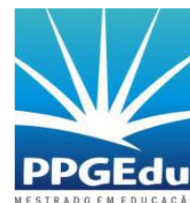




UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



**JENY MACHADO DO VAL TAVARES**

**REPRESENTAÇÃO DA MULHER NO LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO MÉDIO: A  
CONSTRUÇÃO DA FIGURA FEMININA DENTRO DO GÊNERO POEMA**

Rondonópolis-MT  
2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



**JENY MACHADO DO VAL TAVARES**

**REPRESENTAÇÃO DA MULHER NO LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO MÉDIO: A  
CONSTRUÇÃO DA FIGURA FEMININA DENTRO DO GÊNERO POEMA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus Universitário de Rondonópolis, na Linha de Pesquisa Linguagem Cultura e Construção do Conhecimento: perspectivas histórica e contemporânea, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Orientadora:** Profa. Dra. Sandra Regina Franciscatto Bertoldo

**Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.**

T231r Tavares, Jeny Machado do Val.  
REPRESENTAÇÃO DA MULHER NO LIVRO DIDÁTICO  
DO ENSINO MÉDIO : A CONSTRUÇÃO DA FIGURA  
FEMININA DENTRO DO GÊNERO POEMA / Jeny Machado do  
Val Tavares. -- 2022  
146 f. : il. color. ; 30 cm.

Orientadora: Sandra Regina Franciscatto Bertoldo.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso,  
Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-  
Graduação em Educação, Rondonópolis, 2022.  
Inclui bibliografia.

1. Representação da mulher. 2. Gênero poema. 3. Livro didático.  
I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

**Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.**



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO**

**PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**FOLHA DE APROVAÇÃO**

**TÍTULO** REPRESENTAÇÃO DA MULHER NO LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO MÉDIO: A CONSTRUÇÃO DA FIGURA FEMININA DENTRO DO GÊNERO POEMA"

**AUTOR (A):** MESTRANDO (A) **JENY MACHADO DO VAL TAVARES**

Dissertação defendida e aprovada em **22** de Fevereiro 2022.

**COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA**

1. Doutora Sandra Regina Franciscatto Bertoldo (Presidente Banca / Orientador)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

2. Doutor ANDRE LUIZ RAUBER (Examinador Interno)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

3. Doutora Elizabeth Orofino Lucio (Examinador Externo)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

4. Doutora Merilin Baldan (Examinador Suplente)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

**Rondonópolis, 22/02/2022.**

---



Documento assinado eletronicamente por **SANDRA REGINA FRANCISCATTO BERTOLDO, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 22/02/2022, às 16:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **ANDRE LUIZ RAUBER, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 04/03/2022, às 16:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Elizabeth Orofino Lucio, Usuário Externo**, em 05/04/2022, às 10:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [http://sei.ufmt.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_org\\_ao\\_acesso\\_externo=0](http://sei.ufmt.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_org_ao_acesso_externo=0), informando o código verificador **4362563** e o código CRC **C4468A8C**.

*“A educação é um elemento importante na luta pelos direitos humanos. É o meio para ajudar os nossos filhos e as pessoas a redescobrirem a sua identidade e, assim, aumentar o seu autorrespeito. Educação é o nosso passaporte para o futuro, pois o amanhã só pertence ao povo que prepara o hoje.”*

*(Malcom X)*

Dedico esta pesquisa à minha mãe, Nozelina Machado do Val e, em memória, ao meu pai, José Ribeiro do Val, que, mesmo com pouca formação escolar, sempre me estimularam a dar os primeiros passos pela busca por conhecimento, porque, de certa forma, eles acreditavam que o estudo era a chave para a “liberdade”.

Aos meus filhos, Vitor do Val Tavares e Natalia do Val Tavares, e ao meu esposo, Beijamim Rodrigues Tavares, que me apoiaram nos momentos de angústia pelos quais passei para concluir esta pesquisa.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar, pois sem ele nada seria possível, ainda mais em se tratando da forma peculiar que atravessei para concluir este Mestrado em Educação, o qual foi, praticamente, em sua totalidade de forma remota.

Ao meu esposo, Benjamim, por todo apoio, amor e toda compreensão nos momentos de anseios.

Aos meus filhos, Vitor e Natalia, razões do meu existir e da minha luta constante em relação ao meu crescimento intelectual e pessoal.

À minha mãe, Nozelina, pelo seu amor incondicional e apoio.

À Profa. Dra. Sandra Regina Franciscatto Bertoldo, por todo conhecimento que ela me proporcionou em suas orientações durante meus questionamentos sobre a pesquisa. Quero agradecer sua presença, seu carisma e sua dedicação, pois, mesmo a distância, esteve sempre comigo.

A todos os professores das disciplinas disponibilizadas pelo Programa de Pós-Graduação que contribuíram com os seus conhecimentos específicos para que tornasse possível o intercruzamento de ideias em relação à construção da minha escrita.

À banca examinadora, composta pela Profa. Dra. Elizabeth Orofino Lucio, pelo Prof. Dr. André Luiz Rauber e pela Profa. Dra. Merilin Baldan, por contribuírem grandemente com a finalização desta pesquisa.

Aos meus colegas da linha de pesquisa “Linguagens, cultura e construção do conhecimento: perspectivas histórica e contemporânea”, em especial, Syler e Gláucia pelos momentos de partilha e desabafo.

Aos professores e colegas do grupo de pesquisa ALFALE, pela contribuição e pelo aprendizado vivenciado durante os dois anos, pois, mesmo remotamente, conseguimos estudar e pesquisar.

Às queridas professoras Rita, Silvia e Ildacy que me apoiaram e contribuíram com incentivos para que eu adentrasse o Programa de Pós-Graduação.

À Profa. Ma. Lezinete Regina Lemes, pelas dicas construtivas em relação à escrita.

À CAPES, pela bolsa de Mestrado que me proporcionou certa estabilidade financeira durante esses dois anos para que eu pudesse me dedicar integralmente a esta pesquisa.



## RESUMO

A representação da mulher na sociedade vem ganhando visibilidade nos diferentes campos da comunicação, suscitando pesquisas que se voltam para essa representação e buscam compreender como ela acontece nos múltiplos espaços sociais, políticos, educacionais. Nessa direção, também, caminha este trabalho que, a partir da perspectiva enunciativo-discursiva, questiona de que forma a mulher está representada nos poemas do livro didático do Ensino Médio, uma vez que o Edital do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2018 orienta que os textos devem tratar a figura feminina de maneira empoderada. A pesquisa aqui realizada se vincula ao Grupo de Pesquisa Alfabetização e Letramento Escolar (ALFALE), da linha de pesquisa “Linguagens, cultura e construção do conhecimento: perspectivas histórica e contemporânea”, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus Universitário de Rondonópolis (PPGEdu/CUR/UFMT), e tem como objetivo geral investigar a constituição da figura feminina a partir da análise do gênero poema presente na coleção de livros didáticos (LDs) de Língua Portuguesa (LP) para o Ensino Médio (EM) - *Português contemporâneo: diálogo reflexão e uso*, de Cereja, Vienna e Damien (2016). Esta pesquisa buscou, ainda, discutir questões referentes ao texto e seus contextos de produção, em uma perspectiva discursiva, de modo a constituir as bases teóricas de investigação e análise; identificar nos poemas do livro didático aspectos linguísticos atinentes à configuração da mulher; e compreender como se dá essa representação da figura feminina nos enunciados do poema. A metodologia adotada para essa investigação se respalda na abordagem documental e qualitativa, pois são descritos e analisados os poemas presentes na coleção selecionada para esta pesquisa. O aporte teórico está sustentado na teoria enunciativo-discursiva de Bakhtin e do Círculo, dialogando com os conceitos de enunciado concreto, contexto extraverbal e gêneros do discurso. Em se tratando do gênero como prática de ensino, recorreu-se, especialmente, a Marcuschi (2008), entre outros autores que tratam da importância desse objeto na escola. No que diz respeito ao gênero literário poema, buscaram-se as contribuições de Candido (2006) e de Moisés (2003). Por fim, os documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) e as discussões teórico-conceituais de estudiosos como Bezerra (2020) e Batista (2003) contribuíram com os diálogos quanto às bases teóricas que compõem o LD. Os resultados obtidos evidenciam que o gênero poema, presente na coleção de LDs, provoca reflexões frente às questões sociais relacionadas à mulher e demanda uma posição dialógica do docente para que esse olhar crítico reverbere na formação de seus estudantes.

**Palavras-chave:** Representação da mulher. Gênero poema. Livro didático.

## ABSTRACT

Women's representation within the society has been reaching visibility in different communication fields, producing research about that representation, and seeking to understand how it works in multiple social, political, and educational spaces. The present study walks towards this direction, and from the enunciative-discursive perspective it aims to investigate about the way women are represented in high school textbook poems, since the notice of the National Book and Didactic Material Program (PNLD) from 2018 instructs that texts must treat the female figure in an empowered manner. This study is linked to the Literacy and School Education Research Group (ALFALE), from the research line "Linguagens, cultura e construção do conhecimento: perspectivas histórica e contemporânea", of the Postgraduation in Education program, from the Federal University of Mato Grosso, Rondonópolis Campus (PPGEdu/CUR/UFMT), and its broad goal is to investigate the female figure constitution from the analysis of the poem genre present in the collection of didactic books (DBs) of the Portuguese Language (PL) for high school (HS) - *Português contemporâneo: diálogo reflexão e uso*, by Cereja, Vienna and Damien (2016). Furthermore, this research aimed to discuss issues about the text and its production contexts, in a discursive perspective, with the purpose of developing the theoretical base of investigation and analysis; to identify in the didactic book poems linguistic aspects related to women characteristics; and to understand in which way the female figure is represented in the poem utterances. The chosen methodology for this investigation was based in the documentary and qualitative approach, because the poems included in the collection selected for this research were described and analyzed. Moreover, the theoretical contribution was supported by the enunciative-discursive of Bakhtin and the Circle, dialoguing with the concepts of concrete utterance, extraverbal context and discourse genres. When approaching genre as a teaching practice, it was used, particularly, Marcuschi (2008), among other authors who deal with the importance of this subject in school. Regarding the literary genre poem, the contributions of Candido (2006) and Moisés (2003) were sought. Finally, the official documents of the Ministério da Educação (MEC) and the theoretical-conceptual discussions of scholars such as Bezerra (2020) and Batista (2003) contributed to the dialogues about the theoretical basis that constitute the DB. Results show that the poem genre, present in the DBs collection, instigates reflections about the social issues related to women and demands a dialogic position of the teacher so that this critical analysis reverberates in the development of their students.

**Key words:** Women representation; Poem genre; Didactic book.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Capas das obras analisadas .....	26
Figura 2- Sequência de projetos e gêneros propostos na coleção.....	27
Figura 3 - Sumário unidades I e IV .....	29
Figura 4 - Concepção tridimensional do discurso .....	83
Figura 5 - Soneto .....	89
Figura 6 - Haicai .....	89
Figura 7 - Poema de Cecília Meireles .....	94
Figura 8 - Capas das obras analisadas .....	103
Figura 9 - Página de abertura de unidade .....	105
Figura 10 - Página de abertura de capítulo .....	107
Figura 11 - Sumário das unidades I e IV .....	109
Figura 12 - Tipologia de acordo com os autores genebrinos.....	112
Figura 13 - Sequência de projetos e gêneros propostos na coleção.....	113
Figura 14 - Poema Um mover d'olhos, brando e piedoso.....	119
Figura 15 - Poema O "adeus" de Teresa.....	124
Figura 16 - Poema O laço de fita.....	131

## GRÁFICO

Gráfico 1 - Porcentagens de poemas em cada volume da coleção .....	115
--	-----

## ESQUEMA

Esquema 1 - As dimensões reais, funcionais e autônomas do texto.....	86
--	----

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quantitativo de pesquisas realizadas em torno da temática aqui refletida .....	21
Quadro 2 - Autores e títulos que analisam o LD/EM .....	23
Quadro 3 - Gênero poema presente na coleção de LDs .....	30
Quadro 4 - Unidades temáticas.....	43
Quadro 5 - Progressão de adesão do LD .....	65
Quadro 6 – Critérios eliminatórios do LD/EM.....	72
Quadro 7 - Coleções aprovadas .....	74
Quadro 8 - Ficha de avaliação .....	75
Quadro 9 - Conceito dos aspectos pragmáticos.....	93
Quadro 10 - Paginação dos capítulos que compõem as unidades da coleção .....	110
Quadro 11 - Gêneros presentes na coleção de LDs .....	114
Quadro 12 - Poemas dedicados à mulher no LD .....	116
Quadro 13 - Poemas selecionados .....	117

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>2 DEFINIÇÕES METODOLÓGICAS DA INVESTIGAÇÃO.....</b>	<b>20</b>
2.1 Natureza da pesquisa .....	24
2.2 Contexto da pesquisa.....	26
2.3 Instrumentos de análise.....	30
<b>3 UM OLHAR PARA A CONCEPÇÃO DOS GÊNEROS DO DISCURSO.....</b>	<b>32</b>
3.1 Linguagem: uma abordagem social .....	32
3.2 O enunciado concreto.....	37
3.3 A Teoria dos gêneros: Interação, comunicação e ação discursiva .....	40
3.3.1 O trabalho com o gênero do discurso na escola.....	46
3.3.2 Reflexões em torno do gênero literário.....	50
<b>4 LIVRO DIDÁTICO: BREVE TRAJETÓRIA HISTÓRICA E CONSTITUIÇÃO DA BASE TEÓRICA .....</b>	<b>57</b>
4.1 O livro didático antes do PNLD .....	57
4.2 Um breve histórico do PNLD .....	59
4.3 Conhecendo o Edital do PNLD 2018.....	66
4.4 Guia - PNLD de Língua Portuguesa: considerações para a escolha do livro didático 69	
4.5 A importância do Livro Didático no Ensino Médio .....	76
<b>5 DISCURSO, TEXTO E INTERTEXTUALIDADE: CONCEPÇÕES ASSUMIDAS ..</b>	<b>79</b>
5.1 Discurso e suas implicações nas esferas sociais.....	79
5.2 Texto: uma perspectiva conceitual.....	84
5.3 Textualidade e suas particularidades .....	90
5.3.1 Fatores pragmáticos .....	92
5.4 Intertextualidade como resultado de relações dialógicas.....	95
5.5 Contexto situacional .....	96
<b>6 O LIVRO DIDÁTICO: APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>99</b>
6.1 Base teórico-metodológica do LD Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso 99	
6.2 Estrutura da coleção analisada .....	103
6.3 Abordagem do gênero do discurso na coleção de LDs.....	110
<b>7 ANÁLISE DO <i>CORPUS</i>: O GÊNEROS POEMA.....</b>	<b>118</b>
7.1 Análise do poema Um mover d’olhos, brando e piedoso .....	118
7.2 Análise do poema O “adeus” de Teresa.....	123
7.3 Análise do poema O laço de fita .....	130

<b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>136</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>140</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Esta investigação está vinculada ao Grupo de Pesquisa Alfabetização e Letramento Escolar (ALFALE), da linha de pesquisa “Linguagens, cultura e construção do conhecimento: perspectivas histórica e contemporânea”, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGEdu/CUR/UFMT), Câmpus Universitário de Rondonópolis. Tem como objeto o gênero poema que se encontra na coleção de Livro Didático do Ensino Médio (LD/EM) de Língua Portuguesa (LP) intitulada *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, de Cereja, Vienna e Damien (2016). Esse material didático foi aprovado pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD/2018) para o período de 2018-2020.

