parte do seu universo é porta de entrada para o interesse e entusiasmo pela leitura. Essa potencialidade da Literatura infantil juvenil contemporânea também é apontada por Luft (2010), que menciona que as narrativas juvenis caminham para a abordagem de temáticas que compõem o mundo do adolescente, impulsionando-os para a leitura. Outros ainda disseram que a leitura foi prazerosa e leve e que releriam o texto novamente quando “tivessem vontade”. Algumas alunas também comentaram sobre o final da obra, quando Titi entrega o coração para a Julia, dizendo que, provavelmente, Titi gostava mais dela do que do irmão. Foi necessária a solicitação de uma reescrita para que pudessem corrigir erros comuns de ortografia e concordância.

Depois de finalizada a implementação parcial da Sequência Expandida, solicitei que se manifestassem de forma escrita, a partir de um questionário, sobre o desenvolvimento das atividades propostas; a maioria correspondeu positivamente às questões apresentadas. Sobre as expectativas em relação à obra lida, constante no apêndice, pergunta 1, uma aluna respondeu: “Sim, eu esperava uma narrativa que falasse da vida de uma adolescente e que tratasse sobre o preconceito”. Sobre a questão 2, se a solicitação da leitura em período de pandemia havia sido satisfatória: “Achei importante porque saiu um pouco do conteúdo normal de Língua Portuguesa, através de atividades mais legais e fáceis de responder”; outros apontaram que, pelo fato de gostarem de ler, o isolamento favoreceu a realização da leitura e das atividades. Em relação ao conhecimento adquirido pela leitura literária: “Sim, aprendi mais sobre como

devemos tratar as pessoas, independentemente de como elas são”. E se desejaríamos participar de outros projetos de leitura: “Sim, é gostoso ler e fazer atividades do texto lido. Queria conhecer outros livros”. Também nesta atividade, observei maior empenho e interesse das meninas; os meninos, em menor número, se apresentaram mais apáticos em relação ao desenvolvimento das atividades, provavelmente pela obra literária ter uma dicção mais voltada para questões do universo feminino, como a primeira menstruação, encontro com amigas; escolha de roupa, etc.

De forma geral, pude observar que, mesmo diante da precariedade do ensino remoto, novo e inesperado para todos, a aplicação da Sequência Expandida alcançou um nível bastante satisfatório, principalmente por propiciar aos jovens a discussão e a reflexão sobre assuntos atuais e que fazem parte do cotidiano de cada um, bem como por tratar-se de uma narrativa que versa sobre o universo juvenil no qual estão inseridos. Também a questão trazida pela obra, relativa à diversidade, provocou diversas reflexões sobre o tema, fazendo-os refletir sobre a importância do respeito à diferença, de posicionar-se de forma aberta em assuntos ligados à inclusão e sobre como atitudes de preconceito impactam negativamente na vida das pessoas.

Em virtude do desenvolvimento das atividades unicamente remotas, diversas ações importantes do material didático não puderam ser contempladas, entre elas a roda de conversa, a realização de dinâmicas de checagem de leitura, bem como a socialização das atividades, fator importante ressaltado por Cosson: “Dentro do processo de letramento literário, consideramos que o investimento em atividades como debates, exposições orais, e outras formas de linguagem oral em sala de aula são fundamentais, ou seja, a discussão é uma atividade tão importante quanto aquelas centradas na leitura e na escrita” (2011, p. 115). Foi prejudicada, também, a relação entre professor e aluno, já que em sala de aula o professor consegue, por meio da observação direta, perceber dificuldades e buscar estratégias para superá-las. Além disso, tornou-se perceptível a dificuldade para implementação à distância das atividades de leitura, que teve como objeto central o texto literário. Desse modo, reforça-se a importância da mediação do professor que, de forma presencial, é capaz de ponderar e (re)avaliar seus procedimentos didáticos e metodológicos por meio da observação dos gestos e recepção dos alunos, interlocução do leitor com o texto, etc.. O que fica dessa

experiência, portanto, é que ainda que o ensino tenha se concretizado por meio de atividades e orientações à distância, a aplicação da Sequência Expandida foi prejudicada pela ausência do professor de modo síncrono com os alunos. Mesmo em uma sociedade globalizada e tecnológica, a relação professor, aluno e sala de aula é fundamental para um ensino de qualidade, principalmente considerando a faixa etária dos educandos, que anseiam pelo exemplo e posicionamento do professor, pela relação e troca de conhecimento entre os próprios colegas; socialização imprescindível para a formação individual do aluno como cidadão inserido na sociedade. As atividades, porém, que solicitaram esforço individual dos alunos foram contempladas.

Nessa perspectiva é que se vislumbra o importante papel do professor neste processo de mediação da leitura literária, responsável em mediar, auxiliar e ajudar o aluno a realizar descobertas e desvelar significados da obra que leem, confirmando ou refutando percepções e sentidos que vão enriquecer e ampliar o seu repertório de leituras. Tendo em vista que esta experiência, na maioria das vezes, é concebida apenas no ambiente escolar, é que o professor se torna elemento vital nesse processo de mediação, de comunhão entre autor/texto/leitor; protagonista para a formação de leitores de literatura. Em outras palavras, segundo Segabinazi:

[...] o professor é responsável por projetar, impulsionar no aluno uma formação literária que pode ser ou não satisfatória, ou seja, depende do comportamento do docente, suas atitudes, procedimentos didáticos e indicações/orientações de leitura, a aproximação e o desejo, ou não, pela literatura. Nessa ação positiva, é que o professor é o espelho do aluno [...]. (2016, p.88).

Além da relevância da função do professor, a implementação da proposta de intervenção confirmou, ainda, a necessidade de utilização de uma metodologia para o trabalho com a Literatura. A proposta metodológica de Cosson (2007) norteou os discentes em uma trajetória para além do mundo ficcional literário e estético, permitindo que a Literatura não se tornasse uma “fantasmagoria”, para usar aqui a expressão de Ginzburg (2012).

No que se refere à Sequência Expandida de Leitura Literária (COSSON, 2011), pressuposto metodológico de ensino adotado para a elaboração do material didático, ao integrar as três perspectivas metodologias – técnica de oficina, técnica do andaime, e o *portfólio* –, delineou-se como método que deu

certo. O aluno, ao percorrer as etapas propostas, exceto a perspectiva do *portfólio*, devido às atividades terem sido desenvolvidas de forma remota, conseguiu ultrapassar a mera decodificação do texto literário, realizando, assim, uma leitura mais global e densa do romance, considerando os seus aspectos de composição e de conteúdo. A proposta de sistematização da leitura literária conduziu o aluno a percorrer o romance nas suas mais diversas especificidades, colaborando, portanto, para que os objetivos fossem atingidos, apesar da implementação do material ter sido parcial.

