

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
DEPARTAMENTO ACADÊMICO LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA
E LITERATURA

VERONICA PASQUALIN MACHADO

**ENSINO DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO: UMA PROPOSTA DE
LETRAMENTO LITERÁRIO VIA ABORDAGEM TEMÁTICA**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

CURITIBA – PR

2018

VERONICA PASQUALIN MACHADO

**ENSINO DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO: UMA PROPOSTA DE
LETRAMENTO LITERÁRIO VIA ABORDAGEM TEMÁTICA**

Monografia de Especialização apresentada ao Departamento Acadêmico de Linguagem e Comunicação, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino da Língua Portuguesa e Literatura.

Orientador: Prof. Dr. Marcio Matiassi Cantarin

CURITIBA – PR

2018



TERMO DE APROVAÇÃO

Ensino de Literatura no ensino médio: uma proposta de letramento literário via abordagem temática

Por

VERONICA PASQUALIN MACHADO

Monografia apresentada às 10:30, do dia 1 de setembro de 2018, como requisito parcial para a obtenção do título de especialista no Curso de Especialização em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura, Turma , ofertado na modalidade de Ensino a Distância, pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Curitiba. O candidato foi arguido pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho APROVADO.

marcio matiassi cantarim
UTFPR - Curitiba
(orientador)

Zama Caixeta Nascentes
UTFPR - Curitiba

Maurini de Souza
UTFPR - Curitiba

RESUMO

MACHADO, Veronica Pasqualin. Ensino de Literatura no Ensino Médio: uma proposta de letramento literário via abordagem temática. 2018. 29 f. Monografia (Especialização em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura) – Departamento Acadêmico de Linguagem e Comunicação, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2018.

Esta pesquisa tem o objetivo de propor uma sequência básica via uma abordagem temática no ensino médio, a fim de se promover o letramento literário. Para isso, o trabalho apresenta: pesquisa bibliográfica sobre ensino de literatura no ensino médio, o letramento literário e a formação de leitores no ensino médio; análise de um programa de língua portuguesa e literatura de uma escola pública de ensino médio e de um excerto de um livro didático do Programa Nacional do Livro Didático; proposta de sequência básica a partir da metodologia criada por Cosson (2009). As análises evidenciaram que ainda prevalece um ensino de abordagem histórica é norteado por uma abordagem histórica descontextualizada, que falha em promover o letramento literário. A sequência didática criada é norteada pelo tema “Violência contra a criança” e pela obra “O abraço”, de Lygia Bojunga. Com o estudo, espera-se contribuir para a manutenção da disciplina de Literatura nos currículos do ensino médio, a reflexão constante a respeito das práticas docentes nesse nível, a formação continuada de professores de Língua Portuguesa e Literatura e a motivação para se promover um letramento literário no ensino médio.

Palavras-chave: Ensino de literatura no ensino médio. Letramento literário. Formação de leitores no ensino médio. Sequência básica.

ABSTRACT

This research aims to propose a basic sequence through a thematic approach in secondary education, in order to promote literary literacy. In order to do this, this study presents: bibliographic research on literature teaching in high school, literary literacy and readers formation in high school; analysis of a Portuguese language and literature program and from a public high school and an excerpt from a textbook of the National Textbook Program; proposal of a basic sequence based on the methodology created by Cosson (2009). The analyzes showed that a historical approach still prevails and is guided by a historical approach that is not contextualized, which fails to promote literary literacy. The basic sequence is guided by the theme "Violence against the child" and by the book "O abraço" by Lygia Bojunga. The study intends to contribute to the maintenance of Literature in high school curricula, the reflection on teaching practices at this level, the continuing education of Portuguese Language and Literature teachers and the motivation to promote literary literacy in high school.

Keywords: Teaching literature in high school. Literary literacy. Readers formation in high school. Basic sequence.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	6
1 REFERENCIAL TEÓRICO.....	8
1.1 Ensino de literatura no ensino médio	8
1.2 Letramento literário	10
1.3 Formação de leitores no ensino médio	12
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	15
3 ANÁLISE E DISCUSSÃO	18
3.1 O programa de Língua Portuguesa e Literatura.....	18
3.2 A Literatura Brasileira no livro didático.....	19
3.3 Proposta de sequência básica no ensino médio	20
CONSIDERAÇÕES FINAIS	24
REFERÊNCIAS	25
ANEXOS	26

INTRODUÇÃO

A ideia deste trabalho surge com uma inquietação. Como professora de Língua Portuguesa e Literatura no ensino médio, percebo que os alunos costumam se mostrar desmotivados para ler e estudar o que se propõe de obras de Literatura Brasileira nesse nível de ensino. Tais obras estão estritamente ligadas à história da Literatura Brasileira e, por isso, à periodização literária, que leva em conta quais obras foram produzidas em determinado período histórico (por exemplo, costuma-se estudar, no primeiro ano do ensino médio, o que se chama de “Literatura de Informação”, que está ligada à produção feita pelos viajantes europeus sobre a nova terra “descoberta” – o Brasil – no século XV).

Porém, a desmotivação desses alunos a respeito da leitura do cânone literário brasileiro não implica que eles leiam pouco ou não leiam nada. Esses mesmos alunos são leitores assíduos de obras não-literárias e/ou não canônicas, que são referidas como “Literatura de Massa”. De acordo com Paes (1990), a literatura ligada à cultura de massa busca satisfazer o maior número possível de consumidores. Para isso, a originalidade das obras não têm tanta importância, além de reduzir a representação artística a termos que são mais facilmente compreendidos por seus consumidores.

Motivada por essa inquietação, comecei a refletir a respeito do modo como se ensina literatura no ensino médio e pude verificar empiricamente, a partir da fala de professores colegas e de alunos, que ainda há uma grande ênfase na história da literatura (abordagem histórica), o que pode resultar em um ensino que deixa o estudo do texto literário (objeto do ensino de literatura) em segundo plano. Esse modelo, se totalmente norteado pela história da literatura, também falha em promover o letramento literário, um dos objetivos do ensino de literatura. A partir dessas reflexões, surge a seguinte questão norteadora: é possível promover o letramento literário no ensino médio via uma abordagem temática?

A partir da leitura das resenhas do “Guia de livros didáticos: PNLD 2015: língua portuguesa: ensino médio” (BRASIL, 2014), o qual apresenta a lista de obras selecionadas no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para o triênio de 2015 a 2017, foi possível constatar que o ensino de literatura no ensino médio ainda privilegia uma abordagem histórica. No entanto, para promover o letramento literário, que é o objetivo do ensino de literatura no ensino médio, conforme as “Orientações Curriculares para o ensino médio” (BRASIL, 2006), “[...]não se deve sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias, etc., como até hoje tem ocorrido[...]

” (ibid., p.54). O “letramento literário”

é visto como “como estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler poesia ou drama, mas dele se apropria efetivamente por meio da experiência estética, fruindo-o” (ibid., p. 55). Além disso, estudos recentes (SUASSUNA, NÓBREGA, 2013; FORMIGA, INÁCIO, 2017) apontam o fracasso de uma abordagem histórica na promoção do letramento literário na escola e, conseqüentemente, da formação do leitor.