A escolha por essa coleção justifica-se pelo fato desse material ter sido utilizado em sala de aula pela pesquisadora durante suas práticas pedagógicas na condição de docente. Além disso, a presença de grande quantidade de poemas nessa coleção, nos três volumes das suas unidades, como exposto na seção metodológica, contribuiu para a seleção do material de análise.

Para entendermos nosso objeto de pesquisa, foi feito um levantamento de dados em que se buscou constatar quais textos (de mestrado e doutorado) disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações<sup>1</sup> (BDTD), no período de 2015 a 2020, abordavam o gênero poema nos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio, bem como se as pesquisas realizadas investigaram a representação da mulher e se os autores da coleção em análise (CEREJA; VIENNA; DAMIEN) também figuravam nesses textos.

A princípio, vale ressaltar que, no período delimitado, não encontramos nenhum texto com essa abordagem mencionada anteriormente, conforme os dados levantados nessa coleta e apresentados na segunda seção desta pesquisa. Contudo, ao fazermos uma busca geral na BDTD, encontramos, apenas, uma pesquisa direcionada à poesia. Trata-se da dissertação intitulada “Um olhar dialógico para o ensino da compreensão leitora de poesia lírica no livro didático do ensino médio” (RAMOS, 2013). Este autor investigou o tratamento dado ao ensino-aprendizagem da compreensão de poesia lírica no terceiro volume do livro didático *Português: linguagens* do EM de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2008).

---

<sup>1</sup> Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>.

Nessa investigação, Ramos (2013) concluiu, respaldado na teoria bakhtiniana, que, apesar de o LD analisado direcionar-se, algumas vezes, para o ensino-aprendizagem da poesia lírica, sustentado na apreensão das relações dialógicas no liame das vozes do poeta e de outrem, a interação com pouca responsividade prevaleceu entre o aluno e os poemas.

Considerando esse dado e o escasso número de pesquisas na perspectiva do que propomos aqui, acreditamos que nosso trabalho pode colaborar de forma propositiva nas práticas pedagógicas de professores de LP, possibilitando repensar nossa atuação na formação de cidadãos críticos e reflexivos, como também, podendo contribuir com outros estudos que venham a se interessar por investigações a partir desta abordagem definida por nós.

Ainda, há que se destacar que essa pretensão está relacionada ao percurso profissional desta pesquisadora, que é graduada em Letras pela UFMT, Câmpus Rondonópolis, e especialista em Educação Infantil pela Faculdade Albert Einstein (FALBE). Formada há cinco anos, destes, três foram dedicados à atuação como professora interina de LP do EM, na rede pública de educação de Mato Grosso. No momento, por ser discente do Programa de Pós-Graduação, sua atuação está restrita à condição de pesquisadora e bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Quando pensamos na intersecção existente entre a formação em Letras e o Mestrado em Educação, parece-nos claro que as duas áreas ocupam lugares complementares na formação do aluno-sujeito ativo, pois, pela Educação, discutimos e refletimos acerca desse sujeito-cidadão, e pela linguagem, pelo discurso, buscamos consolidar essa pretensão, uma vez que, como bem nos lembra Bakhtin e seu Círculo, os sujeitos sociais se constituem pelos processos de interação e pelas relações que estabelecem com seus pares. Nessa direção, assumimos a visão de Geraldi (1997) sobre o trabalho docente acerca da construção do conteúdo de ensino. Para o pesquisador, quando o professor articula o eixo do conhecimento específico que lhe proporciona ferramentas para um posicionamento por meio da língua e da linguagem com as necessidades de seus alunos, “os conhecimentos da pedagogia, da psicologia, dos recursos didáticos [...] iluminarão suas ações. [...] É nesta articulação que se constrói *o conteúdo de ensino*” (GERALDI, 1997, p. 88-89).

Assim, os estudos da teoria enunciativo-discursiva concebem que a língua e a linguagem se constituem pelas diversas interações verbais e extraverbais vivenciadas pelo sujeito, por meio das enunciações. Logo, o produto dessas interações são os enunciados produzidos pelos sujeitos participantes que se encontram em uma dada esfera de atividade humana (BAKHTIN, 2011).

No bojo dessas interações verbais, temos os gêneros do discurso, os quais estão relacionados às diferentes situações comunicativas e cada uma delas exigirá uma forma de agir



com a linguagem. Assim, os sujeitos se constituem a partir das interações, demonstrando que todas as esferas de atividade humana se encontram indissolivelmente atreladas ao uso da linguagem (BAKHTIN, 2011). Corroborando esse pensamento, Marcuschi (2008) reafirma os estudos da teoria bakhtiniana ao dizer que a comunicação verbal só é possível assentada em um gênero e/ou texto.

Nesta perspectiva, percebemos a existência de diferentes bases teóricas que apresentam o gênero ora como sendo *do discurso*, ora como *textual*. Por isso, também, precisamos pontuar nesta pesquisa, que há momentos em que o termo *gênero textual* se faz imprescindível e, em outros, pela base teórica que adotamos, é necessário nomear de *gênero do discurso*. Importante deixar claro que a nossa fundamentação primeira é a teoria enunciativo-discursiva de Bakhtin e do Círculo<sup>2</sup> (2011), embora nosso objeto de pesquisa (o gênero poema) seja considerado texto e, portanto, assenta-se na concepção assumida por Marchuschi, sendo chamado de *gênero textual*.

Marcuschi (2008), fundamentado em Bakhtin, avalia os gêneros (escrito e oral) como textos que encontramos em diferentes situações de comunicação, considerando-os como formas relativamente estáveis, históricas e sociais. Para melhor elucidar, o autor apresenta uma lista de exemplos de tipos de gêneros, como: sermão, romance, receita culinária, edital, entre outros. Todos esses, além de tantos outros, podem ser encontrados nas mais diversas esferas da atividade humana.

Se pensarmos na esfera escolar, temos uma diversidade de gêneros que são estudados pelos alunos das diferentes etapas da Educação Básica. Esses gêneros, em sua maioria, estão presentes nos livros didáticos, os quais são tomados como suportes por nós, para a apresentação desses gêneros como objetos de ensino. Nessa direção, podemos exemplificar com os poemas, que pertencem à esfera literária e são tomados como objetos de ensino por estarem na esfera escolar. Portanto, observamos que os gêneros são utilizados nas multiformes práticas pedagógicas.

Nesse sentido, o gênero poema assume diferentes funções comunicativas, como ensinar, informar ou apenas comunicar. Segundo as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio, o estudo desse gênero inclui várias funções, como, por exemplo, “produzir certos níveis de reconhecimento, empatia e solidariedade e envolve reinventar,

---

<sup>2</sup>“Utiliza-se a expressão Círculo de Bakhtin porque, para além do pensador Mikhail Bakhtin (1895-1975), as formulações e as obras são produtos de reflexão de um grupo que tinha a participação de diversos outros intelectuais” (MOLON; VIANNA, 2012, p. 146), como, por exemplo, V. N. Volóchinov (1895-1936), P. Medvedev (1892-1938) e outros.

questionar e descobrir-se” (BRASIL 1<sup>3</sup>, 2018, p. 496). Essas funções abrangem a elaboração da subjetividade e das interações sociais.

Ao reconhecermos que os gêneros do discurso são usados no ensino de Língua Portuguesa, fomos levadas a observar o processo de didatização desses gêneros nos livros didáticos (LDs) de Língua Portuguesa (LP) do Ensino Médio (EM) a partir das instruções dadas pelo “Edital” do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) de 2018.

Nesse “Edital”, há orientação para que a figura feminina nos LDs seja vista de forma positiva, pois esse tratamento didático tem como objetivo “promover positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, reforçando sua visibilidade e protagonismo social” (BRASIL 2, 2018, p. 32).

A partir desse objetivo delineado pelo PNLD, selecionamos o gênero poema didatizado na coleção *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso* de Cereja, Vianna e Damien (2016), aprovada pelo PNLD 2018, para investigar a representação da mulher.

Para isso, orientamo-nos nesta análise pela seguinte questão problema:

- Considerando a perspectiva enunciativo-discursiva, de que forma a mulher está representada nos poemas do livro didático do Ensino Médio, uma vez que o “Edital” orienta que os textos tratem da figura feminina de maneira positiva?

Essa problemática contribuiu para a análise aqui realizada, haja vista que esta pesquisa teve como objetivo geral investigar a constituição da figura feminina a partir da análise do gênero poema presente na coleção de LDs do EM.

Ao observarmos o tratamento didático para a figura feminina, buscamos contribuir com a formação reflexiva dos alunos da Educação Básica a fim de mostrar-lhes as imagens construídas para a mulher, precisamente, por meio dos poemas que, em certa medida, refletem e refratam certos valores sociais de um período histórico e ideológico.

Esse fato nos levou a escolher os poemas presentes no LD/EM, pois chamaram a nossa atenção em virtude da orientação ideológica dada por esse gênero, o qual está ligado a uma situação comunicativa, que envolve a representação da mulher.

Desse modo, estudar o gênero poema do LD/EM pela perspectiva enunciativo-discursiva nos possibilitou ressignificar certas visões de mundo acerca dos discursos que circulam na sociedade referente à figura feminina. A partir dessa percepção, surgiu o interesse em pesquisar

---

<sup>3</sup> A partir desta seção, as informações extraídas dos diferentes documentos produzidos pelo Ministério da Educação são indicadas por numeração sequencial (e arábica), por exemplo: BRASIL 1, BRASIL 2.

esta temática, que nos levou a delinear estes objetivos específicos para realizarmos nossa investigação:

- Discutir questões referentes ao texto e seus contextos de produção, em uma perspectiva discursiva, de modo a constituir as bases teóricas de investigação e análise;
- Identificar nos poemas do livro didático aspectos linguísticos atinentes à configuração da mulher;
- Compreender como se dá essa representação da figura feminina nos enunciados do poema.

Para atingirmos nossos objetivos, primeiramente, fizemos o levantamento das bases teóricas deste trabalho, a teoria enunciativo-discursiva de Bakhtin e do Círculo (2011). Além dessa fundamentação, dialogamos com Marcuschi (2008), Dolz e Schneuwly (2004), entre outros que estudam a importância do gênero na escola na área da Educação.

No segundo momento, fizemos um levantamento de dados de dissertações e teses (período 2015-2020) que tratam do mesmo objeto da nossa investigação, seguindo com a pesquisa bibliográfica das bases teóricas que compõem o LD e as opções tomadas pelos autores no material em análise. Posteriormente, fizemos discussões referentes ao texto, ao discurso e à intertextualidade na perspectiva de Fairclough (2001), Koch (2020), entre outros estudiosos. E, finalizamos com a elaboração da análise, pois buscamos compreender a coleção no tocante à sua estrutura, aos teóricos que respaldam a obra didática, aos poemas presentes nas unidades didáticas que apresentam termos linguísticos, os quais nos possibilitaram refletir sobre a figura da mulher nos poemas da coleção.

Sendo assim, a organização desta dissertação contempla oito seções seguidas das referências, a saber: 1. Introdução; 2. Definições metodológicas da investigação; 3. Um olhar para a concepção dos gêneros do discurso; 4. Livro didático: breve trajetória histórica e construção da base teórica; 5. Discurso, texto e intertextualidade: concepções assumidas; 6. O Livro didático: apresentação; 7. Análise do *corpus*: o gênero poema; 8. Considerações finais.

## 2 DEFINIÇÕES METODOLÓGICAS DA INVESTIGAÇÃO

*“[...] o objeto das ciências humanas é o ser expressivo e falante. Esse ser nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado”.*

(BAKHTIN, 2011, p. 395)

Ao examinarmos os poemas que falam sobre a mulher na coleção de livros didáticos de LP do Ensino Médio, compreendemos, assim como Bakhtin (2011, p. 264), que

[...] todo trabalho de investigação de um material linguístico concreto [...] opera inevitavelmente com enunciados concretos (escritos e orais) relacionados a diferentes campos da atividade humana e da comunicação – anais, tratados, textos de leis, documentos de escritório e outros, diversos gêneros literários [...] de onde os pesquisadores haurem os fatos linguísticos de que necessitam.

Partindo dessa concepção, a pesquisa é entendida nas Ciências Humanas, de acordo com Bakhtin (2011), a partir da interação histórico-social, pois o objeto investigado está inerente não apenas ao sujeito que pesquisa, mas também a outros sujeitos, visto que, como trazemos na epígrafe, essa ciência tem como objetivo “o ser *expressivo e falante*” (BAKHTIN, 2011, p. 395, grifos do autor).