O romance **Olhos azuis, coração vermelho** base para a produção da Sequência Expandida e mote para a articulação entre conteúdos curriculares e a questão da (re)educação das relações humanas voltada à diversidade, oportunizou aos estudantes o contato com conflitos e experiências que, muitas vezes, não fazem parte da sua realidade. Por isso, a Literatura tem o potencial de despertar nos alunos o que Candido (1995) compreende por humanização, ou seja, a obtenção do saber, o exercício da reflexão, o afinamento das emoções, a capacidade de adentrar nos problemas da vida, o entendimento da complexidade do mundo e dos seres, a boa disposição com o próximo, de forma a nos tornarmos mais compreensivos e abertos para a sociedade e o semelhante.

Enfim, o material didático elaborado incitou debates sobre temas considerados “perigosos”, entre eles, as relações humanas voltadas para a diversidade, oportunizando a efetivação de práticas literárias articuladas a estas questões. Esta conexão entre o romance e temas que compõem a vida em sociedade, instigaram o discente a repensar o valor da vida humana e sobre a sua própria, desconstruir discursos e representações estereotipadas em relação àqueles que são “diferentes”, mudança de atitudes etc. Emergiu-se, ainda, a capacidade de argumentação e reflexão, ultrapassando a mera leitura do texto, “[...] aprendizado crítico da leitura literária, que não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética [...]” (COSSON, 2011, p.120).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“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” (COSSON, 2011, p.16). Esta assertiva de Cosson sobre a relevância da Literatura, constituída pela força da palavra e plena de saberes sobre o homem e o mundo, é que norteou o percurso desta dissertação de mestrado, que objetivou refletir sobre a Literatura como instrumento de humanização e formação do indivíduo, delineando caminhos e percursos para atingir a este propósito; sobre a Literatura no espaço escolar, suas relações com a leitura, mediador e leitor literário; sobre a necessidade da escolarização da Literatura, a partir de uma proposta de sistematização da leitura literária e no reconhecimento do letramento literário como um caminho para a promoção da educação literária. A dissertação também buscou abordar problemáticas que compõem a vivência do jovem leitor, de modo a instigá-lo a repensar e romper paradigmas ainda presentes na sociedade no que se refere à diversidade.

Inicialmente, considerou-se importante pensar sobre os conceitos que a Literatura adquiriu em diferentes contextos históricos, bem como nas suas diversas funções, à luz de estudiosos como Candido (1975; 1995), Jouve (2002), Eco (2003), bem como Eagleton (1994) e Compagnon (2006). A seguir, apresentou-se um breve panorama sobre a Literatura juvenil contemporânea brasileira, seus temas e formas. Constatou-se que uma nova geração de escritores passou a dar ênfase em temáticas voltadas ao universo juvenil, favorecendo a abordagem de aspectos ligados ao seu cotidiano, como é o caso de temas que remetem à aceitação do diferente, ao respeito mútuo e ao reconhecimento da alteridade. Refletir sobre estes aspectos foi fundamental para que se fomentasse, posteriormente, a necessidade de articular o conteúdo curricular a esta problemática, sobretudo porque há orientações educacionais oficiais, como as **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica** (BRASIL, 2010), as **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos** (BRASIL, 2013) e a **Base Nacional Comum Curricular** (BRASIL, 2017), as quais apontam para a indispensabilidade de

conectar temas contemporâneos, como os relacionados à diversidade, ao currículo escolar.

Em virtude das discussões anteriores, traçou-se um panorama sobre a sociedade contemporânea, o ensino literário no espaço escolar, bem como os sujeitos que integram o processo de ensino e aprendizagem – alunos e professores, de modo a desvelar os desafios impostos ao ensino de Literatura no contexto escolar. Delineou-se, também, os pressupostos metodológicos do letramento literário como um caminho possível para a educação literária e defendeu-se a relevância da formação inicial e continuada do docente de Literatura.

No que se refere ao ensino de Literatura no contexto atual, pôde-se constatar que a Literatura agoniza em meio aos demais conteúdos escolares, aparecendo, não raro, como pretexto para o ensino da Língua Materna, ou então emergindo a partir de excertos, como é comum nos mais variados livros didáticos. Sem falar que as obras literárias, sobretudo no Ensino Médio, centram-se no aprendizado “sobre” a literatura, isto é, em aulas essencialmente informativas nas quais prosperam dados sobre movimentos estéticos e estilos de época seguindo uma determinada linha do tempo, bem como dados sobre grandes obras e suas características numa pretensa relação entre texto e contexto, ignorando a potencialidade do texto literário. Apagamento que é reforçado pelos documentos prescritivos educacionais, como a **Base Nacional Comum Curricular** (BRASIL, 2017).

Em uma sociedade em que “[...] a cultura líquido-moderna não tem pessoas a cultivar, mas clientes a seduzir” (BAUMAN, 2010, p.36) ou então “A alegria de ‘livrar-se’ de algo, o ato de descartar e jogar no lixo, esta é a verdadeira paixão do nosso mundo” (BAUMAN, 2010, p.41), a Literatura inscreve-se como instrumento capaz de atuar em favor da emancipação do indivíduo, agindo para a formação de sujeitos autônomos e capazes de compreender o mundo à sua volta: “[...] algo que exprime o homem e depois atua na própria formação do homem” (CANDIDO, 1972, p.804). Formação que, entretanto, passa “Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica, ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, - com altos e baixos, luzes e sombras” (CANDIDO, 1972, p. 805).

