



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO  
PARANÁ**

Centro de Letras, Comunicação e Artes  
Mestrado Profissional em Letras em Rede



---

LUCIANA DA COSTA RIBEIRO

**A SEQUÊNCIA EXPANDIDA: POSSIBILIDADES E  
CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO LITERÁRIA.**

Cornélio Procópio  
2020

LUCIANA DA COSTA RIBEIRO

**A SEQUÊNCIA EXPANDIDA: POSSIBILIDADES E  
CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO LITERÁRIA.**

Material didático apresentado 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

Cornélio Procópio  
2020

## 1 A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Mediante as considerações e reflexões apontadas ao longo do desenvolvimento da dissertação, *Por uma educação literária: a Síndrome de Down em Olhos azuis coração vermelho*, de Jane Tutikian (2005), culminaram na produção deste material didático, tendo como público alvo os alunos do 7º ano do Ensino Fundamental que teve como objetivo o desenvolvimento de atividades voltadas para a obra central **Olhos azuis coração vermelho**, da autora gaúcha Jane Tutikian (2005), colocando em enfoque a representação do indivíduo com Síndrome de Down. Para a produção da Sequência Expandida, à luz dos pressupostos metodológicos de Rildo Cosson (2011), foram considerados os documentos oficiais e prescritivos, tais como as **Diretrizes Curriculares** (2010), **Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino de 9 (nove) anos** (2013), bem como a recente **BNCC** (2017) que sinalizam para a discussão de temáticas modernas, contemporâneas e atreladas à vivência do educando. Além da temática preponderante na obra, foi realizada uma análise de seus recursos estilísticos e expressivos (forma e conteúdo), ademais também foi inserida uma descrição sobre a escola e seus participantes (público-alvo).

Em seguida, delinea-se a proposição do material didático alicerçado, portanto, nos pressupostos metodológicos voltados para o letramento literário. São apresentadas as etapas da Sequência Expandida e seus principais objetivos, bem como o modo como as atividades serão desenvolvidas, de forma bastante descritiva e didática.

Ao final, foram evidenciados os resultados, mesmo que parciais, obtidos por meio da implementação do material didático, apontando aspectos positivos e negativos em relação à proposta de intervenção produzida.

## **1.1 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 Tejuapá, 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.

## **1.2 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 Varella<sup>1</sup>, 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 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.

---

<sup>1</sup> Entrevista disponível em: <https://drauziovarella.uol.com.br/entrevistas-2/fase-reprodutiva-da-mulher-entrevista/>

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 narrador 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 os 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. Garçom. 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 alarga-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 Júlia 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 Júlia 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: “Querida 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 tocava 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 televisão<sup>2</sup>.

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

---

<sup>2</sup> 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>

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 há a apresentação de fotos reais de Logan e diversas informações acerca da Síndrome de Down<sup>3</sup>.

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).

---

<sup>3</sup> 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>

### **1.3 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 experienciar 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.

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 construir 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.

#### **1.4 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 Tejuπά 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 IDEB<sup>4</sup> (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

---

<sup>4</sup> Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/ideb>

(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 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<sup>a</sup> 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

### **1.5 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-cafeteria-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.

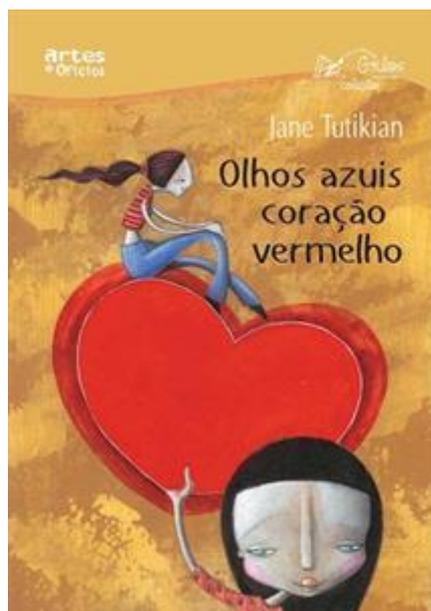
Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=98v74ssQ29Y>

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 pordentro 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 texto<sup>5</sup> 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

---

<sup>5</sup>Poema disponível em: <https://www.letras.mus.br/carlos-drummond-de-andrade/460652/>

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 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 *sites* 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”<sup>6</sup>, 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”<sup>7</sup>, 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.

---

<sup>6</sup> Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2316-40182018000200011&script=sci\\_arttext&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2316-40182018000200011&script=sci_arttext&tlng=pt)

<sup>7</sup> Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/elbc/n54/2316-4018-elbc-54-175.pdf>

## 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, 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.

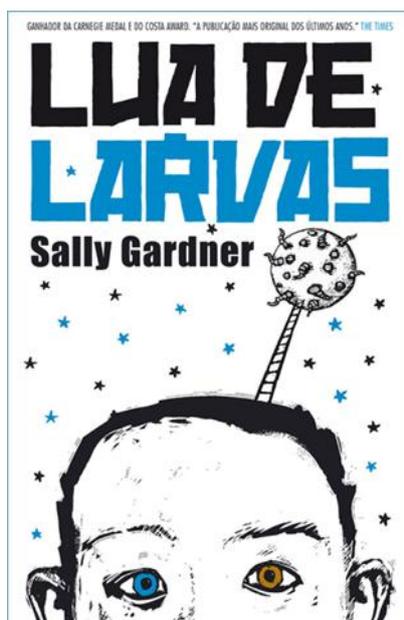
**Professor,**

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

## 1.6 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 presenciaram 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 registaram 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 interação 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 desejariam 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 metodológicas – 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

peçoal), 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.
- 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.
- BLIKSTEIN, Izidoro. Intertextualidade e polifonia. In: **Dialogismo, polifonia, intertextualidade.** 2a. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003. p.45-48.
- BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura – a formação do leitor:** alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Brasília, 2010.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.** Brasília: DF, 2013.
- 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>
- 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.
- CANDIDO, A. CASTELLO, J.A. **Presença da Literatura Brasileira.** 13<sup>a</sup>.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. Vol.3.
- COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria.** 3<sup>a</sup>ed. Belo Horizonte: Ed.UFMG, 2006.
- COSSON, Rildo. **Letramento Literário:** teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2011.

EAGLETON, Terry. **Teoria da Literatura**: uma introdução. 2ªed. São Paulo: Cultura, 1994.

ECO, Umberto. Sobre algumas funções da literatura. In: **Sobre a Literatura**. Trad. Eliana Aguiar. São Paulo: Record, 2003. p.9-21.

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

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.

GARDNER, Sally. **Lua de Larvas**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

GINZBURG, Jaime. O ensino da literatura como fantasmagoria. **Revista Anpoll**, Brasília, v.1, n.33, p. 209-222, 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.

MARTHA, Alice Áurea Penteado. Literatura infantil e juvenil: produção brasileira contemporânea. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 9-16, abr.-jun. 2008.

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.

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.

SÃO PAULO. **Currículo Paulista**. 2 ed. São Paulo, 2020. 526 p.

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.

SOARES, Flávio. **A vida com Logan**. São Paulo: Jupati, 2014.

REIS, Carlos; LOPES, Ana Cristina M. **Dicionário de teoria da narrativa**. São Paulo: Ática, 1988.

ROSENFELD, Anatol. Reflexões sobre o romance moderno. In: **Texto e contexto I**. São Paulo: Perspectiva, 1969. p.75-97.

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.

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.