Essa contribuição do autor revela que o objeto da pesquisa vai se constituindo ao longo da investigação, não podendo ser categorizado de imediato. Dessa forma, para atingir os objetivos propostos nesta pesquisa, lançamos um olhar minucioso para as exigências científicas no que tange ao percurso metodológico e analítico. Por essa razão, a metodologia adotada é de cunho qualitativo e documental. Ademais, o aporte teórico está sustentado na teoria de Bakhtin e do Círculo para respondermos à seguinte problemática: considerando a perspectiva enunciativo-discursiva, de que forma a mulher está representada nos poemas do livro didático do Ensino Médio, uma vez que o “Edital” orienta que os textos tratem da figura feminina de maneira empoderada?

Para responder a essa questão e determinar o percurso metodológico que subsidiaria possíveis respostas e definições, debruçamo-nos no objetivo geral desta pesquisa, o qual teve como pretensão investigar a constituição da figura feminina, a partir da análise de textos do gênero poema presentes na coleção de livros didáticos *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, escrito por Cereja, Vianna e Damien, em 2016, publicada pela editora Saraiva e aprovada pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), em 2018.

Necessário se faz destacar ainda que, de acordo com o “Edital” do PNLD de 2018, a coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio deve ter como objetivo promover a imagem da mulher de forma positiva (BRASIL 2, 2018).

Os elementos (questão-problema e objetivos) nos guiaram nos caminhos teóricos e metodológicos tomados para analisar a representação da figura feminina nos poemas selecionados do LD. Ainda, baseadas nos dados obtidos a partir do levantamento realizado no banco de dados da Biblioteca digital de teses e dissertações (BBTD), o qual nos permitiu de forma eficaz o levantamento de dados atuais dos últimos cinco anos, correspondente ao período de 2015 a 2020, consideramos que essa temática, nesta perspectiva, ainda, é pouco explorada, conforme dados do quadro a seguir.

Quadro 1 - Quantitativo de pesquisas realizadas em torno da temática aqui refletida (2015-2020)

Trabalho Acadêmico	Analisam o LD	(destes) que analisam o Livro didático do EM	(destes) que analisam o livro de Língua portuguesa do EM	(destes) que discutem sobre os gêneros do discurso no LD/EM	(destes) que analisam o LD/EM de Willian Cereja	(destes) que discutem sobre poemas no LD/EM	(destes) que abordam a temática da mulher no gênero poema
Teses	29	7	2	1*	0	00	00
Dissertações	66	21	4	3**	0	0	0

Notas: (\*) gênero do discurso debate; (\*\*) duas dessas abordagens falam do gênero do discurso de uma forma geral, não deixando claro nos títulos das pesquisas qual o gênero abordado. A terceira dissertação tem como gênero do discurso o livro-portifólio.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados da Biblioteca Nacional de teses e dissertações.

De acordo com os dados expostos no quadro 1, noventa e cinco (95) trabalhos (teses e dissertações) analisaram o LD, sendo que deste total, apenas vinte e oito (28) trataram do livro didático do Ensino Médio. Ao verificar esse direcionamento, chegamos a seis (6) estudos (somando teses e dissertações) que lançaram olhar para o livro didático de língua portuguesa, porém nenhum deles direcionaram suas investigações para nossos autores de LD discutidos nesta pesquisa.

Ao olharmos para os seis trabalhos que tratam do suporte LD/LP, encontramos uma (1) tese e três (3) dissertações que abordavam questões relativas ao gênero do discurso. A tese trata do gênero *debate* e, nas dissertações, percebemos a indefinição de gênero em dois dos três

trabalhados elencados, pois verificamos que, apenas, uma dissertação especificou no título que a pesquisa se direcionava ao gênero do discurso *livro-portfólio*.

Nesse baco de dados, ficou evidenciado que não há nenhum trabalho que aborda o gênero discutido nesta pesquisa, ou seja, o *poema* e, ainda, nenhum deles lança olhar para a temática da mulher, sublinhando o que temos pontuado desde o princípio quanto à necessidade de tratar deste tema junto aos alunos do EM e cumprir o papel social da escola que é, além de outros, contribuir com uma formação que olhe para questões sociais latentes.

Ainda, considerando que temos o livro didático utilizado no Ensino Médio como foco de nossos estudos, julgamos pertinente fazer um quadro que demonstrasse apenas autores e títulos de pesquisas que tomam esse mesmo documento como objeto de análise, conforme dados postos a seguir.

Quadro 2 - Autores e títulos que analisam o LD/EM

Tipo	Ano	Autor(a)	Título
Dissertação de Mestrado	2015	Paula Otero dos Santos	Jango: uma quimera?: representações de João Goulart e de seu governo em livros didáticos de história e em cine-documentários brasileiros (1984-2013)
	2016	Jurama Maia	Uma análise da linguagem utilizada em livros didáticos de matemática do Ensino Médio
	2016	Thayane Silva Campos	Proposta de expressão escrita nos livros didáticos do PNLD 2012 e 2015: O que mudou?
	2016	Cristina Masetti	Análise de livros didáticos de matemática: função exponencial
	2016	Ricardo Pereira da Silva	O conceito de cidadania no ensino de Sociologia no estado de São Paulo
	2017	Fabio Jose da Silva Nascimento	As representações da hidroeletricidade em livros didáticos de geografia para o ensino médio brasileiro
	2017	Bortolin, Rogério Nascimento	Construir um livro: a produção de um livro-portfólio como instrumento de humanização e desenvolvimento do pensamento tecnológico
	2017	Fabiani Rodrigues Taylor Costa	Literatura e Ensino Médio: a mediação do professor e das novas tecnologias no processo ensino-aprendizagem
	2017	Renato Alves de Souza	Análise do conteúdo de genética no exame nacional do ensino médio – ENEM
	2017	Marielem Menezes Ludovico	Proposta de um Jogo Didático para a Abordagem do Tema Física de Partículas com Alunos do Ensino Médio
	2018	Kamyla Barbosa Coradini	Análise dos aspectos culturais a partir dos gêneros textuais no livro didático Circles – PNLD 2018
	2018	Vitor Pereira Gomes	Gêneros Textuais e Letramentos: uma análise do livro didático de espanhol Cercanía Joven
	2018	Aletícia Rocha da Silva	Educação patrimonial no ensino de História: a feira livre como espaço de aprendizagem histórica em Colinas do Tocantins
	2018	Regiane Machado de S.Pinheiro	O conceito de célula em livros didáticos de biologia: análise sob uma perspectiva histórico-crítica
	2019	Misleide Silva Santiago	Educação financeira no livro didático de Matemática (LDM): Concepção docente e prática pedagógica
	2019	Altair Gabardo Percicotty	Filosofia da libertação no ensino médio: análise de livros didáticos do PNLD
	2019	Nara Lasevicius Carreira	Repertórios da literatura brasileira nos livros didáticos: uma perspectiva antirracista
2019	Alexsandra Kraushaar	Proposta de ensino de química numa abordagem CTS visando a discussão de um problema local	
2019	Lana Ellen Tavares de Sousa	Metafísica da substância e identidade de gênero: uma leitura dos livros didáticos de filosofia	
2020	Regiane Galdino da Silva	Livros didáticos de sociologia do PNLD 2018: análises desde a desigualdade de gênero e uma proposta de unidade didática para formação docente	
2020	Leandro Laube	Contribuições africanas para o ensino de filosofia	
Tese de Doutorado	2015	Washington Tourinho Júnior	Imposições negociadas: poder, saber e inculcação de valores do livro didático de história: uma análise dos livros adotados pelo PNLD para o Ensino Médio no biênio 2010/2012
	2016	Márcia Maria Alves Assis	Matemáticas elementares na Escola Normal de Natal legislação, programas de ensino, material didático (1908-1970)
	2016	Sandra Eleine Romais Leonardi	A literatura marginal-periférica e sua inserção no ensino médio
	2017	Andréa Gomes de Alencar	O gênero debate nos livros didáticos de Português do ensino médio: vozes em diálogo
	2017	Carlos Eduardo Mendes	Como os alunos estudam Física: um estudo a partir do uso do livro didático
	2018	Edilaine Aparecida Vieira	Jovens, escolarização e livros didáticos: estudo etnográfico em uma escola de assentamento (SC)
2020	Christlaine Aparecida de Souza	Ressignificando os imaginários nos livros didáticos de história [recurso eletrônico]: da travessia do Atlântico ao grito do Imperador	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados da Biblioteca Nacional de teses e dissertações.

O recorte temporal estabelecido nessa busca (2015 a 2020), embora existam outras fontes, foi necessário para ter-se apenas um cenário dos últimos cinco (5) anos de pesquisas publicadas na direção que estamos caminhando, na BDTD. Assim, dentro desse recorte, encontramos vinte e uma (21) dissertações, de Mestrado e sete (7) teses de Doutorado que analisam o livro didático do Ensino Médio.

Esses dados reforçam que, apesar de existirem trabalhos direcionados ao livro didático e aos gêneros do discurso nos processos de ensino-aprendizagem, ainda há espaço para novas pesquisas, novas discussões ou continuação de investigações iniciadas, pois os olhares se dispersam e se divergem mesmo sendo em direção ao documento que se analisa, ou seja, o livro didático. Desse modo, consideramos que a pesquisa que desenvolvemos poderá contribuir com as reflexões em torno das práticas de ensino de professores de LP ao trabalhar com o gênero poema na escola. Ademais, não seria exagero dizer que buscamos colaborar com outras pesquisas que pretendem refletir e refratar sobre a concepção assumida aqui e ampliarmos o quadro que apresentamos.

Feita a apresentação dos caminhos da investigação, na próxima subseção, passamos para as demais questões metodológicas que envolvem esta pesquisa e todo o seu percurso.

## **2.1 Natureza da pesquisa**

A abordagem adotada para esta investigação é de cunho qualitativo, pois este tipo de pesquisa permite ao pesquisador que seja realizada muita leitura e reflexão em relação aos conhecimentos teóricos já existentes sobre um determinado objeto de estudo. Desse modo, nesta abordagem, há um “pensar reflexivo, cuja formulação requer conhecimentos prévios do assunto [...]” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 159).

Nesta perspectiva, Triviños (1987), ancorado em Bogdan (1982), toma como referências algumas características indicadas para a pesquisa qualitativa, tais como: o ambiente natural é considerado fonte direta dos dados e o pesquisador instrumento principal; ela é descritiva; os pesquisadores têm preocupação com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto; os pesquisadores tendem em analisar seus dados indutivamente; e o significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa.

Na pesquisa qualitativa, a abordagem descritiva possibilita tanto a interpretação do fenômeno a partir dos resultados em sua totalidade, em um dado contexto, como intenta compreender as causas da existência de um dado evento, procurando “explicar sua origem, suas



relações, suas mudanças e se esforça por intuir as consequências que terão para a vida humana” (TRIVIÑOS, 1987, p. 129).

Desse modo, Triviños argumenta que o enfoque da pesquisa qualitativa proporciona ao pesquisador liberdade na escolha da teoria metodológica para a realização da pesquisa. No entanto, a estrutura deve ser coerente, original e consistente, haja vista que essa abordagem permite ao pesquisador uma visão ampla e, ao mesmo tempo, complexa em relação ao que é real e social.

Além dessa abordagem, nossa pesquisa é de caráter documental, pois os dados de nossa investigação estão presentes em uma coleção de Livro Didático. Portanto, segundo Lüdke e André (1986), respaldadas em Phillips (1974), a investigação documental se dá por meio de qualquer material impresso e que possa apresentar informações sobre a conduta humana. Esses materiais podem incluir desde leis e regulamentos até arquivos escolares.

Para as autoras, a pesquisa documental procura informações pontuais sobre questões e/ou hipótese de acordo com o interesse do pesquisador. Nessa direção, elas apresentam uma série de vantagens e nos falam sobre a possibilidade de fazer várias consultas em um mesmo documento para a obtenção de dados para diferentes objetos. Outra vantagem está relacionada à obtenção de evidências que fundamentam a concepção do pesquisador. Por fim, a investigação documental não deve ser ignorada, uma vez que ela é de suma importância, mesmo que a pesquisa apresente outros procedimentos metodológicos.

A pesquisa documental, entretanto, sofre severas críticas que vão desde a falta de representatividade de amostras a falta de objetividade. Representa, ainda, escolhas arbitrárias em relação à temática a ser enfatizada (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Esta última afirmação pode ser refutada, porque o pesquisador procura fazer inferência consoante as crenças, os anseios e as intenções ideológicas das fontes e/ou dos autores presentes nos documentos investigados.

Para Lakatos e Marcone (2003, p. 174),

a característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ser feitas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois.

Nessa direção, Gil (2008, p. 51) corrobora que “a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”.

Ancoradas nessa discussão a respeito do método documental, podemos dizer que a coleção de livros didáticos do Ensino Médio é um documento e, por isso, decidimos investigar

a constituição da figura feminina, a partir da análise de textos do gênero poema presentes na coleção *Português Contemporâneo: Diálogo, Reflexão e Uso*, de Cereja, Vianna e Damien (2016). Essa coleção foi aprovada pelo PNLD/2018 para ser usada pelos estudantes no período de 2018-2020<sup>4</sup>.

## 2.2 Contexto da pesquisa

O primeiro passo metodológico aconteceu por meio da delimitação do objeto de pesquisa, o gênero poema que se encontra na coleção do livro didático do EM *Português Contemporâneo: Diálogo, Reflexão e Uso* de Cereja, Vianna e Damien (2016). Essa escolha aconteceu devido às instruções dadas pelo Edital do PNLD para os editores de LD, à orientação ideológica dada por esse gênero, o qual está ligado a uma situação comunicativa, que envolve a representação da mulher.

Para atender aos nossos objetivos, trabalhamos com os três volumes da referida coleção, conforme imagens a seguir:

Figura 1- Capas das obras analisadas



Fonte: Disponível em: <http://didaticosdigitais.blogspot.com/p/linguaportuguesa.html>

<sup>4</sup> Embora utilizada no ano letivo de 2021.

A princípio, em nossa investigação, precisa ficar claro que esses volumes estão organizados em quatro unidades e três capítulos cada, com uma média de oitenta (80) páginas por unidade. Essas unidades possuem textos, conceitos, aspectos gramaticais e estruturais da língua, entre outras seções didáticas (apresentadas detalhadamente na sessão dedicada ao livro didático).