Considerando o potencial da Literatura de formar, educar e emancipar, é que o professor assume relevante papel no processo da mediação da leitura literária, pois ele é responsável por ajudar o aluno a realizar descobertas e desvelar significados da obra que leem, confirmando ou refutando percepções e sentidos que vão enriquecer e ampliar o seu repertório de leituras. Desse modo, é importante que o professor se renove para ensinar, uma vez que a repetição de fórmulas antigas, baseadas em um ensino tradicional de Literatura, conforme destacado, não cabe mais no contexto educacional da contemporaneidade. Nesse contexto, é imprescindível que o professor seja um leitor versátil, de obras canônicas e contemporâneas, e que consiga, a partir de determinados critérios, selecionar obras que possam contribuir para a formação estética e cultural de seus discentes. Importante destacar que o docente também busque ampliar suas práticas metodológicas, a fim de atender às novas exigências do ensino de Literatura; que considere, ainda, o conhecimento prévio dos seus alunos e se reconheça como “andaime”, ou seja, aquele que transfere para eles a edificação do conhecimento, auxiliando-os a se desenvolver de forma autônoma. Nesse contexto de discussão, cabe, entretanto, registrar que a precariedade e a desvalorização que a profissão “professor” enfrenta hoje na sociedade, com baixos salários e falta de incentivos governamentais para sua formação continuada são, não raro, desestímulos que impedem e/ou dificultam a atuação do docente de Literatura. No entanto, pesquisas como esta podem estimular o professor a (re)pensar e (re)direcionar sua prática em sala de aula, de modo a adotar um novo caminho para o ensino de Literatura, encorajando-lhe a abandonar formas inadequadas de abordar o texto literário.

As discussões e reflexões anteriores culminaram no último capítulo, no qual se expôs uma breve análise do livro **Olhos azuis, coração vermelho**, de Jane Tutikian, base para o material didático. Também foram apresentadas as etapas da Sequência Expandida de Leitura Literária, pressuposto metodológico voltado para o letramento literário (COSSON, 2007), que serviu de suporte para a elaboração do material didático, bem como os resultados da implementação em sala de aula. A elaboração do material para alunos do 7º Ano do Ensino Fundamental teve por objetivo central dar foco à diversidade, propiciando aos

alunos o contato com a temática da Síndrome de Down, assunto pertinente nos dias atuais.

Tendo em vista os três de tipos de aprendizagem promovidas pela Literatura, segundo Cosson, 2011, p.47), pode-se dizer que todos foram contemplados na elaboração do material didático. Ter colocado o texto literário como centro da experiência de ensino-aprendizagem, favorecendo, assim, o contato com a linguagem literária e suas especificidades, como as relações intertextuais, contempla a aprendizagem da Literatura, que consiste fundamentalmente em experienciar o mundo por meio da palavra. Ao solicitar o estudo da recepção crítica da obra de Tutikian, na Contextualização Crítica, buscou-se promover a aprendizagem sobre a Literatura, que envolve conhecimento de história, teoria e crítica. E, por fim, a aprendizagem por meio da literatura, que são os saberes e as habilidades que a prática da literatura proporciona aos seus usuários, inscreve-se no material didático a partir do estudo de diferentes gêneros textuais (resenha crítica, *graphic novel*, carta pessoal), os quais mobilizaram conhecimentos da língua materna, seja pela resolução de questões dissertativas seja pelas produções textuais, favorecendo o desenvolvimento da argumentação e do posicionamento crítico dos alunos; da possibilidade de se expressarem subjetivamente sobre o livro e compartilhar, pelos registros escritos, suas reflexões e opiniões, auxiliando-os na construção dos sentidos e da fruição da obra; bem como de favorecer a formação de uma personalidade sensível e inteligente, aberto aos outros e ao mundo. Ainda que, infelizmente, a implementação não tenha acontecido de modo integral, aspectos relevantes dessas aprendizagens e da proposta metodológica de Cosson (2011) foram abordados, conforme apresentado no tópico anterior.

Ao trazer a obra literária para a sala de aula, os alunos puderam apreender não somente as especificidades estéticas e os conteúdos literários, mas também re(pensar) sobre certos discursos, rever valores, sentir-se instigados a alterar comportamentos e opiniões social e culturalmente padronizadas sobre aqueles que são “diferentes”. Além disso, ao acompanhar o processo de formação de uma garota, Júlia, que aprende a lidar com seus sentimentos em relação à irmã menor e, assim, restabelecer seu espaço na família e na vida, os alunos tiveram a oportunidade de identificar-se com ela

como sujeito em construção identitária e em processo emancipatório e, por isso mesmo serem estimulados a partir dos seres de papel, a alterar situações conflituosas similares, despertando-lhes para a possibilidade de rever conceitos sobre si e o mundo em seu entorno.

Enfim, reconhecendo o lugar da Literatura em sala de aula; considerando suas funções; compreendendo a importância do papel do professor como mediador entre texto literário e aluno; enfatizando sobre a necessidade da escolarização da Literatura e da construção de metodologias ativas para a sala de aula; não menosprezando a importância da reflexão e discussão sobre temáticas contemporâneas; atentando-se sobre a importância do letramento Literário para a Educação Literária, é que se propõe a prática da leitura literária, a fim de formar leitores assíduos, críticos e perenes, a partir da necessidade de ficção e de fantasia que o homem possui.

Enfim, mesmo que árduo e espinhoso o caminho, o encontro com o texto literário é único e vertiginoso e, como direito inegável e bem incompressível, deve chegar a todas as camadas da população. Tendo o homem necessidade de fabulação, de organizar-se internamente, de observar e compreender o mundo por meio das palavras, de conferir sentido à vida, de fazer parte da cultura de sua sociedade e das gerações passadas, de deleitar-se com um texto que lhe confronta com a realidade, proporcionando-lhe vivências únicas, é que a Literatura assume seu lugar. Sem a Literatura, o homem está fadado à única realidade que lhe resta: a sua. Diferente daquele que está com um livro em mãos, além de não estar só, dialoga com as personagens, viaja para outro tempo, conhece outros espaços, vive novos anseios, sobrevive e reinventa a realidade. Por isso, finalizo com as palavras do saudoso Candido, defendendo o lugar do literário, sempre:

[...] a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. (CANDIDO, 1995, p.186).

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, Maria Luiza; ABAURRE, Maria Bernadete M. Resenha. In: **Produção de texto: interlocução e gêneros**. São Paulo: Moderna, 2007. p. 246-249.
- ALBINO, Ana Beatriz. **A temática afro-brasileira no Programa Nacional Biblioteca na escola nos Anos finais do Ensino Fundamental: uma intervenção midiática para o letramento literário**. 2018. 224p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procopio, 2017.
- AGUIAR E SILVA, Vitor Manuel de. **Teoria e metodologia literárias**. Lisboa: Universidade Aberta, 1990.
- AGUIAR, Vera Teixeira; CECCANTINI, João Luís; MARTHA, Alice Áurea Penteadó. **Heróis contra a parede: estudos de literatura infantil e juvenil**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis: ANEP, 2010.
- AZEVEDO, Fernando; BALÇA, Ângela. Educação literária e formação de leitores. In: AZEVEDO, Fernando; BALÇA, Ângela (Org.). **Leitura e educação literária**. Lisboa: Pactor, 2016, p. 1-13.
- AZEVEDO, Ricardo. **Contos de enganar a morte**. São Paulo: Ática, 2003.
- AZEVEDO, Ricardo. **No meio da noite escura tem um pé de maravilha**. São Paulo: Ática, 2002.
- BARREIRO, Iraide Marques de Freitas. **Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação de Professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.
- BATTISTI, Roselei; PORTO, Ana Paula Teixeira. Literatura juvenil brasileira: narrativas do século XXI. **Revista Literatura em Debate**, Porto Alegre, v. 10, n. 18, p. 222-232, ago. 2016.
- BARBOSA, Talita Maria Monteiro F. **Memória operacional e repercussões no vocabulário expressivo na Síndrome de Down**. 2018. 113f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.
- BAUMAN, Zygmunt. A cultura da oferta. In: **Capitalismo parasitário: e outros temas contemporâneos**. 10. ed. Tradução Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010. p.33-72.