Dessa forma, a pesquisa se justifica, pois a maioria dos livros didáticos, no que se refere ao ensino de literatura, continua a privilegiar um estudo sobre a história da Literatura Brasileira, o que acarreta estudo de texto literário como segundo plano nas aulas de Literatura Brasileira e na conseqüente ineficiência do letramento literário na escola. Por isso, refletir sobre o modo como ocorre o ensino de literatura e propor uma alternativa é fundamental para que o letramento literário seja, de fato, realizado no ensino médio. Assim, o objetivo deste trabalho é propor uma seqüência básica que trate as obras literárias que podem ou devem ser estudadas no ensino médio via uma abordagem temática, a fim de se promover o letramento literário.

Para atingir esse objetivo, o trabalho apresenta: a) levantamento bibliográfico para construção do referencial teórico; b) análise de um programa de língua portuguesa e literatura de uma escola pública de ensino médio; c) análise de um excerto de um livro didático selecionado no Programa Nacional do Livro Didático, no triênio de 2018 a 2020; d) proposta de seqüência básica para um ensino de literatura via abordagem temática no ensino médio, a partir da metodologia criada por Cosson (2009).

A fim de desenvolver o objetivo proposto, este estudo está organizado da seguinte forma: no primeiro capítulo, encontra-se o referencial teórico do trabalho. No segundo capítulo, há a apresentação dos procedimentos metodológicos. Por fim, no terceiro capítulo, encontra-se a análise do programa de língua portuguesa e literatura, de um excerto de livro didático e a proposta de seqüência básica.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, é apresentado o embasamento teórico da pesquisa, que é constituído por três itens. O primeiro diz respeito ao ensino de literatura no ensino médio a partir dos documentos oficiais e busca mostrar o que esses documentos dizem sobre a importância e o objetivo do ensino dessa disciplina, bem como indicações de como deve ser ensinada. O segundo item trata do letramento literário e pretende apresentar sua definição e as concepções que norteiam a proposta metodológica criada por Rildo Cosson (2009) para a promoção do letramento literário na escola. E, por fim, o terceiro item trata da formação de leitores no ensino médio, caracterizando-os e, também, trazendo uma reflexão sobre as práticas docentes adotadas no ensino de literatura no ensino médio.

1.1 Ensino de literatura no ensino médio

Quando se toma o ensino de literatura como tema e objeto de estudo, um dos primeiros caminhos que se pode seguir é investigar o que os documentos oficiais dizem a respeito disso. Dessa forma, tomou-se, neste trabalho, como ponto de partida as “Orientações Curriculares para o Ensino Médio” (OCNEM). Publicado pela Secretaria da Educação Básica em 2006, o documento é direcionado a professoras e professores e se mostra como uma reflexão sobre a prática docente, além de trazer esclarecimentos a respeito dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2002). Um das diferenças mais importantes trazidas nas OCNEM (BRASIL, 2006) em relação ao documento anterior é, sem dúvidas, a inclusão de um capítulo inteiro dedicado aos conhecimentos de literatura, o que evidencia o reconhecimento das especificidades do ensino dessa disciplina.

A partir da leitura das OCNEM, é possível compreender, principalmente, o porquê da manutenção da literatura no ensino médio e, também, algumas direções em relação ao modo de ensinar a disciplina. Sobre a primeira questão, o documento defende que todas as pessoas têm direito de se apropriar das artes. Sendo a literatura também uma manifestação artística, é por meio dela que certas ações podem ser propiciadas:

[...] A arte “inventa uma alegriazinha”, *rompe com a hegemonia do trabalho alienado* (aquele que é executado pelo trabalhador sem nele ver outra finalidade senão proporcionar o lucro ao dono dos modos de produção), do trabalho-dor. Nesse mundo dominado pela mercadoria, colocam-se as artes inventando “alegriazinha”, isto é, como *meio de educação da sensibilidade*; como *meio de atingir um conhecimento tão importante quanto o científico* – embora se faça por outros caminhos; como *meio de pôr em questão* (fazendo-se crítica, pois) *o que parece ser ocorrência/decorrência natural*; como *meio de transcender o simplesmente dado, mediante o gozo da*

liberdade que só a fruição estética permite; como meio de acesso a um conhecimento que objetivamente não se pode mensurar; como meio, sobretudo, de humanização do homem coisificado [...] (BRASIL, 2006, p. 52 – p.53, grifos meus).

Ainda a respeito sobre o porquê de ensinar literatura no ensino médio, as OCNEM defendem sua manutenção no currículo escolar principalmente a partir das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), publicadas em 1996. No artigo 35 da referida lei, há as finalidades do ensino médio:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996)

As OCNEM relacionam, especificamente, o inciso III da LDBEN como razão para a defesa do ensino de literatura (e de outras artes) no ensino médio, pois é ele que demonstra a preocupação com a humanização do aluno. Como bem evidenciam as orientações, essa questão está estreitamente ligada à humanização do indivíduo pela literatura, ideia defendida por Antônio Cândido. Esse processo é definido pelo autor como

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CÂNDIDO, 2017, p. 180)

Além de apontar as justificativas para o ensino de literatura no ensino médio, as OCNEM também dá direções de como esse ensino pode ser realizado. Uma das primeiras indicações sobre isso é de que “[...] não se deve sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias, etc., como até hoje tem ocorrido [...]” (idem, p. 54),

o que parece referir a aulas de literatura que se reduzem ao ensino da história da literatura e acabam ignorando o texto literário em si.

Outras indicações dizem respeito a: 1) propiciar contato efetivo com o texto a fim de se ter experiência literária; 2) selecionar textos literários cânones ou de literatura de massa que apresentem qualidade estética; 3) proporcionar prazer estético pela leitura do texto literário; 4) organizar a leitura do texto literário, em um primeiro momento, como leitura individual para depois ser realizada como atividade coletiva. Todas essas direções sobre como ensinar literatura perpassam a noção de letramento literário, que é o objetivo do ensino de literatura no ensino médio. Esse conceito será explorado no item a seguir.

1.2 Letramento literário

De acordo com as OCNEM, o termo “letramento” se origina no campo de estudos da Linguística. A pesquisadora Magda Soares define esse termo como

o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida. Enfim: letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2009, p. 44).

A partir disso, o documento aponta, por comparação, que o letramento literário se refere ao estado ou condição da pessoa que não apenas lê o texto literário, mas se apropria desse texto pela experiência estética.

Sabendo qual é a definição desse termo, uma questão se impõe: como promover o letramento literário no ensino básico, dado que esse é um dos objetivos do ensino de literatura no ensino médio? Essa pergunta é respondida por Rildo Cosson (2009), na obra “Letramento literário: teoria e prática”. Nesse livro, Cosson apresenta uma proposta metodológica para o ensino de leitura literária no ensino básico, que visa construir uma comunidade de leitores. Para isso, o autor mostra que o ensino de literatura está necessariamente ligado à seleção de textos literários na escola e a uma concepção de leitura.

Sobre a seleção de textos literários, Cosson esclarece que, por muito tempo, os professores de literatura baseavam-se apenas no cânone¹ como parâmetro para seleção de textos e, dessa forma, a força da tradição garantia a justificativa para essa escolha. Com a chegada da

¹ De acordo com Cosson (2009, p.32), é “aquele conjunto de obras consideradas representativas de uma determinada nação ou idioma”.

crítica feminista e outras teorias às universidades, a escolha de textos literários regida apenas pelo cânone começou a ser questionada e denunciada devido às obras representadas ².