Observamos que há uma diversidade de gêneros presentes nos três volumes, conforme dados apresentados a seguir:

Figura 2- Sequência de projetos e gêneros propostos na coleção

VOLUME 1				
	UNIDADE 1	UNIDADE 2	UNIDADE 3	UNIDADE 4
<b>Projeto</b>	<i>Sarau literomusical – Cantigas, poemas e teatro</i>	<i>Feira cultural – Renascimento, engenho e arte</i>	<i>Mundo cidadão</i>	<i>Feira do conhecimento – O mundo material na sociedade contemporânea</i>
<b>Capítulo 1</b>	• O que é gênero do discurso	• O resumo	• Blog • Comentário de Internet • E-mail	• O seminário
<b>Capítulo 2</b>	• O poema	• Dicas e tutoriais	• O debate regrado	• O texto de divulgação científica (I)
<b>Capítulo 3</b>	• O texto teatral	• A carta pessoal	• O artigo de opinião	• O texto de divulgação científica (II)

VOLUME 2				
	UNIDADE 1	UNIDADE 2	UNIDADE 3	UNIDADE 4
<b>Projeto</b>	<i>Mostra de cinema – Memórias em documentário</i>	<i>Noite literária – Do cotidiano à utopia</i>	<i>Fatos em revista</i>	<i>Jornal opinião</i>
<b>Capítulo 1</b>	• O relato de experiências vividas	• A crônica (I)	• A notícia	• O editorial
<b>Capítulo 2</b>	• Cartaz • Anúncio publicitário	• A crônica (II)	• A entrevista	• A resenha crítica
<b>Capítulo 3</b>	• O documentário	• Edital, estatuto e ata	• A reportagem	• Carta aberta • Carta de leitor

VOLUME 3				
	UNIDADE 1	UNIDADE 2	UNIDADE 3	UNIDADE 4
<b>Projeto</b>	<i>Antologia de contos, minicontos e contos fantásticos multimodais</i>	<i>Cidadania em debate</i>	<i>Simulado Enem: a redação em exame</i>	<i>Feira de profissões – Você no mercado de trabalho</i>
<b>Capítulo 1</b>	• O conto	• O debate deliberativo	• A dissertação (I)	• Verbete e projeto de pesquisa
<b>Capítulo 2</b>	• O conto moderno e contemporâneo	• Relatório e currículo	• A dissertação (II)	• A carta de apresentação
<b>Capítulo 3</b>	• O conto fantástico	• As cartas argumentativas de solicitação e de reclamação	• A dissertação (III)	• Entrevista de emprego

Fonte: CEREJA, VIANNA; DAMIEN, 2016, p. 387.

Podemos observar, na imagem anterior, de maneira aligeirada, unidade didática específica para o ensino dos gêneros do discurso, posto que há presença de vários gêneros distribuídos nos três volumes da coleção.

Para melhor elucidar como se organiza cada um dos volumes do LD, apresentamos o sumário da primeira e da quarta unidades do LD, apenas do volume 1.

Figura 3 - Sumário unidades I e IV

<b>UNIDADE</b>	<b>1</b>	<b>RUMORES DA LÍNGUA E DA LITERATURA</b>
<hr/>		
■ <b>CAPÍTULO 1 - LITERATURA - LÍNGUA E LINGUAGEM - GÊNEROS DO DISCURSO</b> ..... 14		
<b>LITERATURA: O QUE É LITERATURA?</b> ..... 14		
<b>Foco no texto:</b> "José", de Carlos Drummond de Andrade, <i>Homem nu agachado no ar</i> , de Ewan Fraser, "Tem alguém aí?", de Gabriel, O Pensador ..... 14		
<b>Foco no texto:</b> <i>Literatura – Leitores &amp; leitura</i> , de Marisa Lajolo, "O direito à literatura", de Antonio Candido ..... 17		
Funções da literatura ..... 19		
Literatura oral e literatura escrita ..... 20		
Estilos de época ..... 21		
<b>LÍNGUA E LINGUAGEM: O QUE É LÍNGUA E LINGUAGEM?</b> ..... 22		
<b>Foco no texto:</b> anúncio publicitário ..... 22		
<b>Reflexões sobre a língua</b> ..... 23		
Na escola, a língua nossa de cada dia ..... 23		
A língua e seus conceitos ..... 23		
Saussure e a ciência linguística ..... 24		
Jakobson e a teoria da comunicação ..... 25		
Bakhtin e uma nova concepção de língua ..... 25		
<b>Texto e enunciação</b> ..... 27		
<b>PRODUÇÃO DE TEXTO: O QUE É GÊNERO DO DISCURSO</b> ..... 28		
<b>Foco no texto:</b> painel de textos ..... 28		
<b>Os gêneros do discurso</b> ..... 30		
Os gêneros na perspectiva aristotélica ..... 31		
Os gêneros em uma perspectiva atual: Bakhtin e os gêneros do discurso ..... 34		
<b>Hora de escrever</b> ..... 36		
■ <b>CAPÍTULO 2 - LITERATURA NA BAIXA IDADE MÉDIA: O TROVADORISMO - VARIEDADES LINGÜÍSTICAS - O POEMA</b> ..... 38		
<b>LITERATURA: O TROVADORISMO</b> ..... 38		
<b>Foco na imagem:</b> interior da igreja Sainte-Chapelle, <i>A anunciação</i> , de Simone Martini, <i>São Francisco dá seu manto a um homem pobre</i> , de Giotto ..... 38		
<b>Fique conectado!</b> ..... 40		
<b>O contexto de produção e recepção do Trovadorismo</b> ..... 40		
Os meios de circulação ..... 40		
O Trovadorismo em contexto ..... 41		
<b>Foco no texto:</b> cantiga de amor, de João Garcia de Guilhade, cantiga de amigo, de Pero Meogo, cantiga satírica, de D. Pedro, Conde de Portugal ..... 41		
<b>Entre saberes</b> ..... 46		
<b>LÍNGUA E LINGUAGEM: VARIEDADES LINGÜÍSTICAS</b> ..... 48		
<b>Foco no texto:</b> "Vozes da seca", de Luís Gonzaga e Zé Dantas ..... 48		
<b>Reflexões sobre a língua</b> ..... 50		
<b>Uma variedade é melhor que outra?</b> ..... 51		
Tipos de variação ..... 51		
A ortografia, uma convenção ..... 52		
A norma-padrão ..... 53		
<b>Texto e enunciação</b> ..... 54		
<b>PRODUÇÃO DE TEXTO: O POEMA</b> ..... 56		
Verso ..... 56		
Estrofe ..... 56		
Métrica ..... 57		
Ritmo ..... 58		
Rima ..... 58		
Outros recursos sonoros ..... 59		
<b>Hora de escrever</b> ..... 60		
■ <b>CAPÍTULO 3 - LITERATURA NA BAIXA IDADE MÉDIA: O TEATRO VICENTINO - FUNÇÕES DA LINGUAGEM - O TEXTO TEATRAL</b> ..... 63		
<b>LITERATURA: GIL VICENTE</b> ..... 63		
<b>Foco no texto:</b> <i>Auto da barca do inferno</i> , de Gil Vicente ..... 64		
<b>Entre textos:</b> <i>A batalha de Oliveiros com Ferrabrás</i> , de Leandro Gomes de Barros ..... 68		
<b>LÍNGUA E LINGUAGEM: FUNÇÕES DA LINGUAGEM</b> ..... 71		
<b>Foco no texto:</b> tira de Laerte ..... 71		
<b>A teoria da comunicação e as funções da linguagem</b> ..... 72		
A função emotiva ..... 73		
A função referencial ..... 73		
A função conativa ..... 74		
A função poética ..... 74		
A função fática ..... 76		
A função metalinguística ..... 76		
<b>Texto e enunciação</b> ..... 78		
<b>PRODUÇÃO DE TEXTO: O TEXTO TEATRAL</b> ..... 80		
<b>Foco no texto:</b> <i>O que os meninos pensam delas?</i> , de Adélia Nicolette ..... 80		
<b>Hora de escrever</b> ..... 84		
<b>Mundo plural</b> ..... 86		
<b>POR DENTRO DO ENEM E DO VESTIBULAR</b> ..... 88		
<b>PROJETO:</b> SARAU LITEROMUSICAL - CANTIGAS, POEMAS E TEATRO ..... 92		

<b>UNIDADE</b>	<b>4</b>	<b>PALAVRA E RAZÃO</b>
<hr/>		
■ <b>CAPÍTULO 1 - ARCADISMO - COERÊNCIA E COESÃO - O SEMINÁRIO</b> ..... 256		
<b>LITERATURA: O ARCADISMO</b> ..... 256		
<b>Foco na imagem:</b> <i>A morte de Sócrates</i> , de Jacques-Louis David ..... 256		
<b>Fique conectado!</b> ..... 258		
<b>O contexto de produção e recepção do Arcadismo</b> ..... 258		
Os meios de circulação ..... 258		
O Arcadismo em contexto ..... 259		
<b>Foco no texto:</b> soneto de Bocage, soneto de Cláudio Manuel da Costa e trecho de <i>Marília de Dirceu</i> , de Tomás Antônio Gonzaga ..... 260		
<b>Entre saberes</b> ..... 263		
<b>LÍNGUA E LINGUAGEM: COERÊNCIA E COESÃO TEXTUAL</b> ..... 266		
<b>Foco no texto:</b> anúncio publicitário ..... 266		
<b>Reflexões sobre a língua</b> ..... 268		
<b>Texto e enunciação</b> ..... 272		
<b>PRODUÇÃO DE TEXTO: O SEMINÁRIO</b> ..... 275		
<b>Foco no texto:</b> transcrição de seminário ..... 275		
<b>Hora de produzir</b> ..... 280		
■ <b>CAPÍTULO 2 - O ARCADISMO NO BRASIL (I) - ESTRUTURA DE PALAVRAS - O TEXTO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA (I)</b> ..... 285		
<b>LITERATURA: CLÁUDIO MANUEL DA COSTA E TOMÁS ANTÔNIO GONZAGA</b> ..... 285		
Cláudio Manuel da Costa ..... 286		
Tomás Antônio Gonzaga ..... 286		
<b>Foco no texto:</b> trecho de <i>Marília de Dirceu</i> e de <i>Cartas chilenas</i> , de Tomás Antônio Gonzaga ..... 287		
<b>Entre textos:</b> trecho de <i>Marília de Dirceu</i> , de Tomás Antônio Gonzaga, e "Mundo grande", de Drummond ..... 291		
<b>LÍNGUA E LINGUAGEM: ESTRUTURA DE PALAVRAS</b> ..... 293		
<b>Foco no texto:</b> cartuns de Caulos ..... 293		
<b>Reflexões sobre a língua</b> ..... 294		
<b>Morfemas</b> ..... 294		
<b>Vogais e consoantes de ligação</b> ..... 295		
<b>Texto e enunciação</b> ..... 298		
<b>PRODUÇÃO DE TEXTO: O TEXTO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA (I)</b> ..... 300		
<b>Foco no texto:</b> "Molécula da juventude?", de Cássio Leite Vieira ..... 300		
<b>Hora de escrever</b> ..... 303		
■ <b>CAPÍTULO 3 - O ARCADISMO NO BRASIL (II) - FORMAÇÃO DE PALAVRAS - O TEXTO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA (II)</b> ..... 305		
<b>LITERATURA: BASÍLIO DA GAMA</b> ..... 305		
<b>Foco no texto:</b> trecho de <i>O Uruguai</i> , de Basílio da Gama ..... 306		
<b>Conexões:</b> "Casinha branca", canção de Gilson e Joran, e "Tempos modernos", de Lulu Santos ..... 308		
<b>LÍNGUA E LINGUAGEM: FORMAÇÃO DE PALAVRAS</b> ..... 309		
<b>Foco no texto:</b> "Pequenas virtudes" de Walcyr Carrasco ..... 309		
<b>Reflexões sobre a língua</b> ..... 310		
<b>Processos de formação de palavras</b> ..... 311		
Composição ..... 311		
Derivação ..... 311		
<b>Outros processos de formação de palavras</b> ..... 313		
<b>Texto e enunciação</b> ..... 315		
<b>PRODUÇÃO DE TEXTO: O TEXTO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA (II)</b> ..... 317		
<b>Foco no texto:</b> "Água por todo lado", <i>Scientific American Brasil</i> ..... 317		
<b>Hora de escrever</b> ..... 319		
<b>Mundo plural</b> ..... 322		
<b>POR DENTRO DO ENEM E DO VESTIBULAR</b> ..... 324		
<b>PROJETO:</b> FEIRA DO CONHECIMENTO - O MUNDO MATERIAL NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA ..... 328		

<b>Apêndice</b>		
<hr/>		
Homônimos e parônimos ..... 330	Prefixos latinos ..... 334	
Radicais, prefixos e sufixos ..... 331	Correspondência entre radicais e prefixos gregos e latinos ..... 335	
Radicais gregos ..... 331	Sufixos ..... 335	
Radicais latinos ..... 333		
Prefixos gregos ..... 334		
<hr/>		
<b>BIBLIOGRAFIA</b> ..... 336		
<b>ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS</b> ..... 337		

Embora as unidades II e III não sejam exemplificadas, elas apresentam a mesma estrutura das unidades expostas na figura três (3), seguindo esta ordem: literatura, língua e linguagem e produção de texto. No entanto, podemos observar na unidade IV, além da organização dos conteúdos, apêndice e bibliografia no final desta última. Esta estrutura se repete nos três volumes que compõem a coleção.

### 2.3 Instrumentos de análise

A seleção do *corpus* de análise da presente pesquisa foi realizada através destes procedimentos: O primeiro passo foi mapear todos os poemas existentes nos três volumes do LD. Após esse mapeamento, fizemos um quadro representativo da quantidade de textos deste gênero literário, vejamos o quadro a seguir:

Quadro 3 - Gênero poema presente na coleção de LDs

	Unidade I	Unidade II	Unidade III	Unidade IV	Total por volume
Volume I	15 poemas	7 poemas	7 poemas	8 poemas	37 poemas
Volume II	6 poemas	_____	3 poemas	7 poemas	16 poemas
Volume III	11 poemas	4 poemas	6 poemas	12 poemas	33 poemas

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Cereja; Vianna; Damien (2016).