BERNARDES, José Augusto Cardoso. Cultura literária e formação de professores. In: **Colóquio de Didáctica, Língua e Literatura**. Coimbra: Faculdade de Letras, 2010. p. 29-62.

BEZERRA, Mayara Lianeide. **Uma viagem sobre duas rodas: das ruas de Angola para a sala de aula**. 2017. 114f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

BLIKSTEIN, Izidoro. Intertextualidade e polifonia. In: **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**. 2a. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003. p.45-48.

BOCK, Ana Mercês Bahia. A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRABEE)**, Campinas, vol.11, no.1, p. 63-76, jan-jun. 2007.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura – a formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BRANDILEONE, Ana Paula. F. Nobile; OLIVEIRA, Vanderléia da Silva. Letramento literário e formação de leitores. In: SIMELP, 5, 2015, Lécce. **Anais...Lécce: SIMELP**, 2015. p.2511-2525.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 11429, 27 dez. 1961.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases do Brasil** 9394/96. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação e Conselho Pleno. Resolução n. 02 de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 mar. 2002. Seção 1, p. 9.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica - modalidade Educação Especial**. Brasília, 2008.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e africana**. Brasília, 2009

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais**. Brasília, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA**. Brasília, 2010.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena**. Brasília, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes para o atendimento de educação escolar de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância**. Brasília, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**. Brasília, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Brasília: DF, 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 02, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, 02 jul. 2015. Seção 1, p. 8-12.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação e Conselho Pleno. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 22 de dez. 2017, p.9. Disponível em: <http://basenacionalcomum>

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 22, de 7 de novembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 2019. Seção 1, p.142.

m.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 14 de jan. 2020.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 3.ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p.235-263.

CANDIDO, Antonio. **A literatura e a formação do homem**. Ciência e Cultura, São Paulo, v.04, n.09, p.803-809, set 1972.

CECCANTINI, João Luís. **Vida e paixão de Pandonar, o cruel de João Ubaldo Ribeiro**: um estudo de produção e recepção. 1993. 242f. Dissertação (Mestrado em Letras. Universidade Estadual Paulista, Assis, 1993.

CECCANTINI, João Luís. **Uma estética da formação**: vinte anos de Literatura Juvenil Brasileira premiada (1978-1997). 459f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Estadual Paulista, Assis, 2000.

CECCANTINI, João Luís. Leitores iniciantes e comportamento perene. In: SANTOS, Fabiano dos; MARQUES NETO, José Castilho; RÖSING, Tânia M.K. (orgs.). **Mediação de leitura**: discussões e alternativas para a formação de leitores. São Paulo: Global, 2009. p. 207- 231.

CEIA, Carlos. **O que é ser professor de literatura**. Lisboa: Colibri, 2002.

COLASANTI, Marina. **Penélope manda lembranças**. São Paulo: Ática, 2001.

COLOMER, Tereza. **A formação do leitor literário**: narrativa infantil e juvenil atual. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria**. 3ªed. Belo Horizonte: Ed.UFMG, 2006.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2011.

COSSON, Rildo. A formação do professor de literatura – uma reflexão interessada. In: In: PINHEIRO, Alexandra Santos; RAMOS, FLÁVIA, Brocchetto (org.). **Literatura e formação continuada de professores**: desafios da prática educativa. São Paulo: Mercado de Letras; Mato Grosso do Sul: Editora da Universidade Federal da Grande Dourados, 2013. p.11-26.

COSTA, Juliane Alves Araujo. **O ensino de literatura na Base nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2020. 151f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2020.

DAYRELL, Juarez. A escola faz juventudes – reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100, p.1105-1128, out. 2007.

DILL, Luís. **Beijo Mortal**. São Paulo: Ogiva, 2009.

DILL, Luís. **Todos contra D@nte**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ECO, Umberto. Sobre algumas funções da literatura. In: **Sobre a Literatura**. Trad. Eliana Aguiar. São Paulo: Record, 2003. p.9-21.

EAGLETON, Terry. **Teoria da Literatura**: uma introdução. 2ªed. São Paulo: Cultura, 1994.

FEISTAUER, Claudia Madalena. **O letramento na Síndrome de Down**: o papel da família e da escola. 2014. 129f. Tese (Doutorado Interinstitucional) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; Universidade do Estado da Bahia, Porto Alegre, 2014.

FERNÁNDEZ, E.G; BAPTISTA, L.M; CALLEGARI, M.V.; REIS, M.A. (orgs.). Propostas de atividades com gêneros textuais – carta pessoal. In: **Gêneros textuais e produção escrita**: teoria e prática nas aulas de espanhol como língua estrangeira. São Paulo: IBEP, 2012. p.48-49.

FONTES, Nathalia Soares. **A literatura na Base Nacional Comum Curricular**: o ensino de literatura e a humanização do indivíduo. 2018. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Pantanal, 2018.

FREITAS, Maria M. **Relatos sobre o massacre de 70 índios na serra de Portalegre/RN**: argumentação em discursos de liderança indígena e alunos do Ensino Fundamental. 2018. 295f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2018.

FRIZEN, Celdon. O entorno da pergunta “O que significa ensinar literatura?”: reflexões sobre seu lugar e papel na Educação Básica. In: CECHINEL, André; SALES, Cristiano de (orgs.). **O que significa ensinar literatura?** Florianópolis: EdUFSC; Criciúma, EdiUNESC, 2017.

FRONCKOWIAK, Ângela; KIST, Rosiana. Adolescente: um leitor em busca de sentidos e da socialização da leitura. **Miscelânea**, Assis, v. 26, p. 237-256, jul-dez 2019.