Ainda sobre isso, o autor mostra que há três posicionamentos. O primeiro deles está ligado a professores que continuam se baseando no cânone para a seleção de textos literários, movidos pela crença de que essas obras são fundamentais na formação de cada leitor, por trazerem um conhecimento atemporal. O segundo posicionamento se refere àqueles que defendem a contemporaneidade dos textos, uma vez que eles podem trazer temas e linguagens que estão mais próximos dos leitores (neste trabalho, especificamente alunos de ensino médio). O terceiro se relaciona à defesa da pluralidade e da diversidade de autores, de obras e de gêneros quando da seleção de textos, pois esse posicionamento pode desconstruir a hierarquia imposta pela crítica literária, o que torna livres professores e escola na escolha de textos literários. Postas essas três direções, Cosson reconhece todas como sendo legítimas, mas defende que devem ser articuladas conjuntamente para promover o letramento literário. Além disso, o autor também enfatiza que “o letramento literário trabalhará sempre com o atual³, seja ele contemporâneo ou não. É essa atualidade que gera a facilidade e o interesse de leitura dos alunos” (COSSON, 2009, p. 34).

O outro aspecto que norteia a proposta metodológica de Cosson é a apresentação de uma concepção de leitura. O autor mostra que há três grupos de teorias sobre a leitura, tomada como fenômeno cognitivo e social, a partir da leitura da obra “Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social”, de Leffa (1999). O primeiro grupo enfoca o texto no processo de leitura, que é concebida como um processo de decodificação. O segundo grupo se centraliza no leitor e se preocupa em como o leitor atribui sentido ao texto. O terceiro grupo coloca o texto e o leitor no mesmo nível hierárquico, o que demonstra que apresentam a mesma relevância. Além disso, entende-se que: 1) o texto se constrói não só quando o autor o produz, mas também quando o leitor faz a leitura do texto; 2) o significado da leitura acontece na interação social em que acontece o ato de ler (LEFFA, 1999).

Para a proposta de letramento literário, Cosson declara que essas visões sobre os modos de ler devem ser considerados como parte de um processo linear. Tendo isso em mente, o autor apresenta as três etapas que constituem sua proposta, a saber: antecipação; a decifração; e, por

² Foge ao escopo deste trabalho discutir a formação do cânone, mas estamos em acordo com Cosson (2009) ao defender que a formação do cânone é problemática justamente por não apresentar e não representar (ou apresentar e representar muito pouco) mulheres autoras, autoras negras e autores negros, autoras e autores representantes dos povos indígenas, autoras e autores LGBTTs (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais).

³ Sobre a diferença entre “atual” e “contemporâneo”, Cosson (2009, p.34) define que “obras contemporâneas são aquelas escritas e publicadas em meu tempo e obras atuais são aquelas que têm significado para mim em meu tempo, independentemente da época de sua escrita ou publicação”.

fim, a interpretação. A antecipação se relaciona às ações que o leitor realiza antes de abordar o texto, tais como seus objetivos de leituras (que são diferentes dependendo do gênero textual) e a abordagem dos elementos que compõe uma obra (a capa, o título, o número de páginas são exemplos). A decifração se relaciona com a familiaridade e o domínio de letras e palavras pelo leitor. Por fim, a interpretação se refere às inferências que o leitor estabelece ao ler um texto, ao significado que constrói e que é determinado pelo que o autor escreveu, pelo conhecimento que o leitor detém (o que já leu) e por como a leitura é regulada na sociedade. Como se pode perceber, a proposta metodológica de Rildo Cosson para a promoção do letramento literário perpassa os critérios de seleção de textos e uma concepção de leitura, que considera texto, leitor e a relação entre texto e leitor. A partir disso, o autor propõe as etapas que constituem a sequência básica e a sequência expandida (decorrente da primeira) para o letramento literário na escola. Essas sequências serão abordadas no capítulo sobre metodologia deste trabalho.

1.3 Formação de leitores no ensino médio

Para tratar da formação de leitores no ensino médio, importa, saber, primeiramente, quem são esses leitores. Sobre isso, as OCNEM (2006) indicam que há a passagem de um nível escolar a outro, principalmente nos anos finais do ensino fundamental (8º e 9º anos). As orientações descrevem que esses leitores estão expostos a escolhas de obras mais abertas e não sistematizadas, as quais são caracterizadas por obras consideradas como literatura juvenil e, também, por obras canônicas. O documento ainda cita o estudo de Petrucci (1999, apud OCNEM 2006), que aponta a recusa de leitores adolescentes em ler textos canônicos, sendo guiados por escolhas livres de sistema de valores (como o cânone, por exemplo) e quase aleatórias. Essas escolhas são nomeadas pelo autor como “escolhas anárquicas”.

Além disso, as OCNEM afirmam que, nessa passagem de um nível escolar a outra, os leitores adolescentes tendem a ter menos contato com a leitura ficcional. Essa lacuna acaba por ser preenchida pela história da literatura e pela periodização literária. A isso, soma-se o fato de que os livros didáticos não apresentam o texto literário em sua forma integral, mas em fragmentos, que são normalmente usados para representar características de estilos de época. Tal prática evidencia que há um desprezo pela fruição e prazer estético que são apenas possíveis de serem alcançados pela experiência com o texto literário em sua integralidade.

Ainda em relação à ausência do texto literário de forma integral, as orientações apontam mais uma dificuldade, que é caracterizada pela distância temporal dos textos em relação aos leitores adolescentes. Como consequência, acaba-se por fugir do encontro entre leitor e texto.

O desafio que se impõe, dessa forma, é o de justamente conseguir propiciar a esses leitores obras que apresentem valor estético e possam, dessa forma, contribuir para o letramento literário no ensino médio.

Em relação a alguns pontos que as OCNEM mostram, como a presença da história da literatura em detrimento de práticas significativas para o ensino de literatura no ensino médio e a ausência da apresentação do texto literário de forma integral para os leitores adolescentes, corroboram os estudos recentes de Suassuna e Nóbrega (2013) e Formiga e Inácio (2017).

Suassuna e Nóbrega (2013), em sua pesquisa, descrevem e analisam as práticas docentes de ensino de literatura brasileira, no ensino fundamental e no ensino médio, a partir dos conteúdos e metodologias elegidos pelos professores. A referida pesquisa foi feita a partir da observação das aulas, ambas em Pernambuco. Como conclusão, os autores afirmam que as práticas não promovem o letramento literário. Especialmente em relação ao ensino médio, os pesquisadores apontam que, na prática docente, não há a leitura efetiva das obras literárias (há apenas fragmentos de textos para a realização de exercícios) e há a adoção acrítica do livro didático, que, por estar embasado na história da literatura, acaba por desprezar a experiência estética do texto literário, além de ignorar os significados que os próprios alunos podem construir e atribuir a esse texto. Os pesquisadores ainda apontam que, mesmo escolhido uma abordagem histórica, não há o estabelecimento de vínculos entre os fatos históricos abordados e as características ligadas ao estilo de época (nesse caso, ao Romantismo, tema da aula de 2º ano que foi observada pelos pesquisadores).