Para a constituição das informações desse quadro, foram verificados todos os LDs da coleção. Nossa intenção inicial era a de identificar quais unidades trabalhavam com o gênero textual poema e contabilizá-las para termos um quantitativo desse objeto de ensino.

Feita a identificação, chegamos a um total de 86 poemas, os quais foram selecionados dos três volumes da coleção, distribuídos desta forma: 37 poemas do volume I, 16 do volume II e 33 do volume III.

Desse quantitativo, passamos para a segunda etapa de seleção: ler todos os poemas selecionados para identificar quais e quantos tinham algum elemento ou dado que focalizasse o nosso objeto de pesquisa: a constituição da figura feminina no gênero textual poema. Desse total de 86 poemas catalogados na coleção, restaram-nos ainda 16 poemas com referências à mulher, distribuídos assim: no volume I, 9 poemas; no volume II, 6 e no volume III, 2 poemas. Esse total se mostrou inviável dada à extensão desta dissertação e a necessidade de cumprir os propósitos da pesquisa.

Desse modo, determinamos que apenas três poemas, um de cada volume, seriam analisados, visto que o critério utilizado para essa delimitação foi aquele em que pudemos observar aspectos linguísticos atinentes à representação da figura feminina.

Feita essa seleção, passamos, então, ao aporte teórico utilizado como fundamentação desta pesquisa.

### 3 UM OLHAR PARA A CONCEPÇÃO DOS GÊNEROS DO DISCURSO

*“Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso projeto de discurso.”*

(BAKHTIN, 2011, p. 285)

Esta seção apresenta os caminhos teóricos na perspectiva bakhtiniana sobre os gêneros do discurso, além de outros estudiosos, sobre as possibilidades de trabalho com o gênero do discurso na escola, focalizando o poema e os enunciados que o constituem.

Na primeira subseção, expomos a concepção de linguagem a partir de três pontos de vistas relevantes para entender o objeto proposto nesta pesquisa. Na segunda subseção, apresentamos considerações sobre o enunciado concreto, a partir das contribuições de Bakhtin e do Círculo Bakhtiniano (2011).

Na terceira e última subseção, levantamos discussões em torno do gênero do discurso para melhor compreender nosso objeto de pesquisa - gênero poema. Ainda, nesta parte, apresentamos dois tópicos relevantes para a discussão do objeto proposto nesta investigação, sendo eles: o trabalho com o gênero textual na escola na perspectiva de alguns pesquisadores como Dolz e Schneuwly (2004) e Kleiman (2006); e o gênero literário poema na perspectiva de Moisés (2003) e Candido (2006).

#### 3.1 Linguagem: uma abordagem social

Falar em linguagem, na perspectiva de Bakhtin e do Círculo, é entendê-la como forma de interação através do processo comunicativo que acontece pelo ato enunciativo-discursivo, pois, para os pensadores do Círculo, a linguagem sempre deve e pode ser entendida como forma de interação, a qual pode ser realizada pelo diálogo face a face e por qualquer tipo de comunicação discursiva. Essa compreensão originou-se a partir das discussões empreendidas por Volóchinov (2018) sobre as duas orientações antecedentes ao grupo russo: subjetivismo individualista e o objetivismo abstrato.

A primeira tendência – o subjetivismo individualista – interessa-se pelo ato da fala, da criação individual. Nessa perspectiva, essa concepção representa as normas que regem a criação linguística, porque “são leis individuais e psicológicas; são elas que devem ser estudadas pelos linguistas e pelos filósofos da linguagem” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 148). No entanto,



esclarecer qualquer tipo de acontecimento linguístico é o mesmo que abreviá-lo a um ato abstrato individual da consciência. Isso significa dizer que essa proposta apresenta apenas características previsíveis de constatação, classificação e descrição, as quais servem apenas para preparar as elucidações dos fatos linguísticos, bem como para ensinar uma determinada língua.

A partir desse ponto de vista, podemos perceber que a primeira tendência se interessa pela língua enquanto produto acabado e estável, ou seja, enquanto expressão do pensamento que tem como objetivo central ensinar uma língua pronta, sem levar em consideração o outro, participante de uma dada situação comunicativa. Para entender melhor o subjetivismo individualista, Volóchinov (2018) resume esta tendência em quatro proposições:

- 1) *A língua é atividade, um processo ininterrupto de criação (enérgeia), realizado por meio de atos discursivos individuais;*
- 2) *As leis da criação linguística são, em sua essência, leis individuais e psicológicas;*
- 3) *A criação da língua é uma criação consciente, análoga à criação artística;*
- 4) *A língua como um produto pronto (ergon), como um sistema linguístico estável (dotado de vocabulário, gramática, fonética), representa uma espécie de sedimentação imóvel, de lava petrificada da criação linguística, construída de modo abstrato pela linguística com o objetivo prático de ensinar a língua como um instrumento pronto. (VOLÓCHINOV, 2018, p. 148-149, grifos do autor).*

Essas proposições nos permitem entender que a primeira corrente – o subjetivismo individualista – se interessa apenas pela concepção de língua no sentido estético, pois ela não considera o outro (como ser discursivo-dialógico) e se apresenta como forma de transmissão de pensamento de modo construtivo, individual, descritivo e classificatório.

No que diz respeito ao ponto de vista da segunda corrente filosófica – o objetivismo abstrato – esta é considerada o cerne organizador do conglomerado que se refere aos fatos da língua. Concretizada, essa concepção se estabelece no sistema linguístico, que pode ser observada nas normativas que dizem respeito às formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua. Sendo estas as responsáveis pela padronização de uma determinada língua e, conseqüentemente, pelo entendimento de todos que compõem um dado grupo.

Essa concepção pode ser entendida como um sistema de formas normativas de grande valor para uma determinada língua. Em relação a esse valor, Volóchinov (2018) reduz a segunda corrente a estes fatos linguísticos:

- 1) *A língua é um sistema estável e imutável de formas linguísticas normativas e idênticas, encontrado previamente pela consciência individual e indiscutível para ela.*
- 2) *As leis da língua são leis linguísticas específicas de conexões entre os signos linguísticos dentro de um sistema linguístico fechado [...].*
- 3) *As leis linguísticas específicas não possuem nada em comum com os valores ideológicos (artísticos, cognitivos e outros) [...].*

4) *Os atos individuais de fala são, do ponto de vista da língua, simples refrações e variação ocasionais ou simples distorções das formas normativas idênticas [...]* (VOLÓCHINOV, 2018, p. 162, grifos do autor).

Diferentemente das definições do subjetivismo idealista, o objetivismo abstrato se resume em quatro fundamentos, os quais observam a língua como a-histórica, ou seja, como um sistema de código imutável que pode ser transmitido através do processo de repetição das normas que tentam explicar as modificações da língua, sendo compreendida, apenas, como um sistema imutável de formas linguísticas (VOLÓCHINOV, 2018).

Nesta segunda orientação, percebemos que a linguagem é entendida como instrumento de comunicação. Isso porque, para o objetivismo abstrato, o princípio que compõe as normas volta-se para o conteúdo da língua. Contudo, para que haja compreensão entre sujeitos de uma determinada comunidade, todos devem estar de acordo com os traços normativos que compõem a singularidade de uma determinada língua.

Com base nas discussões empreendidas pelas duas correntes linguísticas, observamos que o objetivismo abstrato considera que apenas o sistema linguístico pode dar conta da língua e, contrariamente, o subjetivismo individualista leva em consideração o ato individual da fala. No bojo dessas duas orientações, os pensadores russos propuseram a terceira concepção, que considera a língua como um fenômeno social. Sobre o ponto de vista da teoria bakhtiniana,

*A realidade efetiva da linguagem não é o sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado, tampouco o psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados* (VOLÓCHINOV, 2018, p. 218-219, grifos do autor).

Observamos, na citação acima, que a linguagem é compreendida como produto social, histórico e cultural. Essa proposição mostra que o sujeito faz parte de uma coletividade, logo seus enunciados são produzidos dentro de um contexto, que leva em consideração os outros sujeitos participantes dessa situação de produção, pois “o enunciado como tal é inteiramente um produto da interação social, tanto a mais próxima, determinada pela situação da fala, quanto a mais distante, definida por todo conjunto das condições dessa coletividade falante” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 216).

Dessa forma, analisando o momento histórico-social, a linguagem é compreendida como forma de interação social, pois é considerada o centro organizador de toda enunciação que acontece a partir do meio em que o indivíduo se encontra. Na concepção bakhtiniana, esse evento é um acontecimento social, porque o sujeito se constitui na e pela linguagem.

Nessa perspectiva, Vygotsky pontua que a linguagem acontece por meio da interação, quando

*um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. [...] primeiro no nível social, e, depois, no nível individual; [...]. Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos (VYGOTSKY, 1991, p. 64, grifos do autor).*

Em nosso entendimento, a estrutura social acontece tanto pela enunciação, como pela própria convivência no cotidiano. Por este motivo, Volóchinov (2018, p. 217) afirma que “o acabamento estilístico do enunciado – o acabamento social e o próprio fluxo discursivo dos enunciados que de fato representa a realidade da língua – é um fluxo social”.

Por essa razão, a linguagem entendida como forma de interação é vista como uma relação social, porque o locutor, ao produzir seus enunciados, leva em consideração o outro, neste caso, seus interlocutores. Esse querer dizer está carregado das vozes desses interlocutores, participantes diretos do processo dialógico, como também dialoga com outras vozes. Logo, trata-se de um processo ininterrupto, carregado de vários valores ideológicos, os quais dão contornos únicos a esses enunciados.

Marcuschi (2010, p. 23) corrobora o pensamento bakhtiniano ao considerar que a língua é social, histórica e cognitiva. Para o autor, estes aspectos favorecem, de forma natural, o uso da língua através da interação, diferentemente dos aspectos das leis linguísticas que têm como objetivo a forma e a estrutura. Isso posto, o autor considera que assegurar o aspecto de variação, bem como de atividade de construção da língua, é o mesmo que afirmar que ela é vista não como uma representação da realidade, nem tão pouco um instrumento de apresentação de acontecimentos, mas como um fenômeno que acontece através do processo social e interativo.

Para tanto, os PCNEM de Língua Portuguesa, ancorados na concepção de linguagem de Bakhtin e do Círculo, ressaltam a importância do estudo da linguagem para a formação reflexiva dos alunos do EM, pois é ela que medeia o conhecimento com os diferentes modos de conhecer

o pensamento e as formas de pensar, a comunicação e os modos de comunicar, a ação e os modos de agir. Ela é roda inventada, que movimenta o homem e é movimentada pelo homem. Produto e produção cultural, nascida por força das práticas sociais, a linguagem é humana e, tal como o homem, destaca-se pelo seu caráter criativo, contraditório, pluridimensional, múltiplo e singular, a um só tempo (BRASIL 3, 2000, p. 5).

Baseadas nessa reflexão, entendemos que a linguagem acontece através da interação nas diferentes esferas de comunicação, por isto, na compreensão dos PCNEM, ela tem como

objetivo a interação com o outro em uma dada esfera de comunicação, enquanto a língua é entendida como um produto social, que organiza os dados das vivências comuns aos membros de uma determinada comunidade linguística.

Por essa razão, as orientações didáticas presentes no MP, do Livro Didático do Ensino Médio, *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso* de Cereja, Vianna e Damien (2016), aprovado pelo PNLD 2018-2020, utilizado nesta pesquisa, direcionam o professor a assumir uma prática pedagógica social para realizar trabalhos com os textos, com a língua e a linguagem. A nosso ver, os autores assumem a perspectiva enunciativo-discursiva de Bakhtin e do Círculo, quando orientam o trabalho do professor, conforme o trecho a seguir:

Esse ponto de vista, associado ao trabalho com a gramática na escola, implica estudar os textos de forma não desvinculada de suas situações de origem, mas, ao contrário, examinando os sentidos da língua que só podem ser construídos nesses contextos de produção e de circulação, ao se levar em conta quem produz, para quem, com quais finalidades e por meio de quais estratégias (CEREJA; VIANNNA; DAMIEN, 2016, p.353).

Levando em consideração a associação entre o uso da língua e a produção de texto, se utilizada para construir os sentidos de um texto, ela contribui positivamente para que o ensino de conceitos gramaticais seja apropriado, desde que a gramática tenha como objetivo analisar os fatos linguísticos de acordo com os acontecimentos sociais, indo além do conhecimento tradicional e normativo, sendo este a primeira opção de ensino desde muito tempo na maioria das escolas. Diante disso, os autores do LD em questão pontuam que, ao lançar mão de alguns conceitos gramaticais, deve-se levar em consideração até que ponto tais conceitos são relevantes ou não.

Entendemos que a inserção de práticas pedagógicas que levam em consideração o uso da língua em movimento, não estática, proporcionará aos alunos reflexões sobre o uso da linguagem e utilização dos recursos linguísticos nos diferentes contextos sociais. Os autores do LD acreditam que é de suma importância “considerar a língua viva, em uso, e trabalhar com os estudantes em um nível de reflexão sobre a linguagem que possibilite a eles um distanciamento para operar cada vez mais conscientemente sobre as suas escolhas linguísticas” (CEREJA; VIANNNA; DAMIEN, 2016, p. 355).

Considerando as discussões feitas em torno da língua, para além do âmbito escolar, faz-se necessário entendermos que a realidade fundamental da língua acontece a partir da interação nas diferentes esferas de comunicação, por meio de enunciados que exercem uma função importante no processo comunicativo. Ao reconhecer isso, nossa posição nesta pesquisa está

respaldada na perspectiva enunciativo-discursiva que entende a língua como social. Sendo assim, na próxima subseção, discutimos o conceito de enunciado concreto.

### 3.2 O enunciado concreto

O conceito de enunciado concreto, para Bakhtin, está relacionado ao projeto discursivo e sua execução por um sujeito a outro(s) (SOBRAL, 2008). Desse modo, todo enunciado só pode existir com a presença de um sujeito que fala/escreve e outro que ouve/lê. Esse enunciado dá-se em formas orais e escritas, produzido por um sujeito falante, que faz determinadas escolhas linguísticas e temáticas para apresentar seu dizer em uma dada esfera da atividade humana.