GADOTTI, Moacir. Formação continuada do professor. In: **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. Rio Grande do Sul: Feevale, 2003. p. 29-36.

GENS, Armando. Formação de professores de literatura brasileira – lugares, paisagens educativas e pertencimentos. **Revista Fórum Identidades**, Itabaiana, v.4, n.4, p.21-36, jul-dez 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GINZBURG, Jaime. O ensino da literatura como fantasmagoria. **Revista Anpoll**, Brasília, v.1, n.33, p. 209-222, 2012.

GOMES, Adriana L.L. V. **Leitores com Síndrome de Down: a voz que vem do coração**. 2001. 162f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2001.

GOTARDI, Thalita Soares. **A condição da mulher na Literatura: olhares sobre Feliz aniversário, de Clarice Lispector**. 2018. 102f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Dourados, 2018.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. Adolescência e literatura: entre textos, contextos e pretextos. **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária da PUC**, São Paulo, nº 17, p.110-120, dez. 2016.

GROPPO, Luís Antônio. **Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas**. Rio de Janeiro: Difel, 2000.

JOUBE, Vincent. **Leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

JOUBE, Vincent. **Por que estudar literatura?** São Paulo: Parábola, 2012.

JOUBE, Vincent. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de. (Org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda Casa Editorial, 2013. p. 53-65.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS; Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2007. p.75-95.

KUPSKAS, Marcia. **Eles não são anjos como eu**. São Paulo: Editora Moderna, 2005.

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história & histórias**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1984.

LEITE, Milu. **O dia em que Felipe sumiu**. São Paulo: Biruta, 2005.

LEPECKI, Maria F. B. **Cunhataí: um romance da Guerra do Paraguai**. São Paulo: Talento, 2003.

LUFT, Gabriela Fernanda. A literatura juvenil brasileira no início do século XXI: autores, obras e tendências. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, n. 36, p. 110-130, jul.-dez 2010.

MARINHO, Jorge Miguel. **Lis no peito**: um livro que pede perdão. São Paulo: Biruta, 2005.

MARTHA, Alice Áurea Penteadó. Literatura infantil e juvenil: produção brasileira contemporânea. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 9-16, abr.-jun. 2008.

MARTHA, Alice Áurea Penteadó. A narrativa juvenil brasileira contemporânea: do mercado às instâncias de legitimação. **Interfaces**. Guarapuava, vol. 2, n. 2, p.12-21, dez. 2010.

MARTHA, Alice Áurea Penteadó. Temas e formas da narrativa juvenil brasileira contemporânea. In: SILEL, 13, 2011, Uberlândia. **Anais...Uberlândia**: SILEL, 2011. p. 1-9.

MORAES, Angelita Cristina de. **A representação feminina na obra A mocinha do Mercado Central, de Stella Maris Rezende (2011)**: uma proposta para a educação literária. 2018.162f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2018.

MUNDURUKU, Daniel. **Crônicas de São Paulo**: um olhar indígena. São Paulo: Geral, 2004.

NISCO, Flávia de Paula Graciano. **Letramento Literário**: uma proposta de ensino de literatura indígena. 2018. 33f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2018.

OLIVEIRA, Vanderléia da Silva. Historiografia, cânone e a formação do professor de literatura: ponderações sobre educação literária. In. OLIVEIRA, Vanderléia da Silva (org). **Educação literária em foco**: entre teorias e práticas. Cornélio Procópio: Universidade Estadual do Paraná, 2008. p.33-49. E-book. Disponível em: http://www.ccp.uenp.edu.br/e-books/uenp/2008-vsoliveira-org/educacao_literaria.pdf.

OLIVEIRA, Henrique Eduardo de. **O texto literário como subsídio para a abordagem da temática afro-brasileira na sala de aula**: uma proposta de intervenção no 9º ano do ensino fundamental. 2017. 171f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - Profletras/NAT) - Centro de Ciências

Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

PACHECO, Abilio. O Ensino de Literatura e a BNCC do Ensino Fundamental. In: BRITO, Áustria Rodrigues; SILVA, Luíza Helena Oliveira da; SOARES, Eliane Pereira Machado. **Divulgando Conhecimentos de Linguagem: pesquisas em língua e literatura no ensino fundamental**. Rio Branco: Nepan Editora, 2017. p. 15-32.

PEREIRA, Cilene Margarete. **Educação em direitos humanos**: anotações sobre educação inclusiva e literatura a partir de Olhos azuis coração vermelho, de Jane Tutikian. Cadernos do IL, Estudos Literários, n. 60, ago. 2020.

PORTO, Ana Paula Teixeira; PORTO, Letícia Teixeira. O espaço do texto literário na Base Nacional Comum Curricular na etapa do Ensino Fundamental. **Revista Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 43, n. 78, p. 13-23, set.-dez. 2018.

REIS, Carlos; LOPES, Ana Cristina M. **Dicionário de teoria da narrativa**. São Paulo: Ática, 1988.

PRIETO, Heloisa. **Cidade dos deitados**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

RABELO, Gabriela Monteiro. **Alfabetização e Síndrome de Down**: um estudo microanalítico. 2002. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2002.

RICHE, Rosa Maria Cuba. Literatura infanto-juvenil contemporânea: texto/contexto, caminhos/descaminhos. **Perspectiva**, Florianópolis, v.17, n. 31, jan.-jun. 1999, p.127-139.

RITER, Caio. **O rapaz que não era de Liverpool**. São Paulo: Edições SM, 2005.

ROSENFELD, Anatol. Reflexões sobre o romance moderno. In: **Texto e contexto I**. São Paulo: Perspectiva, 1969. p.75-97.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia, JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p.17-33.

SANDRONI, Luciana. **O Mário que não é de Andrade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SANTOS, Juliana. Vermelho da cor do sangue, azul da cor do céu. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, n. 54, p. 175-191, maio/ago. 2018.

SANTOS, Joel R. **O barbeiro e o judeu da prestação contra o sargento da motocicleta**. São Paulo: Moderna, 2007.

SATO, Denise Tamaê Borges. **A inclusão da pessoa com Síndrome de Down: identidades docentes, discursos e letramentos**. 2008. 149f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

SÃO PAULO. Lei nº 12.730, de 11 de outubro de 2007. Proíbe o uso de telefone celular nos estabelecimentos de ensino do Estado, durante o horário de aula. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**: seção 1, v. 117, n. 194, p. 1, 12 out. 2007. PL 132/2007.

SÃO PAULO. **Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, Códigos e suas tecnologias**. 2 ed. São Paulo, 2011. 264 p.