No trabalho de Formiga e Inácio (2017), as autoras trazem uma reflexão sobre o ensino de literatura na escola, a partir da formação docente e de propostas teórico-metodológicas para o ensino de leitura e literatura. Assim como Suassuna e Nóbrega (2013), as autoras também criticam um ensino de literatura centrado apenas em uma perspectiva histórica e afirmam que isso pode ser uma causa para a falta de motivação de alunos do ensino médio para a leitura de textos literários.

Considerando o que foi exposto, parece ser claro que uma proposta de ensino de literatura norteadas por uma abordagem histórica, com caracterização de estilos de época e memorização desses elementos e sem o confronto entre texto e leitor, não contribui para o letramento literário e, conseqüentemente, para a formação de leitores no ensino médio. Posto isso, não se propõe condenar a história da literatura no ensino médio. A questão é, em conformidade com Bordini e Aguiar (1988), não abandonar a história da literatura, mas torná-la significativa e, para isso, é necessário que exista a construção de conhecimento e o

estabelecimento de relações entre o texto e o período histórico a partir da leitura integral das obras literárias. Além disso, em relação à recusa de leitores adolescentes em ler obras cânones, é possível estabelecer um caminho de acesso a essas obras a partir da leitura de obras de entretenimento (literatura de massa), uma vez que tanto a literatura de proposta (cânone) quanto a de entretenimento se apoiam mutuamente (PAES, 1990).

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, são apresentados os procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento deste estudo. Dessa forma, o estudo apresenta: a) levantamento bibliográfico para construção do referencial teórico; b) análise de um programa de língua portuguesa e literatura de uma escola pública de ensino médio; c) análise de um excerto de um livro didático selecionado no Programa Nacional do Livro Didático, no triênio de 2018 a 2020; e d) proposta de sequência básica para um ensino de literatura via abordagem temática no ensino médio, a partir da metodologia criada por Cosson (2009).

O levantamento bibliográfico deste estudo foi feito através da leitura de documentos oficiais, leis, artigos, capítulos de livros e livros sobre os seguintes temas: ensino de literatura no ensino médio, letramento literário e formação de leitores no ensino médio. Após isso, será feita a análise do programa da disciplina de Língua Portuguesa e Literatura do primeiro ano do ensino médio de uma escola pública federal. A escolha por esse programa em específico se justifica pela motivação em realizar este trabalho e pela proposta de sequência básica, que é dirigida para uma turma de primeiro ano do ensino médio. Para realizar essa análise, a leitura do programa é guiada pela busca em identificar a presença ou ausência de conteúdos ligados à literatura e à literatura brasileira.

Feita essa análise, passa-se a análise de um excerto de um livro didático selecionado no Programa Nacional do Livro Didático, no triênio de 2018 a 2020. A escolha pelo livro didático “Língua Portuguesa: linguagem e interação”, de autoria de Faraco, Moura e Maruxo Jr. (2016) se deve por ele ser o livro adotado na mesma escola de onde provém o programa da disciplina de Língua Portuguesa e Literatura analisado. Além disso, o objetivo da análise é evidenciar a relação entre o programa da disciplina e o livro didático adotado pela escola, bem como averiguar se o modo de organização dos conteúdos e dos exercícios contribui para o letramento literário. Sobre os exercícios, será feita a leitura de um excerto do livro didático (recorte que será originado a partir da relação entre o programa da disciplina e o manual), a qual será guiada por perguntas derivadas no referencial teórico: 1) há atividades de leitura de antecipação, decifração e interpretação?; 2) o texto literário é apresentado em sua integralidade?; 3) se há uma abordagem histórica, há o estabelecimento de relações entre o texto literário e o período histórico?.

Por fim, há a proposta de sequência básica a partir da metodologia criada por Rildo Cosson (2009). A sequência básica contempla as três etapas já expostas no referencial teórico,

a saber, antecipação, decifração e interpretação. A sequência básica, para além dessas etapas, é constituída por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação. A motivação se caracteriza por preparar o leitor para entrar no texto. Fazem parte dessa fase atividades que os alunos devem responder a alguma questão, ou opinar sobre algum tema, não sendo uma obrigatoriedade que a atividade seja sempre de ordem temática. É muito relevante, porém, a presença de um elemento lúdica, a fim de já estabelecer laços entre o leitor e a obra. Por fim, podem ser conjugadas atividades de leitura, escrita e oralidade e recomenda-se que essa fase perdure por até uma aula.

A introdução caracteriza-se pela apresentação do autor (preferencialmente ligadas à obra) e da obra. Para isso, recomenda-se a apresentação da obra física aos leitores. São exemplos de atividades a leitura da capa, da orelha e de outros elementos que compõem a obra física. A partir dessa apresentação, o professor pode motivar os leitores a levantar hipóteses sobre o desenvolvimento do texto, que podem ser retomadas após a leitura da obra. Nessa etapa, também se pode falar da obra e da justificativa pela escolha da obra. Nessa justificativa, recomenda-se evitar uma síntese da história, mas se pode usar uma estratégia de antecipar o enredo da obra de modo a despertar a curiosidade do leitor.

A leitura diz respeito ao acompanhamento da leitura. Esse acompanhamento deve ser realizado no sentido de auxiliar os leitores em sua dificuldade (e não de modo a vigiar os leitores se estão lendo ou não). Sugere-se que a leitura de um texto curto seja feita em aula, mas a de um texto extenso seja realizada por meio de intervalos. Esses intervalos devem ser usados para a apresentação dos resultados pelos leitores, que pode ser feito através das seguintes atividades: a) conversa com a turma; b) leitura de textos menores que tenham ligação com o texto que está sendo lido; b) leitura coletiva de algum capítulo ou trecho de capítulo a fim de seja desenvolvida uma microanálise do texto e da construção textual. Ainda sobre os intervalos, recomenda-se que o professor converse com seus alunos e negocie o tempo para leitura para determinar quais serão os intervalos.

A interpretação se caracteriza pela construção do sentido do texto. Nessa fase, são reconhecidos dois momentos: o momento interior, que se refere à decifração de palavras, páginas e capítulos a fim de se apreender a obra em sua totalidade; e o momento exterior, que se refere à concretização e à materialização da interpretação como ato de construção de sentido dentro de uma comunidade de leitores. A partir das reflexões e da externalização delas, os leitores passam a entender que fazem parte de algo coletivo, que é a comunidade de leitores. Como atividades de interpretação, entende-se que, sendo externalizadas, elas devem proceder

a um registro. Esse registro é variável conforme o tipo de texto, a idade dos leitores e o ano escolar e pode ser realizado através de atividades como desenho, música, produção de resumo/resenha, reescrita de final alternativo, performances, diário anônimo, colagens, maquetes, júri simulado, feira do livro ou produção literária.

Por fim, cabe lembrar que essa metodologia não é rígida e permite que as fases sejam flexibilizadas, de acordo com os objetivos do letramento literário, das necessidades e características de cada escola, grupo de alunos e professor.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO

Neste capítulo, são apresentadas a análise do programa de Língua Portuguesa e Literatura do primeiro ano do ensino médio, a análise do excerto de um livro didático selecionado no PNLD 2018-2020 e uma proposta de sequência básica para um ensino de literatura via abordagem temática no ensino médio.