Sobre essa fundamentação, Brait e Melo (2012) acrescentam que, para entender a concepção de linguagem bakhtiniana, faz-se necessário compreender a noção de enunciado e enunciação, porque a linguagem nesta perspectiva é compreendida como histórica, cultural e social, além da inserção da interação entre os sujeitos envolvidos em situação de comunicação.

Partindo desta discussão, entendemos, ancoradas em Bakhtin, que toda compreensão é cheia de resposta, em que o interlocutor/ouvinte se torna locutor/falante, pois todo enunciado é de caráter responsivo. Com isso, “todo enunciado, mesmo que seja escrito e finalizado, responde a algo e orienta-se para uma resposta. Ele é apenas um elo na cadeia ininterrupta de discursos verbais” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 184), os quais são determinados pelo contexto de produção, circulação e recepção, pois caberá ao sujeito modulá-los, conforme seu projeto discursivo. Os limites que serão dados por ele levarão em consideração duas peculiaridades: a alternância da voz do discurso e a conclusibilidade.

Reconhecendo esses princípios, a primeira peculiaridade – a alternância da voz do discurso – do ponto de vista da teoria bakhtiniana deve ser compreendida como um ato responsivo entre os sujeitos falantes em uma situação de interação.

Todo enunciado – da réplica sucinta (monovocal) do diálogo cotidiano a grande romance ou tratado científico – tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados de outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros (ou ao menos uma compreensão ativamente responsiva silenciosa do outro ou, por último, uma ação responsiva baseada nessa compreensão). O falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva (BAKHTIN, 2011, p. 275).

Com base na afirmação anterior, a alternância do sujeito pode ser entendida como o começo e o fim de um enunciado por meio do processo comunicativo, em que o locutor termina

para dar espaço ao seu interlocutor, esperando uma compreensão responsiva, que pode ser negativa ou positiva. Assim, locutor e interlocutor vão alternando seus papéis sociais durante a construção de seus enunciados e emoldurando seus dizeres.

Essa alternância “emoldura o enunciado e cria para ele a massa firme, rigorosamente delimitada dos outros enunciados a ele vinculados” (BAKHTIN, 2011, p. 279-280). Neste sentido, se todo enunciado proferido depende de uma corrente discursiva entre os sujeitos de uma determinada comunidade, podemos dizer que todo e qualquer enunciado está vinculado a um ou vários enunciados do passado e do presente como também há uma antecipação de possíveis respostas em que o locutor passa a palavra para seu interlocutor esperando uma atitude responsiva.

Por este motivo, Bakhtin (2011) afirma que essa posição de reflexos múltiplos mostra que cada enunciado está carregado de outros enunciados, em virtude das interações sociais realizadas pelos sujeitos em um determinado contexto social. O pensador russo reitera que todo enunciado, antes de mais nada, deve e pode ser compreendido como um ato responsivo aos enunciados já ditos, pois só assim, ele terá uma posição definida em qualquer contexto de situação comunicativa, o que seria impossível sem o processo de correlacionar uma posição com outras posições.

Com base no exposto, Bakhtin aborda o problema da oração como unidade da língua que tem natureza gramatical e a distingue da unidade da comunicação discursiva. Para ele, a unidade da língua não pode ser determinada pela alternância do sujeito, uma vez que “essas relações só são possíveis entre enunciações de diferentes sujeitos do discurso, [que] pressupõem *outros* (em relação ao falante) membros da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2011, p. 276, grifo do autor), ou seja, as enunciações plenas não servem às normas gramaticais.

Sobre a segunda peculiaridade, a conclusibilidade encontra-se intensamente ligada à alternância do sujeito do discurso. Na visão da teoria bakhtiniana,

A conclusibilidade do enunciado é uma espécie de aspecto interno da alternância dos sujeitos do discurso; essa alternância pode ocorrer precisamente porque o falante disse (ou escreve) *tudo* o que quis dizer em um dado momento ou sob dadas condições. Quando ouvimos ou vemos, percebemos nitidamente o fim do enunciado, como se ouvíssemos o “dixi” conclusivo do falante (BAKHTIN, 2011, p. 280, grifo do autor).

Entendemos que a conclusibilidade é um aspecto discursivo que acontece entre os sujeitos no ato da comunicação e, conseqüentemente, dá acabamento a partir da inteireza do enunciado, possibilitando resposta. Logo, trata-se de um ato responsivo em que se busca a conclusão do que se fala ou se escreve. Para que isso aconteça, o enunciado não pode ser

compreendido no sentido gramatical, pois “uma oração [...], não pode suscitar atitude responsiva: isso é compreensível, mas ainda não é *tudo*. Esse *tudo* indício de *inteireza* do enunciado – não se presta a uma definição gramática nem abstrato-semântica” (BAKHTIN, 2011, p. 280, grifo do autor).

Esse todo do enunciado é a probabilidade de resposta que pode ser observada por três elementos ligados ao enunciado: exauribilidade do objeto e do sentido; projeto de discurso ou vontade de discurso do falante; formas típicas composicionais e de gênero do acabamento (BAKHTIN, 2011).

Isto posto, compreendemos que o enunciado é um produto da interação, logo, a exauribilidade do objeto e do sentido pode ser vista nas diversas áreas da comunicação discursiva. Podemos citar nosso objeto de estudo para exemplificar.

Os temas presentes nos poemas do LD, os quais se encontram na esfera literária, são trabalhados consoante os períodos literários até ganharem um acabamento, a fim de suscitar as contrapalavras de seus interlocutores, no caso, os professores e os alunos. Sendo assim, a exauribilidade, quase sempre, em alguns contextos da vida, dos gêneros e da criação, pode ser plena, pois para Bakhtin (2011),

O objeto é objetivamente inexaurível, mas ao se tornar *tema* do enunciado (por exemplo, de um trabalho científico) ele ganha uma relativa conclusibilidade em determinadas condições, em certa situação do problema, em um dado material, em determinados objetos colocados pelo autor, isto é, já no âmbito de uma ideia *definida pelo autor* (BAKHTIN, 2011, p. 281, grifos do autor).

Sobre essa concepção, o objeto pode ser inesgotável em alguns campos da comunicação discursiva, no entanto, ao se realizar um tema em um trabalho científico, como este por exemplo, percebe-se certa conclusibilidade, no que se refere ao tema abordado pelo autor. Isso porque há um movimento interno do gênero, que solicita a conclusão. Podemos, então, dizer que a forma composicional acaba por determinar essa conclusibilidade.

No que diz respeito ao projeto de discurso ou vontade de discurso do falante, que está diretamente ligado ao primeiro elemento, Bakhtin observa que, em todo enunciado, desde o diálogo cotidiano aos mais complexos, “abrangemos, interpretamos, sentimos a *intenção discursiva* de discurso, ou a *vontade discursiva* do falante, que determina o todo do enunciado, ou seu volume e as suas fronteiras” (BAKHTIN, 2011, p. 281, grifos do autor). Logo, medimos a conclusibilidade a partir da comunicação discursiva, compreendendo o que o locutor deseja expressar. Essa compreensão determina tanto a escolha do objeto, quanto os seus contornos e a exauribilidade semântico-objetual.

Nesse sentido, a todo momento, temos teias discursivas, nas quais o querer dizer do sujeito produz diversas formas de gêneros discursivos, ou seja, “todos os nossos enunciados possuem *formas* relativamente estáveis e típicas de *construção do todo*” (BAKHTIN, 2011, p. 282, grifos do autor). Por este motivo, entendemos que todo e qualquer discurso, dos mais simples aos complexos acontece, antes de tudo, através da escolha de um determinado gênero.

Para tanto, na próxima subseção, tratamos do gênero do discurso nas diversas esferas de comunicação.

### 3.3 A Teoria dos gêneros: Interação, comunicação e ação discursiva

A teoria bakhtiniana destaca que o gênero do discurso está relacionado às diferentes áreas de comunicação, em que os sujeitos se constituem a partir da interação, portanto de uma forma ou de outra todas as esferas da atividade humana se encontram indissolúvelmente atreladas ao uso da linguagem (BAKHTIN, 2011). Sobre esta perspectiva, Marcuschi (2008) reafirma os estudos russos de que a comunicação verbal só é possível assentada em um gênero e/ou texto.

Bakhtin apresenta a seguinte definição para o gênero do discurso:

[...] O emprego da língua efetua-se em formas de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. [...] cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, 2011, p. 261).

Nessa perspectiva, todo e qualquer ato enunciativo tem como objetivo desenvolver a funcionalidade comunicativa nos diferentes contextos socioculturais, constituído pela tríade: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Esse é o tripé que determina as especificidades da arena comunicativa, formando o gênero discursivo, pois “estão indissolúvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação” (BAKHTIN, 2011, p. 262). Com isso, “evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*.” (id., *ibid.*).

Sobre essa concepção, Sobral (2008) pontua que o gênero pode ser definido como forma e/ou tipo com certa estabilidade enunciativa que apresenta peculiaridade concreta, que pode ser



vista em alguns tipos de textualizações, através das frases e como elas organizam os enunciados e discursos que perpassam em um determinado gênero. Por este motivo, o autor reitera que a textualização não necessariamente é estável, embora, com o passar do tempo, cresça a estabilidade em torno dos gêneros, pois “em termos de certas formas de textualização, [...] isso ocorre sem fixidez, porque os gêneros se acham em constante mudança — em diferentes ritmos, a depender do gênero” (SOBRAL, 2008, p. 64).

Entendemos que as variedades dos gêneros do discurso são inesgotáveis, pois eles possuem funções comunicativas variadas, em diferentes esferas de comunicação. Por este motivo, Bakhtin (2011, p. 263) pondera que “não se deve, de modo algum, minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros discursivos e a dificuldade daí advinda de definir a natureza geral do enunciado”.

Marcuschi (2010), em seu texto *Gêneros textuais: definição e funcionabilidade*, apoiado na teoria bakhtiniana, argumenta sobre a importância que os gêneros têm para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas, pois eles são organizações socio-discursivas, além de terem aspectos de ação inevitável seja qual for o contexto de comunicação. Entretanto, mesmo com alto grau interpretativo, para o pesquisador, os gêneros não possuem formas estáveis no que diz respeito à atividade comunicativa, pois eles são caracterizados como acontecimentos textuais com elevadíssimo grau de flexibilidade, que aparecem de acordo com a necessidade sociocultural.

Partindo desta concepção, as variedades de gêneros na perspectiva bakhtiniana são infinitas e entender quais tipos de gêneros existem no ato de comunicação é praticamente impossível, porque à medida que eles crescem e complexificam-se, novos gêneros vão se formando, ou seja, a todo momento novas formas surgem e outras desaparecem, ocasionando dificuldade em defini-los (BAKHTIN, 2011).

No tocante a isso, o autor leva a atenção para a diferença entre os gêneros discursivos primários e secundários, fazendo a seguinte relação:

Os gêneros discursivos secundários (complexo – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formam nas condições da comunicação discursiva imediata (BAKHTIN, 2011, p. 263.).

Percebemos que o gênero primário é o ponto de partida para entender a complexidade do gênero secundário, pois, para a teoria bakhtiniana, aquele pode ser classificado como simples, porque são tratados como atos comunicativos do cotidiano, enquanto este, como formas complexas, por abranger uma área que necessita da elaboração organizada, na maioria das vezes, predominantemente escrita, sendo esta, presente e valorizada no contexto escolar.

Vygotsky (2001) corrobora o pensamento bakhtiniano ao afirmar que a forma de linguagem escrita é considerada a mais difícil e, ao mesmo tempo, perfeita e avançada. Tal percepção pode ser entendida, porque ao transmitir na escrita o que a linguagem falada transmite através da entonação no momento de interação, torna-a com alto grau de complexidade. Diante disso, “a compreensão é produzida à custa de palavras e combinações. A linguagem escrita contribui para o fluxo do discurso na ordem da atividade complexa” (VYGOTSKY, 2001, p. 457). O que caracteriza a construção de um gênero secundário, intermediado pelo primário.

Com isso, voltando à tríade bakhtiniana que compõe o gênero discursivo, faz-se necessário reiterar que

os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresenta padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Nessa perspectiva, para aprofundar nosso conhecimento sobre a tríade bakhtiniana, é de suma importância conhecermos cada um dos elementos que a compõe para compreendermos suas peculiaridades. Iniciamos com o tema e/ou unidade temática, na perspectiva de Sobral (2008) que se ancora na percepção de Bakhtin e do Círculo.

Sobral (2008) argumenta que o termo “tema” tem um elevado grau de sugestão, o qual não pode ser confundido com assunto, isso porque, ao se falar de um determinado assunto, outro tema pode ser abordado. Essa reflexão nos mostra a necessidade de analisar detalhadamente os poemas a fim de percebermos como o eixo temático definido por nós é trabalhado no LD.

Para Cereja (2012), compreender o tema a partir de sua significação nos mostra que ele é “indissociável da enunciação, pois, assim como esta, é a expressão de uma situação histórica concreta” (CEREJA, 2012, p. 202).

A coleção de Livros Didáticos de Português (LDP) do Ensino Médio (EM), aqui utilizada, como caminho para nossa pesquisa, a ser abordada detalhadamente na quinta seção, possui diferentes unidades temáticas em seus respectivos volumes anuais. No livro do primeiro

ano, por exemplo, as unidades didáticas já antecipam o eixo temático dos textos que serão lidos e estudados pelos estudantes, quando os autores as nomeiam desta forma: *Eu e o mundo, O tempo e cada um, Em busca da verdade, Palavra e razão*.

Pensando em nosso objeto de pesquisa, o gênero poema, que se encontra nos três volumes dos livros didáticos do Ensino Médio (LDs/EM), elaboramos um quadro para representar algumas unidades temáticas.