SÃO PAULO. Lei nº 16.567, de 06 de novembro de 2017. Altera a Lei nº 12.730, de 11 de outubro de 2007, que proíbe o uso de telefone celular nos estabelecimentos de ensino do Estado, durante o horário de aula. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**: seção 1, v. 127, n. 207, p. 1, 7 nov. 2017. PL 860/2016.

SÃO PAULO. **Currículo Paulista**. 2 ed. São Paulo, 2020. 526 p.

SEGABINAZI, Daniela Maria. Revisitando as LDBs do Brasil: a formação docente e o ensino de literatura. In. **Educação literária e docência: desafios para o século XXI**. Editora UFPB: João Pessoa, 2015. p. 29-55.

SEGABINAZI, Daniela Maria. A mediação do professor no ensino de literatura: os discursos oficiais e acadêmicos. **Terra Roxa e outras Terras**, Londrina, vol. 31, p.82-93, dez.2016.

SILVA, Ullisses Alves. **Diálogos literários: debatendo o preconceito étnico-racial a partir das falas dos personagens**. 2018. 134 f. Dissertação (Mestrado profissional em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2018.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa Científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p.31-42.

SOARES, Flávio. **A vida com Logan**. São Paulo: Jupati, 2014.

SOARES, Magda. **A escolarização da literatura infantil e juvenil**. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina;

MACHADO, Maria Zélia Versiani (organizadoras). **Escolarização da leitura literária**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

TAUVERON, Catherine. Direitos do texto e direitos dos jovens leitores: um equilíbrio. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de. (Org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda Casa Editorial, 2004. p. 117-131.

TEZZA, Cristóvão. **O filho eterno**. São Paulo: Record, 2007.

TOULMÉ, Fabien. **Não era você que eu esperava**. Trad. Fernando Scheibe. São Paulo: Ed. Nemo, 2017.

TURCHI, Maria Zaira. Narrativas juvenis: a inovação literária em busca do leitor. **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária da PUC**, São Paulo, nº 17, p.81-92, dez. 2016.

TUTUKIAN, Jane. **Olhos azuis coração vermelho**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2005.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2020.

[http://www.movimentodown.org.br/2014/03/eventos-celebram-o-dia-](http://www.movimentodown.org.br/2014/03/eventos-celebram-o-dia-internacional-da-sindrome-de-2014-em-todo-o-brasil)

[internacional-da-sindrome-de-2014-em-todo-o-brasil](http://www.movimentodown.org.br/2014/03/eventos-celebram-o-dia-internacional-da-sindrome-de-2014-em-todo-o-brasil). Acesso em 02 ago. 2018.

<http://www.federacaodown.org.br/portal/>. Acesso em 02 ago.2018.

<https://paisefilhos.uol.com.br/blogs-e-colunistas/minha-vida-nada-down/21-de-marco-dia-internacional-da-sindrome-de-down/>. Acesso em 30 jul. 2018.

APÊNDICE

Apêndice – Questionário utilizado para recepção do projeto de leitura

1. A leitura da obra literária **Olhos azuis, coração vermelho**, de Jane Tutikian, correspondeu às suas expectativas? Justifique.

2. Você considerou importante a solicitação da leitura integral de uma obra literária em meio ao desenvolvimento de atividades remotas?


3. A obra foi importante para a ampliação de seu conhecimento? Justifique.

4. Você desejaria que, em sala aula, durante o desenvolvimento do ensino presencial, fossem propostas atividades semelhantes às quais você realizou? Por quê?

5. Assinale a alternativa que melhor expressa o seu empenho e desenvolvimento durante as atividades propostas:

() satisfatório () regular () insatisfatório

ANEXO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
NORTE DO PARANÁ - UENP 

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A Síndrome de Down em Olhos azuis coração vermelho, de Jane Tutikian (2005): por uma educação literária.

Pesquisador: LUCIANA DA COSTA RIBEIRO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 14535319.7.0000.8123

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.512.896

Apresentação do Projeto:

A pesquisa toma como objeto de estudo a educação literária, utilizando-se como base o romance Olhos azuis coração vermelho, da autora gaúcha Jane Tutikian (2005). A proposta visa elaborar uma proposta de intervenção didática para alunos do 7º Ano do Ensino Fundamental, visando dar foco à problemática ligada à Síndrome de Down, respaldada nos pressupostos metodológicos voltados para o letramento literário, de Rildo Cosson (2007), como processo para a educação literária via leitura na escola. O objetivo da pesquisa é sistematizar uma prática de letramento voltada ao literário que, por sua vez, integre uma prática de educação pela literatura, a fim de contribuir para a formação de leitores críticos e perenes. Trata-se de um trabalho que apresenta metodologia de pesquisa do tipo bibliográfica e pesquisa-ação. A pesquisa será de caráter qualitativo, considerando sua perspectiva descritiva e interativa, através de uma abordagem interpretativista e interventiva, pois através da interpretação dos resultados obtidos com a implementação da sequência expandida de leitura literária para os alunos do 7º ano do Ensino Fundamental II, será possível a obtenção de subsídios para a análise final da proposta de intervenção. Os dados analisados serão obtidos: pelos portfólios e diários de leitura dos alunos e pela observação e anotação direta do professor-pesquisador ao longo da aplicação da Sequência Expandida.

Endereço: Rodovia BR 369, km 54

Bairro: Vila Maria

CEP: 86.360-000

UF: PR

Município: BANDEIRANTES

Telefone: (43)3542-8056

E-mail: cep@uenp.edu.br

Continuação do Parecer: 3.512.895

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo geral

"Sistematizar uma prática de letramento voltada ao literário que, por sua vez, integre uma prática de educação pela literatura, a fim de contribuir para a formação de leitores críticos e perenes"