3.1 O programa de Língua Portuguesa e Literatura

No anexo A, há o programa da disciplina de Língua Portuguesa e Literatura do primeiro ano do ensino médio de uma escola pública federal. A escolha por essa escola se deve por ser o local de trabalho da autora deste trabalho, lugar de onde se originaram as inquietações que motivaram esse estudo. Além disso, a escolha por um programa de primeiro ano de ensino médio também se justifica pela motivação em realizar este trabalho, além de se referir a um grupo de alunas e alunos que faz alusão justamente à passagem do ensino fundamental ao ensino médio.

Isso posto, o objetivo dessa análise é identificar a presença ou ausência de conteúdos ligados à literatura e à literatura brasileira. O programa começou a ser posto em prática a partir do ano de 2017, o que pode ser visto em “vigência”, informação localizada no cabeçalho do documento. Em relação à ementa, percebe-se, por sua redação, que a literatura é subjacente à aquisição de “competências relativas à leitura e à produção de diferentes gêneros textuais adequados às situações de comunicação”(IFSUL, 2017).

Em relação aos conteúdos, o programa está dividido em três unidades, nomeadas como “Introdução da literatura”, “Gramática” e “Língua e discurso”, que estão em consonância com o que é posto na ementa para a aquisição de competência de leitura e de produção textual. Nota-se, portanto, que há uma unidade dedicada à disciplina de literatura, que apresentam cinco subitens, a saber: “Literatura como linguagem”, “Literatura como gênero”, “Literatura como expressão de época”, “Origens europeias” e “Literatura no período colonial”.

Em relação à presença de literatura brasileira, considerando a usual abordagem histórica utilizada no ensino médio, o que já foi apontando pelas OCNEM (BRASIL, 2006), por Suassuna e Nóbrega (2013) e Formiga e Inácio (2017), pode-se dizer que ela está inserida no item “Literatura no período colonial”. A literatura no período colonial costuma também ser referenciado como “Literatura de Informação”, que se caracteriza pela produção feita pelos viajantes europeus sobre o Brasil no século XV. Um dos textos literários mais comuns

associados à literatura de informação é a “Carta de Pero Vaz de Caminha”, que costuma ser abordado no primeiro ano do ensino médio. Considerando o exposto, pode-se concluir que, no programa analisado, há a presença de conteúdos ligados à literatura e à literatura brasileira.

3.2 A Literatura Brasileira no livro didático

Nos anexos B, C e D, há páginas do livro didático selecionado para análise. O livro didático “Língua Portuguesa: linguagem e interação”, de autoria de Faraco, Moura e Maruxo Jr. (2016) e integrante do PNLD 2018 – 2020 foi escolhido por se usado na mesma escola de onde o programa da disciplina de Língua Portuguesa e Literatura foi retirado e analisado. Dessa forma, o objetivo desta análise é evidenciar a relação entre o programa da disciplina e o livro didático e averiguar se o modo de organização dos conteúdos e dos exercícios contribui para o letramento literário.

Como já exposto no capítulo anterior, a análise dos exercícios será guiada pelas seguintes perguntas: I) há atividades de leitura de antecipação, decifração e interpretação?; II) o texto literário é apresentado em sua integralidade?; III) se há uma abordagem histórica, há o estabelecimento de relações entre o texto literário e o período histórico?.

Uma vez que a análise apresentada no item 3.1 mostrou que há presença de conteúdos ligados à literatura e à literatura brasileira, o recorte feito no livro didático foi guiado pela busca de textos literários de Literatura Brasileira ligados à literatura de informação (ou literatura colonial, como posto no programa). Assim sendo, é possível observar a presença desse conteúdo no sumário do livro (ANEXO B), dentro do capítulo 4, no item “Diálogo com a literatura”.

Do recorte feito no livro didático, serão analisados os exercícios ligados ao texto 5, que é “Carta de Pero Vaz de Caminha”. Cabe indicar que ambos textos estão dentro da unidade 4, que é norteadada pelo estudo de textos icônicos-verbais (ANEXO B). O item “Diálogo com a literatura” encontra-se dentro desse capítulo e seu objetivo, conforme livro do professor (ANEXO C), é “proporcionar uma visão panorâmica dessas imagens no Brasil, já que todos esses momentos da história da literatura serão detalhados ao longo do curso” (FARACO et, 2016).

No anexo D, há o texto de Pero Vaz de Caminha, seguido de exercícios. A partir das perguntas que norteiam a análise, pode-se dizer que:

I) não há atividades de antecipação. Em relação a esse texto, há apenas a indicação de “Leia a seguir um trecho da carta (...)”. Mesmo que o manual do professor indique que o objetivo é

proporcionar uma visão panorâmica das imagens sobre o Brasil, não há atividades que ajudem o leitor a abordar esse texto. Sobre a decifração, há um glossário ao lado do texto que pode auxiliar o leitor a decifrar as palavras, desde que mediado pelo professor. Sobre a interpretação, não há indicação de atividades possíveis de ser associadas a esse movimento. O exercício parece mostrar uma relação temática em relação ao texto de Caminha, mas também não está ligado a movimentos de antecipação, decifração e interpretação.

II) o texto literário não é apresentado em sua integralidade, pois há apenas um trecho do texto (ANEXO D);

III) Não parece haver uma abordagem histórica (pois não há exploração de estilos da época), mas temática no sentido que é guiada pela proposição da construção da imagem de um estrangeiro sobre o Brasil.

Considerando o exposto, pode-se concluir que o programa da disciplina de Língua Portuguesa e Literatura se relaciona ao livro didático pelo conteúdo (literatura no período colonial e carta de Pero Vaz de Caminha) e diferem quanto às abordagens desse conteúdo, que é mais voltado a uma abordagem histórica no programa e a uma abordagem temática no livro didático. Conforme demonstrou a análise, a organização dos exercícios em relação ao texto de Caminha não contribui para o desenvolvimento do letramento literário.

3.3 Proposta de sequência básica no ensino médio

Nesta seção, apresenta-se uma proposta de sequência básica para o primeiro ano do ensino médio. Como se pode ver neste estudo, a sequência básica proposta por Cosson (2009) privilegia uma abordagem que é norteadas por temas para a promoção de letramento literário. Assim sendo, escolheu-se desenvolver uma sequência básica para o primeiro ano do ensino médio, pois a inquietação que gerou este estudo partiu das experiências docentes da autora com grupos de leitores desse nível de ensino.

Além disso, o tema a ser abordado, a saber, “Violência contra a criança”, é relevante, infelizmente rotineiro e usualmente veiculado pela mídia jornalística. Propõe-se que a unidade seja desenvolvida em até um bimestre. A leitura literária que se relaciona ao tema é a obra “O abraço”, de Lygia Bojunga (1995/2014). A escolha por essa obra, pensamos, está em acordo ao posto por Cosson (2009) para a seleção de textos literários, a qual privilegia a articulação dos três posicionamentos para a seleção de textos (o cânone, o contemporâneo e a pluralidade e da diversidade de autores, de obras e de gêneros e é atual, por poder apresentar significado no tempo em que é lido, independentemente da época em que foi escrita ou publicada. O enredo

da obra traz a história da narradora-personagem Cristina frente a uma experiência sexual. A seguir, apresenta-se a unidade básica, de tema “Violência contra a criança” e guiado pela obra “O abraço”.