Quadro 4 - Unidades temáticas

Unidade temática	Volume	Característica
Unidade 04 - <i>Palavra e razão</i>	1	Apresenta informações sobre o período literário Arcadismo; língua e linguagem: questões gramaticais; produção de texto: seminário e texto de divulgação científica; e por dentro do ENEM e do vestibular.
Unidade 01 - <i>Eu e rumo</i>	2	Aborda questões do período literário o Romantismo; língua e linguagem: questões gramaticais; produção de texto: cartaz, anúncio publicitário e documentário; e por dentro do ENEM e do vestibular.
Unidade 01 - <i>Ruptura e construção</i>	3	Apresenta o período literário Pré-Modernismo; língua e linguagem: conteúdos gramaticais; produção de texto: o conto.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Cereja; Vianna; Damien (2016).

O quadro apresentado revela que a unidade temática específica de cada volume apresenta informações sobre o período literário, a gramática e a produção textual, que serão estudados em unidades didáticas específicas. Com isso, percebemos que os títulos das unidades temáticas estão relacionados aos movimentos literários e aos gêneros do discurso a fim de preparar os estudantes para os conteúdos que serão abordados nas unidades, como exemplo, no volume I, a unidade temática quatro (4) é nomeada “Palavra e razão”, e a escola literária a ser estudada é o Arcadismo<sup>5</sup>, e os gênero textuais são o seminário e o texto de divulgação científica. Desse modo, os textos que compõem essa unidade vão versar sobre o eixo temático posto no título da unidade didática. Logo os poemas, em certa medida, vão ecoar esse eixo temático posto na unidade de ensino, pois percebemos um entrelaçamento entre esse eixo e a figura feminina.

<sup>5</sup> Apesar de os poetas desse período serem adeptos da tradição literária clássica, também utilizavam dos ideais iluministas para compor os seus poemas, com base na razão.

Em relação à forma composicional, Sobral (2008) pontua que ela é entendida pela perspectiva enunciativo-discursiva como flexível. Isso porque a forma se encontra em constante mudança, que pode variar em função da situação de comunicação em que o ato enunciativo é produzido, ou seja, o objeto não é visto apenas como estático. Por exemplo, nos poemas presentes no LD, percebemos que nem todos eles possuem título, o corpo do poema apresenta através da linguagem um querer dizer sempre dividido em versos e estrofes e com estruturas diferenciadas.

Em se tratando de enunciados de outros suportes<sup>6</sup>, ou seja, de outros livros, tanto didáticos como poéticos, podemos dizer que os mesmos aspectos composicionais são apresentados.

Marcuschi (2008) percebe a importância do suporte para apresentar um gênero. Para o autor, ele se faz necessário para que o gênero textual circule nas diferentes esferas sociais. Essa concepção pode ser vista no LD/EM que suporta um elevado número de gêneros oriundos de vários campos de comunicação, especialmente, o poema, objeto desta pesquisa.

Embora alguns pesquisadores não concordem com esta concepção, a exemplo de Bunzen (2005) que defende que o LDP é um gênero do discurso<sup>7</sup>, nós nos apoiamos na perspectiva de Marcuschi (2008, p. 178). Para o pesquisador, “o livro não é um gênero textual. Seja ele qual for, desde que visto como *livro*. Trata-se de um suporte maleável, mas com formatos definidos pela própria condição em que se apresenta (capa, páginas, encadernação etc.)” (MARCUSCHI, 2008, p.178). Logo, o autor reitera que o livro é responsável por agrupar diversos gêneros:

O livro didático é nitidamente um suporte textual, embora a opinião não seja unanime a esse respeito. Não obstante os argumentos em contrário, ainda se pode dizer que o livro didático (LD), particularmente o LD de língua portuguesa, é um suporte que contém muitos gêneros, pois a incorporação dos gêneros textuais pelo LD não muda esses gêneros em suas identidades [...] (MARCUSCHI, 2008, p.179).

Sendo assim, os textos pesquisados que se encontram no LDP não mudam sua originalidade, embora apresente outra funcionalidade. Entretanto sua forma composicional pode ser alterada em função do contexto de comunicação. Isso porque, cada enunciado é singular, pois as especificidades de produção da língua constituem tipos de enunciados relativamente estáveis, o que os caracteriza como gêneros do discurso.

---

<sup>6</sup> Nesta pesquisa, tomamos a compreensão de Marcuschi (2008) e tratamos o LD como suporte.

<sup>7</sup> Para Bunzen (2005, p. 28) “O LDP, por exemplo, constitui-se, assim, como referência daquilo que pode ser dito nas aulas de língua materna; uma vez que é um *locus* de recontextualização do discurso pedagógico e um meio autorizado de transmitir saber legítimo aos alunos. Por esta razão, estamos considerando-o, em nossa dissertação, como um gênero do discurso secundário”.

No que diz respeito ao estilo, “ele é a um só tempo expressão da comunicação discursiva específica do gênero e expressão pessoal, mas não subjetiva, do autor” (SOBRAL, 2008, p. 61-62). Para Bakhtin (2011), todo estilo se encontra entrelaçado às formas e aos diferentes tipos de enunciados. Com isso, o autor considera que para que haja estilo, simultaneamente, o gênero precisa estar presente. Haja vista que a mudança de um gênero para outro além de modificar o tom do estilo, também, pode destruir ou renovar o gênero em questão.

Desse modo, o estilo é o produto da interação entre um autor e um grupo social. No caso dos poemas presentes no LD do EM, em estudo, há diferentes estilos, porque há autores diversos que fazem uso de recursos linguísticos variados, além de trazer tons valorativos distintos, que nos possibilitam perceber o interlocutor das poesias veiculadas por esse livro. Embora o LD esteja destinado aos alunos do EM, a leitura dos poemas evidencia que há um forte direcionamento às questões da mulher, ou seja, os enunciados trazem temas voltados ao sexo feminino.

Por isso, o gênero, quando não entendido nas diferentes formas “em qualquer campo da investigação linguística redundam em formalismo e em abstração exagerada, deformam a historicidade da investigação, debilitam as relações da língua com a vida” (BAKHTIN, 2011, p. 264), pois a língua interage com a vida através de enunciados concretos. Logo, o autor esclarece alguns campos e problemas da linguística em se tratando de estilo, pontuando que:

Todo enunciado oral e escrito, primário e secundário e também em qualquer campo da comunicação discursiva [...] - é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual. Entretanto, nem todos os gêneros são igualmente propícios a tal reflexos da individualidade do falante na linguagem do enunciado, ou seja, ao estilo individual. [...] as condições menos propícias para o reflexo da individualidade na linguagem estão presentes naqueles gêneros do discurso que querem uma forma padronizada, por exemplo, em muitas modalidades de documentos oficiais [...] (BAKHTIN, 2011, p. 265).

De tal modo, entendemos que, apesar de o estilo estar ligado ao ato enunciativo individual do falante, ele também está presente nos gêneros, que mantêm uma estrutura uniformizada. Por isso, entender as diversidades dos gêneros e como utilizá-los nas diferentes esferas de comunicação é a melhor forma para a realização discursiva, pois quanto mais os conhecemos, empregamos com maior facilidade. Dessa maneira, a capacidade de reflexão em relação às situações individuais acontece de forma flexível.

Nesta perspectiva, Marcuschi (2008, p. 161) argumenta que os gêneros discursivos são atividades sociais consolidadas que favorecem diferentes formas de controle social, assim como prática de poder. Por isso, podemos dizer que os gêneros do discurso podem ser considerados

como forma de inclusão, ato e, ao mesmo tempo, controle social no cotidiano. Ademais, eles são necessários para a interação e a compreensão humana.

O autor reitera, ainda, que “talvez seja possível defender que boa parte de nossas atividades discursivas servem para atividade de controle social e cognitivo” (MARCUSHI, 2008, p. 162). Isso acontece, quando desejamos desempenhar algum tipo de poder ou de influência sobre o outro. Por isso, costumeiramente, apelamos ao discurso. Consoante a este pensamento, Gnerre (1991, p. 5), em *Linguagem poder e discriminação*, esclarece que a linguagem, para além de funcionar como veículo de informação, também exerce uma função central “[...] de comunicar ao ouvinte a posição que o falante ocupa de fato ou acha que ocupa na sociedade em que vive”.

Para tanto, a integração que acontece nos diversos campos da comunicação pelo discurso, pode ser observada através da multiplicidade de gêneros textuais que circulam na sociedade. Tomando como exemplo o gênero poema, presente no LD/EM, percebemos que o querer dizer desses textos está carregado de vozes que podem ser ressaltadas a partir do contexto sócio-histórico, por meio dos enunciados utilizados para representar a figura da mulher. Isso nos faz acreditar que toda e qualquer elaboração discursiva vai além do ato de comunicar e/ou simplesmente informar algo.

Sabendo da importância do gênero do discurso nas diferentes esferas comunicacionais, no próximo tópico, aprofundamos sobre o trabalho com o gênero textual na escola.

### **3.3.1 O trabalho com o gênero do discurso na escola**

O gênero do discurso faz parte da comunicação nos múltiplos campos sociais, por isso, a referência teórica para o trabalho com o gênero na escola, proposta pelos documentos oficiais que regem a Educação Básica, orienta o professor a trabalhar com os diferentes tipos de gêneros que contribuem para a formação do aluno do EM, uma vez que “cabe ao Ensino Médio aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos” (BRASIL 1, 2018, p. 490).

Nas proposições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de LP/EM, esse aprofundamento pode potencializar os conhecimentos sobre a ética, a estética e a política, contribuindo com a construção do senso crítico dos alunos para que eles possam intervir na sua realidade, seja no campo do trabalho, do estudo e/ou da cidadania.

Para Campos e Ribeiro (2020), o trabalho com os gêneros na escola é de extrema importância, quando a proposta é despertar nos alunos a capacidade de produzir e analisar textos dos mais diferentes acontecimentos linguísticos. No entanto, as autoras ressaltam que não necessariamente deva-se ensinar todos os tipos de gêneros que existem, o que seria impossível devido à grande quantidade efetiva, mas

por meio de alguns gêneros, instrumentalizar o aluno para o reconhecimento e produção de outros e, para isso, não há modelos a serem seguidos. Para que se atinja esse ideal, para além de trabalhar a norma padrão/culta como necessária à leitura, interpretações e produção de texto de diferentes gêneros textuais, é preciso que a escola, como lugar de comunicação e interação, priorize a natureza socio-interativa da linguagem (CAMPOS; RIBEIRO, 2020, p. 43).

Priorizar o caráter social e interativo da linguagem é preponderante para o trabalho com gênero na escola, visto que esse objeto de ensino tem a capacidade de despertar no aluno reflexões frente aos problemas sociais, por isso deve e pode ser considerado.

Para Dolz e Schneuwly (2004), embora esses autores concebam o gênero como instrumento<sup>8</sup>, a escola, impreterivelmente, com objetivo de ensinar os alunos a escrever, a ler, e a falar, desde muito tempo, trabalha com o texto, “pois toda forma de comunicação – portanto, também aquela centrada na aprendizagem – cristaliza-se em formas de linguagem específicas” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 65). Desse modo, os autores consideram a complexidade existente sobre o trabalho com o gênero na escola, pois “há um *desdobramento* que se opera em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas é ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem” (id., *ibid.*).

Neste desdobramento, há uma controvérsia em que a objetivação do gênero é privilegiada e a comunicação quase nem sempre aparece, atribuindo ao seu ensino apenas a forma linguística. Uma vez observadas as possibilidades de trabalho com o gênero, ele passa de instrumento de comunicação à expressão efetiva do pensamento (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004). Partindo desta concepção, os gêneros escolares

são os pontos de referência centrais para a construção, por meio dos planos de estudo e dos manuais, da progressão escolar, particularmente no âmbito da redação/composição. Sequências estereotipadas balizam o avanço através das séries escolares, sendo a mais conhecida e canônica, que pode, entretanto, sofrer variações importantes, a “descrição – narração – dissertação”, gêneros aos quais vêm se juntar, em certas épocas históricas, a resenha, o resumo e o diálogo (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 65-66).

---

<sup>8</sup>Schneuwly (2004, p. 24) define gênero como “um instrumento semiótico complexo, isto é, uma forma de linguagem prescritiva, que permite, a um só tempo, a produção e a compreensão de textos”.

A partir dessa crítica, podemos entender que os gêneros que circulam na escola são usados, basicamente, com o objetivo de desenvolver a capacidade de escrita do aluno, pois são tratados como puro produto cultural escolar, organizado com o intuito de avaliar a escrita do aluno de forma sistemática (DOLZ; SCHEUWLY, 2004). Dizendo de outra forma, os estudos do gênero são priorizados para o ensino que tem como ponto de partida definir as normas que regem a língua.

Ao priorizar essa perspectiva que envolve apenas os aspectos normativos que conduzem a língua, entendemos que “trata-se, de fato, de uma negação da escola como lugar particular de comunicação” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 67). Para nós, o que deve ser levado em consideração são os procedimentos pedagógicos diferenciados, através da interação estabelecida entre os agentes – professor e aluno.

Os autores esclarecem que, ao desenvolver o ensino do gênero na escola, é importante levar em conta os seguintes aspectos:

- a) toda introdução de um gênero na escola é resultado de uma decisão didática que visa a objetivos precisos de aprendizagem [...];
- b) pelo fato de que o gênero funciona num outro lugar social, diferente daquele em que foi originado, ele sofre, forçosamente, uma transformação [...] (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 69).

Essas considerações nos mostram que os alunos devam ser inseridos em situações de comunicação concreta, com as quais se identificam e que façam sentido para eles, com a finalidade de dominar os diferentes gêneros que circulam, não apenas na escola, mas em diferentes contextos sociais. Ademais, para além disso, enquanto professores, devemos focar nos estudos dos gêneros para desenvolver nos alunos a criticidade frente aos problemas sociais.

Com isso, podemos perceber que o gênero trabalhado na escola é uma variação do gênero referência, arquitetado com a finalidade de ensino-aprendizagem, sendo esta prioridade nas instituições educacionais. Os autores genebrinos descrevem essa variação do ensino do gênero, propondo um modelo didático, o qual pode ser compreendido a partir de três princípios: de legitimidade (referências teóricas), de pertinência (capacidade do aluno) e de solidarização (coerência em relação aos objetivos propostos). A interação entre esses princípios é imprescindível para a constituição da formação do objeto escolar.