Objetivos específicos

- Verificar por meio de uma análise quantitativa o desenvolvimento dos alunos ao longo da aplicação da sequência expandida, a fim de comprovar quais práticas de leitura foram eficazes e quais não;
- Fazer um levantamento bibliográfico de estudos voltados à área do ensino de Literatura;
- Produzir um material didático voltado à leitura literária em sala de aula que fomente o interesse dos alunos pelo texto literário;
- Relatar o desenvolvimento da escrita dos alunos por meio de portfólios que serão anexados ao documento de análise;
- Identificar as principais dificuldades dos alunos do 7º ano em relação ao estudo do texto literário através da aplicação e verificação de atividades diferenciadas de leitura e escrita;
- Refletir sobre a importância da abordagem do texto literário em sala de aula, de forma a utilizá-lo e promovê-la adequadamente;
- Promover uma aproximação entre as práticas educacionais e as práticas sociais do educando;
- Apontar e legitimar o lugar que o texto literário deve ocupar na sala de aula;
- Refletir sobre a prática docente e sua formação em relação ao ensino de Literatura;
- Produzir uma sequência expandida baseada nos pressupostos metodológicos voltados letramento literário (COSSON, 2011), que possa ser utilizada efetivamente pelo professor em seu contexto escolar;
- Promover a proximidade do aluno com a literatura infanto-juvenil contemporânea e temáticas modernas, como a Síndrome de Down, através da leitura integral da obra Olhos azuis coração vermelho, de Jane Tutikian (2005);
- Abordar o texto literário considerando a sua especificidade, a fim de instigar uma aproximação com a linguagem literária e, assim, ultrapassar o uso pragmático do fazer literário;
- Contribuir socialmente para com a comunidade escolar."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A PESQUISADORA COLOCA COMO RISCOS: "Divulgação da autoria dos participantes (alunos da

Endereço: Rodovia BR 369, km 54

Bairro: Vila Maria

CEP: 86.360-000

UF: PR

Município: BANDEIRANTES

Telefone: (43)3542-8056

E-mail: cep@uenp.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
NORTE DO PARANÁ - UENP



Continuação do Parecer: 3.512.895

Educação Básica) na publicação dos resultados da pesquisa. Para que isso não aconteça, os envolvidos não serão identificados na utilização dos seus dados. Desta forma, para a divulgação, os textos e atividades dos alunos serão digitados e não digitalizados, para que não seja identificada a letra do aluno. Os materiais utilizados serão caracterizados por um nome fictício."

COLOCA COMO BENEFÍCIOS: "Produzir um material didático de qualidade, baseado nos pressupostos teóricos e metodológicos de diversos autores sobre a sistematização do ensino de Literatura, de modo com que o mesmo seja utilizado efetivamente por outros professores dentro do ambiente escolar, promovendo a atualização de metodologias já conhecidas e inovando em aspectos necessários tanto no que diz respeito ao desempenho do docente em sala de aula, quanto no aprendizado do discente."

OS BENEFÍCIOS SUPERAM OS RISCOS. A PESQUISADORA APONTA COMO SUPERAR OS POSSÍVEIS RISCOS DA PESQUISA.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O trabalho tem grande relevância social para o ensino, porém é preciso reavaliar os objetivos, pois são muitos objetivos para uma pesquisa de mestrado.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

TCLE (pais): de acordo.

TALE: de acordo.

ANUÊNCIA DA PESQUISA ASSINADA PELA DIREÇÃO DA ESCOLA ONDE A PESQUISA SERÁ REALIZADA.

FOLHA DE ROSTO: de acordo.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Prezado(a) pesquisador(a), o projeto está aprovado sem restrições.

Atenciosamente,

CEP/UENP

Endereço: Rodovia BR 369, km 54

Bairro: Vila Maria


CEP: 86.360-000

UF: PR

Município: BANDEIRANTES

Telefone: (43)3542-8056

E-mail: cep@uenp.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ - UENP 

Continuação do Parecer: 3.512.895

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1344990.pdf	16/07/2019 14:20:58		Aceito
Outros	diretor.pdf	16/07/2019 14:20:17	LUCIANA DA COSTA RIBEIRO	Aceito
Outros	cartaresposta.docx	16/07/2019 14:19:03	LUCIANA DA COSTA RIBEIRO	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA2019.doc	16/07/2019 14:16:15	LUCIANA DA COSTA RIBEIRO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Talealunos.pdf	26/06/2019 01:12:20	LUCIANA DA COSTA RIBEIRO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEpais.pdf	26/06/2019 01:11:53	LUCIANA DA COSTA RIBEIRO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetodePesquisaSegati.docx	06/05/2019 15:41:09	LUCIANA DA COSTA RIBEIRO	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.PDF	06/05/2019 15:33:18	LUCIANA DA COSTA RIBEIRO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BANDEIRANTES, 16 de Agosto de 2019

Assinado por:
Erica Patente Nascimento
(Coordenador(a))

Endereço: Rodovia BR 369, km 54

Bairro: Vila Maria

CEP: 86.360-000

UF: PR

Município: BANDEIRANTES

Telefone: (43)3542-8056

E-mail: cep@uenp.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ

Centro de Letras, Comunicação e Artes - CLCA

Programa de Mestrado Profissional em Letras**Em Rede - PROFLETRAS/UENP****Termo de assentimento para criança e adolescente**

(maiores de 6 anos e menores de 18 anos)

Você está sendo convidado para participar da pesquisa, “A Síndrome de Down em Olhos azuis coração vermelho, de Jane Tutikian (2005): por uma educação literária”, desenvolvida na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), no Mestrado Profissional em Letras em Rede (PROFLETRAS). A pesquisa terá como objetivo o trabalho com o texto literário através da criação de sequências didáticas que propiciem a reflexão sobre temas que envolvem a aceitação do outro. Desta forma, você e seus colegas de classe farão a leitura do texto e desenvolverão atividades sistematizadas sobre a leitura, mas você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir.

A pesquisa será feita em sala de aula, no E.E Prof^ª Orizena de Souza Elena. Você e seus colegas do 7º ano irão realizar atividades de leitura, interpretação, produção de textos. A pesquisa irá analisar o desenvolvimento de vocês no decorrer das atividades, para identificar como através do texto literário é possível promover a educação literária. Quando terminarmos a pesquisa, iremos disponibilizar um texto final no site da UENP. Poderemos também publicar textos com resultados da pesquisa em revistas científicas, eventos acadêmicos e capítulos de livro.

Na divulgação da pesquisa, poderemos usar algum texto ou atividade sua desenvolvida em sala de aula, mas não iremos, de forma alguma, identificá-lo. Usaremos nomes fictícios para substituir sua assinatura. No caso de usarmos produções escritas de sua autoria no nosso trabalho, iremos digitá-las para que sua letra não seja reconhecida. Não daremos a estranhos as informações coletadas em sala de aula.

Essa pesquisa é muito importante para o desenvolvimento de atividades sistematizadas que promovam a formação de leitores perenes de Literatura, além de contribuir para que outros professores possam ter acesso ao material produzido em suas aulas para que também possa fomentar o trabalho com os textos literários a partir de uma escolarização adequada da Literatura.