I. Motivação:

- Perguntar aos alunos o que imaginam quando pensam na palavra “abraço”. É provável que muitos apontem para imagens positivas ligadas à palavra.
- Mostrar a figura abaixo e perguntar: “Isso é um abraço? Por quê? O que a imagem mostra?” Informar aos alunos que a imagem faz parte de uma campanha contra o abuso infantil.

Figura 1 – Campanha publicitária da organização “Save the Children”⁴



Fonte: Adnews

- Perguntar aos alunos: “Todo abraço é uma boa coisa? Por quê?”

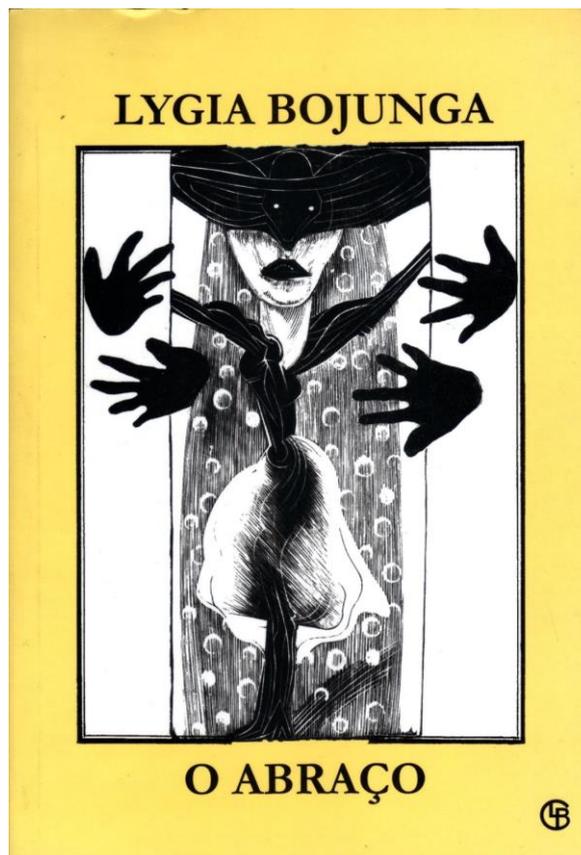
. II. Introdução:

- Pedir aos alunos que pesquisem sobre a autora (Lygia Bojunga), buscando por informações sobre as obras publicadas por ela.
- Perguntar aos alunos suas hipóteses para explicar a seleção do livro. Aqui, o professor pode confrontar suas justificativas para a escolha da obra com as hipóteses apresentadas pelos alunos.
- Mostrar a capa do livro aos alunos:

Figura 2 – Capa do livro “O abraço”⁵

⁴ A figura da campanha publicitária está disponível em: <http://adnews.com.br/publicidade/luta-da-propaganda-contra-o-abuso-infantil.html>

⁵ A figura da capa está disponível em: <http://www.casalygiabojunga.com.br/pt/obras.html>



Fonte: Casa Lygia Bojunga

- Ao manipularem o livro físico, perguntar aos alunos que tipo de história e personagens esperam encontrar no livro.

III. Leitura:

Realização da leitura em intervalos:

- Intervalo 1 – leitura em aula em voz alta em aula (p. 9 a p. 19): após a leitura, perguntar aos alunos sobre os personagens presentes no trecho (Cristina, Jorge, Mulher) e o acontecimento de um abraço.
- Intervalo 2 – leitura extraclasse (p. 19 a p. 71): em aula, perguntar os acontecimentos que consideram relevantes no intervalo que leram em casa, as ações das personagens, suas impressões de leitura e dificuldades.
- Intervalo 3 – leitura em aula em voz alta em aula (p. 72 a 82): após a leitura, pedir aos alunos para compartilhar suas interpretações sobre a festa que Cristina vai, sua premonição, as personagens Homem e Mulher.

- Após a leitura integral do texto, perguntar aos alunos se suas impressões iniciais foram confirmadas ou não, que experiências de vida as personagens (Cristina, Clarice, o Homem da Água, Mulher/Morte, Palhaço) podem representar, quais são os significados de “abraço” no livro e qual é a ligação do título com a obra.

IV. Interpretação:

- Produzir uma campanha publicitária contra a violência infantil. A sugestão é que os alunos usem as personagens do livro e/ou cenas do livro para produzir as peças publicitárias em aula. A fim de que os alunos tenham referências de peças publicitárias, pode-se mostrar exemplos das campanhas produzidas pelas organizações Bandeiras Brancas, Terre des Hommes, Save the Children. Após finalizadas, as peças (feitas em cartazes ou em papel) podem ser coladas nos corredores da escola ou ainda disponibilizadas em alguma mídia social, como o Facebook ou o Instagram, por um perfil criado pela turma de alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ideia para este trabalho nasceu de reflexões e inquietações originadas da prática de professora de Língua Portuguesa e Literatura. A pergunta que se buscou responder neste estudo foi a seguinte: é possível promover o letramento literário no ensino médio via uma abordagem temática?

Para respondê-la, foi construído um referencial teórico, por meio de um levantamento bibliográfico, que se propôs tratar sobre o ensino de literatura no ensino médio, o letramento literário e a formação de leitores no ensino médio. Além disso, foram feitas análises de um programa de Língua Portuguesa e Literatura e de um recorte de livro didático, de modo a verificar qual é o espaço que a literatura apresenta e como é abordada nesses materiais.

As análises evidenciaram o que já havia sido anteriormente apontado pelo referencial teórico. Infelizmente, os programas e os livros didáticos ainda realizam um ensino de literatura no ensino médio que é norteado por uma abordagem histórica descontextualizada, que não encaminha a leitura integral dos textos literários e, por isso, falha ao promover letramento literário. Como se pode ver, não é possível se apropriar da história da literatura quando não há a leitura integral e efetiva do texto literário.

Como resposta à questão norteadora desta pesquisa, foi criada uma sequência básica de abordagem temática no intuito de promover letramento literário no ensino médio. Essa sequência foi produzida a partir da metodologia de Cosson (2009) e norteada pelo tema “Violência contra a criança” e pela obra “O abraço”, de Lygia Bojunga.

A partir dos resultados obtidos, espera-se contribuir para a manutenção da disciplina de Literatura nos currículos do ensino médio, a reflexão constante a respeito das práticas docentes nesse nível, a formação continuada de professores de Língua Portuguesa e Literatura e a motivação para se promover um letramento literário no ensino médio. Como trabalhos futuros, propõe-se verificar os resultados da aplicação da sequência didática proposta em uma escola a partir da observação das aulas, como uma pesquisa de base qualitativa.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBs)**. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. **Guia de livros didáticos: PNLD 2015: língua portuguesa: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014. 104 p.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/ Semtec, 2002.
- BOJUNGA, Lygia. (1995) **O abraço**. 6 ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2014.
- BORDINI, Maria da Glória. AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- CÂNDIDO, A. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 2017.
- COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009.
- FARACO, Carlos Emílio. MOURA, Francisco Mauro de. MARUXO JR, José Hamilton. **Língua Portuguesa: linguagem e interação**. São Paulo: Ática, 2016.
- FORMIGA, Girlene Marques. INÁCIO, Francilda Araújo. Literatura no ensino médio: reflexões e proposta metodológica. **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, v. 15, n. 22, p. 179-198, 2017.
- IFSUL. **Programa de Língua Portuguesa e Literatura I**. Curso Técnico integrado em Informática – Forma Integrada. Sapucaia do Sul, 2017. Disponível e: <<http://intranet.ifsul.edu.br/catalogo/curso/47>>. Acesso em: 19.08.2018.
- LEFFA, Vilson J. Perspectivas no estudo da leitura; Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Vilson J. ; PEREIRA, Aracy, E. (Orgs.) **O ensino da leitura e produção textual; Alternativas de renovação**. Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37.
- PAES, Jose Paulo. Por uma literatura brasileira de entretenimento (ou: O mordomo não é o único culpado).____. **A aventura literária: ensaios sobre ficção e ficções**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- SUASSUNA, Livia. NÓBREGA, Jailton. E como anda o ensino de literatura brasileira? Um estudo de práticas nos níveis fundamental e médio. **Revista Desenredo**, v. 9, n. 1, 2013.

ANEXOS

ANEXO A – Programa da disciplina de Língua Portuguesa e Literatura I



Serviço Público Federal
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense.
Pró-Reitoria de Ensino

DISCIPLINA: Língua Portuguesa e Literatura I	
Vigência: a partir de 2017/1	Período letivo: 1º ano
Carga horária total: 60h	Código: SS.INF.11
Ementa: O estudo da Língua Portuguesa prioriza o desenvolvimento das competências relativas à leitura e à produção de diferentes gêneros textuais adequados às situações de comunicação, considerando a mobilização pertinente dos recursos linguísticos disponíveis. A aquisição de tais competências triangula-se nos três pilares: literatura, gramática e discurso.	

Conteúdos

UNIDADE I – Introdução à Literatura

- 1.1 Literatura como linguagem
- 1.2 Literatura como gênero
- 1.3 Literatura como expressão de época
- 1.4 Origens europeias
 - 1.4.1 Literatura na Idade Média, Humanismo, Classicismo
- 1.5 A literatura no período colonial

UNIDADE II – Gramática

- 2.1 Linguagem e variação linguística
- 2.2 Relação entre oralidade e escrita
- 2.3 A dimensão discursiva da linguagem
- 2.4 Linguagem e sentido
 - 2.4.1 Sentido e contexto
 - 2.4.2 Efeitos de sentido
 - 2.4.3 Figuras de linguagem

UNIDADE III – Língua e Discurso

- 3.1 As marcas ideológicas dos textos
- 3.2 O texto e seu contexto
- 3.3 Os gêneros do discurso
- 3.4 Narração e descrição
 - 3.4.1 Notícia
- 3.5 Argumentação
 - 3.5.1 Texto publicitário

Bibliografia básica

- ABURRE, M. L.; ABURRRE, M. B.; PONTARA, M. **Português – Contexto, interlocução e sentido**. Vol 1. São Paulo: Moderna, 2008.
- BECHARA, E. **Nova Gramática Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2009.

ANEXO B – Sumário do livro didático

CAPÍTULO 2 – CRÔNICA	81	TEXTO 4 <i>A valsa</i> , Casimiro de Abreu	126
TEXTO 1 <i>Brilhante</i> , Adamastor, Antonio Prata	82	Língua – análise e reflexão	128
Para entender o texto	84	I. Designação e substantivo	128
As palavras no contexto	85	TEXTO 5 <i>Cidadezinha qualquer</i> , Carlos Drummond de Andrade	128
Linguagem e texto	86	TEXTO 6 <i>Quadrilha</i> , Carlos Drummond de Andrade	129
Discurso relatado.....	87	II. Nominalização e substantivos	129
Diálogo com a literatura	88	Uso de artigo	129
A crônica e a literatura.....	88	Uso de um substantivo derivado de verbo, adjetivo ou advérbio.....	129
TEXTO 2 <i>Vergonha parcelada</i> , Gregorio Duvivier.....	90	Nominalização e síntese de informações	130
Língua – análise e reflexão	92	III. A caracterização e os adjetivos.....	132
I. Enunciação e enunciador	93	Práticas de linguagem	133
II. Situação	93	I. Produção oral – ler para alguém: leitura em voz alta (I)	133
III. Referenciais enunciativos nos textos de ficção	95	TEXTO 7 <i>A leitura ouvida</i> , Alberto Manguel	135
IV. O enunciador e a noção de ponto de vista	96	TEXTO 8 <i>Discurso do presidente da Assembleia Nacional Constituinte</i> , Dr. Ulysses Guimarães	138
Práticas de linguagem	98	II. Produção escrita – reinventando canções: a letra de música	140
I. Produção oral – permanência da tradição oral nos dias de hoje: as lendas urbanas.....	98	CAPÍTULO 4 – TEXTOS ICÔNICO-VERBAIS	142
TEXTO 3 <i>A Loira do Banheiro</i> , Heloisa Prieto.....	99	TEXTO 1 <i>Experiência 6: A panela de pressão</i> (trecho), Lairane Rekovvsky	143
II. Produção escrita – a crônica e a realidade.....	103	TEXTO 2 <i>Tirinha</i> , Laerte	143
Agora é com você!	104	TEXTO 3 <i>Cartaz de peça</i>	144
E a conversa chega ao fim	106	TEXTO 4 <i>Homepage</i>	144
Das histórias do passado às histórias do presente	106	Para entender os textos	145
O trabalho da Unidade e a autoavaliação	108	Linguagem e texto	146
UNIDADE 2		Texto icônico-verbal	147
AS CANÇÕES DE ONTEM, HOJE E SEMPRE	110	Diálogo com a literatura	148
Para começo de conversa	112	I. “Imagens” do Brasil na literatura: do século XVI até o início do século XXI.....	148
CAPÍTULO 3 – CANÇÃO POPULAR	114	Século XVI.....	149
TEXTO 1 <i>Feito pra acabar</i> , Marcelo Jeneci.....	115	TEXTO 5 <i>A carta de Pero Vaz de Caminha</i> (trecho), Pero Vaz de Caminha	149
Para entender o texto	116	Século XVII.....	150
As palavras no contexto	116	TEXTO 6 <i>Descreve o que era naquele tempo a cidade da Bahia</i> (soneto), Gregório de Matos	150
TEXTO 2 <i>Chovendo na roseira</i> , Antonio Carlos Jobim.....	117	Século XVIII.....	151
TEXTO 3 <i>Eu gosto dela</i> , Emicida	118	TEXTO 7 <i>Caramuru</i> (trecho do canto VII), Frei José de Santa Rita Durão	151
Para entender os textos	119	Século XIX.....	152
Linguagem e texto	120	TEXTO 8 <i>O cortiço</i> (trecho), Aluísio Azevedo	152
Descrição e formas de caracterização	120	Século XX.....	154
Diálogo com a literatura	122		
I. Poesia e canções	123		
II. A poesia e a sonoridade.....	124		

ANEXO C – Imagens do Brasil na literatura

Para obter uma relação de alguns dos gêneros icônico-verbais estudados nesta coleção, consulte os quadros-resumo da coleção na parte geral do Manual do Professor.