Caso precise, você pode entrar em contato comigo pelo telefone (14) 99689-7143. Meu nome é Luciana da Costa Ribeiro. Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar.

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Eu, _____, recebi uma via do termo, li e aceito participar da referida pesquisa.

Cornélio Procópio, ____ de _____ de 2019.

Assinatura do menor

Assinatura da pesquisadora

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ
Centro de Letras, Comunicação e Artes - CLCA
Programa de Mestrado Profissional em Letras
Em Rede - PROFLETRAS/UENP

Pesquisadora Responsável: Luciana da Costa Ribeiro

Endereço: Rua José Osmar Carriel, nº192, Jardim Flamboyant, Piraju - SP. CEP:18.800-000

Fone: (14)99689-7143

E-mail:lucianaribeiro17s@hotmail.com

TERMO DE CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DE
CRIANÇAS/ADOLESCENTES

Este é um convite especial para seu filho participar voluntariamente da pesquisa “A Síndrome de Down em Olhos azuis coração vermelho, de Jane Tutikian (2005): por uma educação literária”. Por favor, leia com atenção as informações abaixo antes de dar seu consentimento. Qualquer dúvida sobre o estudo ou sobre este documento entre em contato diretamente com o pesquisador responsável.

OBJETIVO E BENEFÍCIOS DO ESTUDO

Pretendemos, com esta pesquisa, estudar sobre Letramento e Educação Literária através de uma perspectiva voltada para a abordagem de vozes que foram silenciadas pela sociedade, como os indivíduos com Síndrome de Down, que fazem parte de uma minoria. Por meio desta pesquisa seu filho poderá entrar em contato com a Literatura juvenil, além de aprimorar seu senso crítico e sua percepção sobre problemas atuais e que dizem respeito à realidade e vivência de seu filho. O desenvolvimento da pesquisa acarretará em uma prática de leitura que será de total benefício de seu filho. Além disso, o desenvolvimento da pesquisa poderá contribuir para que outros professores tenham acesso a um material didático testado em sala de aula, uma vez que ao final da pesquisa será organizado um caderno pedagógico com instruções para os professores desenvolverem um trabalho didático com esse tipo de texto e com atividade didáticas para serem aplicadas aos alunos.

PROCEDIMENTOS/METODOLOGIA

Os alunos da turma do seu filho, 7º ano da Escola Estadual Profª Orizena de Souza Elena, irão realizar atividades de leitura e escrita embasados em teorias e na leitura integral do livro *Olhos azuis coração vermelho*, de Jane Tutikian (2005). Ele não fará nada diferente da rotina pedagógica. A pesquisa irá analisar o desenvolvimento dos alunos no decorrer das atividades didáticas, para identificar quais práticas de leitura são eficazes e quais não.

Na divulgação da pesquisa, poderemos usar algum texto ou atividade de seu filho desenvolvida em sala de aula, mas, de forma alguma, iremos identificar seu filho ou a escola. Usaremos nomes fictícios para substituir a assinatura dos alunos. No caso de usarmos produções escritas de seu filho no nosso trabalho, iremos digitá-las para que a letra dele não seja reconhecida. Não daremos a estranhos as informações coletadas em sala de aula.

DESPESAS/ RESSARCIMENTO DE DESPESAS DO VOLUNTÁRIO

Todos os sujeitos envolvidos nesta pesquisa são isentos de custos.

PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA

A participação de seu filho neste estudo é *voluntária* e ele terá plena e total liberdade para desistir do estudo a qualquer momento, sem que isso acarrete qualquer prejuízo para ele.

GARANTIA DE SIGILO E PRIVACIDADE

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ
Centro de Letras, Comunicação e Artes - CLCA
Programa de Mestrado Profissional em Letras
Em Rede - PROFLETRAS/UENP

As informações relacionadas ao estudo são confidenciais e qualquer informação divulgada em relatório ou publicação será feita sob forma codificada (nome fictício), para que a confidencialidade seja mantida. O pesquisador garante que o nome de seu filho não será divulgado sob hipótese alguma.

ESCLARECIMENTO DE DÚVIDAS

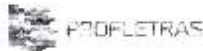
Você e seu filho podem fazer todas as perguntas que julgarem necessárias durante e após o estudo.

DECLARAÇÃO FINAL

Eu, _____, rg _____, declaro que recebi uma via do termo, li e autorizo meu filho (a) _____ a participar da referida pesquisa.

Cornélio Procópio, _____ de _____ de 2019.

Responsável pelo menor Pesquisadora Responsável



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ
Centro de Letras, Comunicação e Artes - CLCA
Programa de Mestrado Profissional em Letras
Em Rede - PROFLETRAS/UENP



DECLARAÇÃO DE PERMISSÃO PARA UTILIZAÇÃO DE DADOS

Professor-Pesquisador Responsável: Luciana da Costa Ribeiro
Endereço: Rua José Osmar Carrick, nº 192, Jardim Flamboyant, Piraju -SP
Cep: 18.800-000 Fone: (14)99689-7143
E-mail: lucianaribeiro17s@hotmail.com
Pesquisadora Orientadora: Ana Paula Franco Nobilo Brandileone

Título da Pesquisa: A Síndrome de Down em *Olhos azuis coração vermelho* de Jane Tutikian (2005): por uma educação literária.
Pesquisa desenvolvida na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), no Mestrado Profissional em Letras em Rede (PROFLETRAS)

Os pesquisadores do presente projeto de pesquisa se comprometem a preservar a privacidade dos participantes, de cujos dados serão coletados por meio de atividades didáticas e textos produzidos pelos alunos em sala de aula assim como de diários reflexivos do professor-pesquisador que serão utilizados na análise do resultado ao final da aplicação da sequência didática expandida baseada nos pressupostos metodológicos de Cosson (2011), tendo como objeto de ensino a obra *Olhos azuis coração vermelho*, de Jane Tutikian (2005). Concordam, igualmente, que todas as informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto e que somente poderão ser divulgadas de forma anônima.

Diante disso, a direção da E.E. Profª Orizena de Souza Elena autoriza a coleta de dados descrita.


Diretor ou representante legal da Instituição

VALDEMIR BORANELLI
RG 29.691.787-5
Diretor de Escola

Tejupá, 21 de dezembro de 2018.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UENP Universidade Estadual do Norte do Paraná - Campus Luiz Meneghel de Bandeirantes Fone/Fax: +55 (43) 3542 8010 | Fax: +55 (43) 3542 8056 Rodovia BR-369 Km 54, Vila Maria. CP 261 - CEP 86360-000 Bandeirantes - Paraná - Brasil.