Você deve também ter observado que o “peso” de imagens e palavras nem sempre é equilibrado nos textos icônico-verbais. Em alguns, as palavras ou as imagens têm maior peso na construção dos sentidos: como é o caso do texto 1, em que as palavras parecem ter mais peso do que as imagens. Em outros, o peso de imagem e palavras é distribuído, de modo que é a junção delas que dá sentido ao texto. Assim ocorre, por exemplo, com os textos 2, 3 e 4.

O **suporte** de veiculação do texto (ou **portador**) é também importante porque influencia seu modo de recepção e compreensão — você e seus colegas discutiram isso ao responderem aos itens da questão 6 desta seção.

7 Reúna-se com alguns colegas e, a partir do que vocês já sabem sobre textos icônico-verbais, selecionem alguns exemplos em jornais, revistas, livros, sites, etc. Analisem, em cada caso, as características dos textos selecionados, com base no seguinte roteiro:

- As imagens presentes no texto são essenciais ao sentido ou poderiam ser dispensadas sem prejudicar a compreensão geral?
- As palavras presentes no texto são essenciais ao sentido ou poderiam ser dispensadas sem prejuízo?
- As imagens e as palavras ocupam o mesmo espaço gráfico ou há predomínio de umas sobre as outras?
- Se há algum tipo de predomínio, ele se justifica pelo sentido do texto?
- Há algum critério que explica a distribuição de imagens e palavras no espaço gráfico ou isso ocorre aleatoriamente?
- Qual(is) elemento(s) gráfico(s) predomina(m): desenhos e formas, cores, tamanho das letras e elementos tipográficos (negrito, itálico, sublinhado, tipo das letras, etc.), espaços em branco, etc.?
- É possível, após a análise dos textos com base neste roteiro, “classificá-los” de alguma forma? Em caso afirmativo, como?
- De que forma o suporte de veiculação dos textos analisados influencia sua recepção (compreensão e interpretação do texto)?

Na sala de aula, compartilhem com as outras equipes os exemplos encontrados assim como a análise que fizeram.

Se necessário, o professor os ajudará nessa tarefa. Registrem suas conclusões no caderno.

Sugerimos que você supervise o trabalho dos alunos. Combine com a classe um dia para a socialização das pesquisas. É imprescindível eles perceberem que esses textos icônico-verbais estão amplamente disseminados em todas as esferas da comunicação social.

Diálogo com a literatura

I. “Imagens” do Brasil na literatura: do século XVI até o início do século XXI

Por meio da literatura, valendo-se das palavras, muitos escritores têm elaborado diferentes representações do Brasil. Leia os textos seguintes e observe como a ideia que se tem da realidade brasileira sofre alterações ao longo do tempo. Essas mudanças dependem também do observador (o escritor), do objetivo daquilo que ele escreve, do público leitor (leitor suposto) que ele imagina, da época...

Comente que os textos descrevem diferentes locais do Brasil, acompanhando o deslocamento, ao longo dos séculos, da principal atividade econômica do país. O objetivo aqui é proporcionar uma visão panorâmica dessas imagens do Brasil, já que todos esses momentos da história da literatura serão detalhados ao longo do curso.

ANEXO D – A carta de Pero Vaz de Caminha

Século XVI (prolamente de seguintes questões)

Leia a seguir um trecho da carta de Pero Vaz de Caminha noticiando ao rei de Portugal, dom Manuel I, a chegada da frota de Cabral ao Brasil.

O importante é os alunos compararem os textos, analisando as diferenças de atitude de cada autor diante da realidade brasileira: a admiração explícita de Caminha, o quase espanto com a extensão imaginada da Terra, a visão crítica de Gregório de Matos, a idealização nacionalista de Alencar, a crítica de fundo naturalista de Azevedo, a retomada de uma visão idealizada pelos primeiros modernistas de 1920, a crítica radical e cortante de um autor do século XXI.

TEXTO 5

A carta de Pero Vaz de Caminha

Esta terra, Senhor, me parece que da ponta que mais contra o sul vimos até outra ponta que contra o norte vem, de que nós deste porto houvermos vista, será tamanha que haverá nela bem vinte ou vinte e cinco léguas por costa. Tem, ao longo do mar, nalgumas partes, grandes barreiras, **delas vermelhas, delas brancas; e a terra por cima toda **chã** e muito cheia de grandes arvoredos. De ponta a ponta, é tudo praia-palma, muito chã e muito formosa. Pelo sertão nos pareceu, vista do mar, muito grande porque, a estender olhos, não podíamos ver senão terra com arvoredos, que nos parecia muito longa.**

chã: plana.
delas vermelhas, delas brancas: umas vermelhas, umas brancas.
Senhor: Caminha dirige-se ao rei de Portugal, dom Manuel I, destinatário da carta.
vimos: enxergamos.

O estudo da carta de Caminha será retomado no capítulo introdutório do volume 2, quando for estudado o início da literatura brasileira. O fragmento ao lado destina-se a apresentar a primeira imagem que o escrivão teve da terra descoberta.

Reprodução/Arquivo Nacional de Torre do Tombo, Lisboa, Portugal.

Pero Vaz de Caminha (1450-1500) nasceu na cidade do Porto, em Portugal. Participou da frota de Pedro Álvares Cabral de 1500 na qualidade de escrivão. Coube a ele então produzir uma carta ao rei de Portugal, dom Manuel I, comunicando-lhe o acontecido e descrevendo-lhe as terras encontradas. Trata-se das primeiras impressões de um estrangeiro a respeito de terras brasileiras. Na foto acima, reprodução da página da carta de Caminha.

Leia o quadrinho a seguir e responda oralmente ao que se pede:

QUEM DESCOBRIU O BRASIL? **NÓS!**

HAMASAKI, Paulo. Caruncho e Carçoço. In: CAVALCANTI, Ionaldo A. *O mundo dos quadrinhos*. São Paulo: Símbolo, 1977. p. 49.

Comente com os alunos que este quadrinho faz parte de uma publicação dos anos 1970, intitulada *Caruncho e Carçoço*, nomes das personagens centrais, que narrava aventuras dessas personagens. Essas histórias eram publicadas em um gibi pela editora Hamasaki. Nas histórias em quadrinhos, buscava-se representar na escrita a forma como as personagens falam, por meio de usos como *cantá* (cantar); *num crédito* (não acredito); *verdadero* (verdadeiro); *acabô* (acabou); *nóis* (nós), este último conforme se observa na fala da personagem indígena representada no quadrinho.

Caso o aluno não chegue a apontar a essência do cartum, mostrar a ele que o humor da situação decorre do fato de podermos identificar (por meio da linguagem visual) que a resposta à pergunta feita por uma das personagens é dada por um indígena, os primeiros "donos" do território que viria a ser o Brasil. Aproveite para retomar a ideia de que nesse exemplo de texto icônico-verbal a imagem não é apenas um acessório que ilustra uma parte verbal do texto, mas é essencial para que o texto atinja seu objetivo: desencadear o humor.

Por que é fundamental nesse cartum a associação entre a linguagem verbal e a icônica?

IDADE 2 AS CANÇÕES DE ONTEM, HOJE E SEMPRE

149