Dolz e Schneuwly resumem o modelo didático apresentando duas características fundamentais. A primeira estabelece uma sintetização prática com objetivo de instruir os



professores em suas intervenções didáticas e a segunda comprova o que deve ser ensinado a partir das sequências didáticas consideradas.

No que diz respeito à sequência didática<sup>9</sup>, recomendada pelos autores para o ensino do gênero, ela tem como foco auxiliar nas intervenções que são propostas pelos professores, para que o aluno compreenda eficazmente um determinado gênero textual, “permitindo-lhe, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83). A partir disso, para os autores, o ensino do gênero na escola deve ser pautado, especialmente, naqueles em que o aluno não tem conhecimento, possibilitando-lhe acesso a novas práticas de linguagem.

Para Kleiman (2006, p. 34), o trabalho com o gênero na escola deve ser tomado como prática social, uma vez que esta perspectiva possibilita uma melhor compreensão do gênero. No entanto, conforme a autora, não é esta postura que vem sendo adotada para o ensino, tanto no Fundamental quanto no Médio. A partir dessa crítica, a autora considera que,

numa instituição que prioriza as atividades analíticas, a elevação do gênero a elemento estruturante do currículo pode resultar na sobreposição de mais um conjunto de descrições metalinguísticas a ser aprendido, em vez de resultar no acréscimo de uma matriz sócio-histórica que guie as ações dos jovens (KLEIMAN, 2006, p.34).

Essa concepção pode ser observada nos *Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio* (PCN<sup>+</sup>EM). Nesse documento, há orientação para abdicar-se das estruturas textuais como narração, descrição e dissertação “para adotar a perspectiva de que a escola deve incorporar em sua prática os gêneros, ficcionais ou não-ficcionais, que circulam socialmente” (BRASIL 4, 2007, p. 77), por exemplo, os gêneros literários, jornalísticos, entre tantos outros.

Sendo assim, quando é proporcionado ao estudante acesso a textos do seu cotidiano não escolar, o trabalho pode se tornar mais significativo além de contribuir com o desenvolvimento da capacidade leitora e do senso crítico para atuar criticamente nos lugares onde vive e circula.

Para Bunzen (2006, p. 155), “quando falamos em tomar os gêneros como objeto de ensino, estamos apostando em um processo de ensino-aprendizagem de língua materna que permite ao sujeito-aluno utilizar atividades de linguagem” nas diferentes áreas de comunicação. Por isso, tanto professor quanto aluno precisam fazer-se entender, sendo isto possível, como afirma o autor, através do diálogo, embora este seja pouco utilizado em sala de aula nas ocasiões em que os textos são trabalhados.

---

<sup>9</sup> Para a compreensão de todo processo de uma sequência didática, recomenda-se a leitura do capítulo quatro *Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento* (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Bunzen (2006, p. 158, grifos do autor) sugere ao professor que “trabalhe com uma política de ensino de língua fortalecedora das práticas sociais dos alunos em contextos culturais específicos, pois não podemos negar o *conflito intercultural* que tem lugar na escola (principalmente no EM)”. Isso quer dizer que o trabalho com os diferentes tipos de gêneros que circulam na sociedade possibilita tratar de questões relacionadas a fatores políticos, aos conflitos advindos da posição social dos alunos na sociedade, favorecendo a formação de sujeitos críticos.

Para tanto, o gênero na escola deve ser trabalhado de forma que as reflexões sobre o ser social sejam estimuladas. Assim, além de abranger o tripé (conteúdo temático, forma composicional e estilo) que o compõe, reflexões históricas, sociais e culturais devem ser levadas em consideração no momento do ensino-aprendizagem, ainda mais, tratando-se do gênero poema, que é o objeto de nossa pesquisa, que carrega uma grande carga ideológica, sendo esta, a responsável pela construção do cidadão na sociedade.

No próximo tópico, refletimos sobre o gênero literário poema.

### 3.3.2 Reflexões em torno do gênero literário

O gênero literário vem sendo instrumento de investigação dos estudiosos há muito tempo e esse estudo, a princípio, tinha como base uma concepção artístico-literária com o intuito de diferenciá-lo no campo da literatura, deixando de lado as questões relacionadas a determinados tipos de enunciados (BAKHTIN, 2011).

Campos-Toscano (2009), ancorado em Cunha (1986), traz aspectos relevantes da história dos gêneros literários, destacando que o termo “gênero” é constituído por um prefixo de “base indo-europeia *gen-* e carrega em seu sentido inicial a ideia de ‘gerar produzir’. Na origem latina, encontramos o substantivo *genus, -eris*, que tem como significado ‘linhagem, descendência, estirpe, raça’” (CAMPOS-TOSCANO, 2009, p. 22).

Na tradição ocidental, essa expressão esteve ligada, especialmente, ao gênero literário, cujo conceito iniciou-se na Grécia antiga em meados do séc. III a.C., com os pensadores Platão e Aristóteles (MARCUSCHI, 2008). Neste período, os pensadores já refletiam por meio dos textos literários sobre as questões sociais que eles exerciam, enquadrando-os nas artes da imitação (ARISTÓTELES, 2019).

Os textos que se encaixavam na arte da imitação, segundo Aristóteles, vão desde a

epopéia e a poesia trágica, assim como a comédia, a poesia ditirâmbica, a maior parte da aulética e da citarística, consideradas em geral, todas se enquadraram nas artes de

imitação. Contudo há entre estes gêneros três diferenças: seus meios não são os mesmos, nem os objetos que imitam, nem a maneira de os imitar (ARISTÓTELES, 2019, p. 1).

Nesta concepção, ao pensarmos os gêneros literários trabalhados na escola e apresentados no LD/EM, podemos dizer que esses textos são divididos e classificados como: épico, lírico e dramático. O primeiro é caracterizado como um texto narrativo, consideravelmente longo. Neste modelo, evidencia-se a epopeia, que apresenta um narrador, o qual tem o propósito de contar grandes feitos heroicos em terceira pessoa.

Em relação à composição do gênero lírico, ele não apresenta um personagem. O poeta expressa-se por meio de um eu lírico que traz as impressões do mundo de acordo com suas emoções. Na maioria das vezes, esse gênero explora a musicalidade, a sonoridade, o ritmo e a repetição das palavras.

No que diz respeito ao gênero dramático, este é composto, majoritariamente, por textos teatrais, os quais subdividem-se em trágico e cômico. Nessas composições, não acontece a interferência de um narrador, as personagens são independentes para representar de forma mais direta a imitação da realidade.

Isso posto, entendemos que os estudos dos gêneros literários no que diz respeito à literatura devem e podem situar-nos em relação ao estabelecimento da proximidade com a história cultural (BAKHTIN, 2011), pois ela é indispensável à humanização, pois, na maioria das vezes, atua no inconsciente, subconsciente e nas “formas conscientes de inculcamento intencional, como na educação familiar, grupal ou escolar” (CANDIDO, 2011, p. 177). Sendo assim, nada mais justo, como propõe os PCNEM, do que, por meio da literatura, “dar espaço para a verbalização da representação social e cultural” (BRASIL 3, 2000, p. 20), aos alunos do EM.

Essa proposição, como é trazida no documento, seria relevante para a construção identitária de alguns grupos sociais que passam pelo processo de deslegitimação na sociedade. Assim, a possibilidade de “aprender a conviver com as diferenças, reconhecê-las como legítimas e saber defendê-las em espaço público fará com que o aluno reconstrua a autoestima” (BRASIL 3, 2000, p. 20).

Nesse sentido, o ensino de Literatura na escola pode e deve ser entendido em grande parte, como propõe os PCNEM, responsável pela construção social do aluno. Isso porque,

os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas (CANDIDO, 2011, p.177).

Essas possibilidades que a Literatura proporciona, de reflexão, em relação aos problemas sociais, denotam a importância da inserção dos estudos literários para a construção do conhecimento do aluno. Para Martins (2006), esse trabalho em sala de aula é “[...] alvo de discussões sobre como trabalhar o texto literário sem torná-lo pretexto para o ensino-aprendizagem de outras questões, como, por exemplo, algumas noções gramaticais” (MARTINS, 2006, p. 83).

A pesquisadora afirma que, no Ensino Médio, a Literatura deve ser compreendida como objeto de ensino frequente e deve estar em constante ligação com o leitor, com as condições de produção e recepção e com as diferentes disciplinas que envolvem a ação da leitura literária. Isso nos faz compreender que este não é um trabalho apenas dos professores de Língua Portuguesa, mas de todas as disciplinas. Entretanto, a Literatura é considerada um dos principais elementos de ensino para essas discussões. Considerando as pontuações dos PCNEM, a interdisciplinaridade começa por essas questões, levando, conseqüentemente, à construção e ao reconhecimento da intertextualidade nos diferentes textos que são propostos aos alunos em sala de aula.

Ademais a prática da leitura literária no âmbito escolar proporciona importantes reflexões, isso porque, como afirma Cruvinel (2011, p. 1-2), “o discurso literário pode subverter o pedagógico e escapar da ação pedagógica”, despertando no aluno reflexões capazes de transformar sua posição na sociedade. Contudo,

Não se trata de propor novidade, mas de reiterar a convicção de que, numa sociedade multifacetada como a atual, a escola pretendida é aquela capaz de formar jovens que, inseridos em práticas significativas, acumulem conhecimentos e experiências que lhes possam servir para se posicionarem como sujeitos sociais, com certa autonomia, diante de sua complexa realidade (CRUVINEL, 2011, p. 3).

Sendo assim, o estudo de Literatura no âmbito escolar é de grande importância, uma vez que ela é considerada “um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que estes a vivem, decifrando-a, deformando-a” (CANDIDO, 2006, p. 84), o que a torna flexível e variável, pois obra e leitor se unem para tornar possível a realidade da literatura que opera em determinado momento histórico, social e cultural.

Nessa perspectiva, para a existência de uma obra, o autor e as condições sociais têm papel fundamental em sua organização (CANDIDO, 2006). Não obstante, Candido relaciona o artista às formas estruturais e a obra aos valores sociais, às ideologias e aos sistemas de comunicação, os quais se transformam em forma (influenciada pelas modalidades de comunicação) e conteúdo (contribuições de valores e ideologias) ao mesmo tempo, entendíveis

exclusivamente pela lógica. Isso acontece, porque as obras surgem da inspiração do autor como parte essencial.

Candido (2006) assevera, ainda, que a Literatura

é uma transposição do real para o ilusório por meio de uma estilização formal, que propõem um tipo arbitrário de ordem para as coisas, os seres, os sentimentos. Nela se combinam um elemento de vinculação à realidade natural ou social, e um elemento de manipulação técnica, indispensável à sua configuração, e implicando uma atitude de gratuidade. Gratuidade tanto do criador, no momento de conceber e executar, quanto do receptor, no momento de sentir e apreciar (CANDIDO, 2006, p. 62).

Para Moisés (2003, p. 44), a Literatura “constitui uma forma de conhecer o mundo e os homens: dotada de uma séria ‘missão’, colabora para o desenvolvimento daquilo que o homem, conscientemente ou não, persegue durante toda a existência”. Em outras palavras, se a vida depende de “conhecimento, superação e libertação, à Literatura cabe um lugar de relevo, enquanto ficção expressa por palavras de sentidos múltívos” (id., *ibid.*)

Partindo das discussões apreendidas, nosso objeto de pesquisa, o gênero poema, trabalhado na escola dentro da Literatura, em alguns momentos, propõe refletir sobre a mulher. Por isso, ao ser adotado um ponto de vista reflexivo, a Literatura pode proporcionar de uma forma ou de outra “o vínculo mais estreito com a história da cultura” (BAKHTIN, 2011, p. 360). Diante disso, na concepção de Bakhtin, Literatura e Cultura estão indissolúvelmente ligadas, pois a Literatura não pode ser compreendida fora de um determinado contexto cultural de uma dada época, logo a separação de ambas é inconcebível.

Isto quer dizer que não devemos explicar e interpretar uma obra, apenas em sua época, pois ela se encontra em constante diálogo com o passado, presente e futuro; caso contrário, não atingiremos o seu sentido. Portanto, “um sentido só revela as suas profundidades encontrando-se e conectando com o outro: entre eles começa uma espécie de diálogo que supera o fechamento e a unilateralidade desses sentidos, dessas culturas” (BAKHTIN, 2011, p. 366).

Diante do exposto, nosso foco se acha no poema, um dos principais gêneros trabalhados no âmbito escolar. Ele encontra-se relacionado, na maioria das vezes, às escolas literárias que são distribuídas na coleção de LDs, aqui analisadas.

Para compreensão do nosso objeto de pesquisa, é necessário diferenciarmos os termos poema e poesia, dada a confusão de tal distinção.

A palavra poesia “vem do grego *poesis*, de *poieín*: criar, no sentido de imaginar” (MOISÉS, 2003, p. 81, grifo do autor). Já o poema, com origem no mesmo termo poesia, “tem sido empregado histórica e universalmente para designar o texto em que o fenômeno poético se

realiza” (MOISÉS, 2003, p. 129). Assim, tradicionalmente, isso faz com que esses termos sejam confundidos, pois, na maioria das vezes, “falamos em poesia, pensamos em poema, e sempre que nos referimos ao poema, subentendemos a poesia” (id., *ibid.*).

Ao buscarmos o significado da expressão poesia no dicionário Houaiss (2011, p. 735), encontramos a seguinte descrição: “**po.e.si.a** *s.f.* **1** arte de compor ou escrever versos **2** gênero literário em forma de versos <*p. lírica e dramática*> **3** pequena composição em verso; poema **4** *fig.* O que desperta o sentimento do belo [ETIM: lat. *poesis, is* ‘id. <gr. *Poíesis, eōs* ‘criação; obra poética’]”.

No que diz respeito ao termo poema, encontramos, no mesmo dicionário, esta definição: “**po.e.ma** *s.m.* **1** composição em verso **2** algo que sugere um poema (pela beleza, sensibilidade etc.) GRAM/USO dim. Irregular.: *poemeto* [ETIM: lat. *poema, ātis* ‘poema, composição em verso’]” (HOUAISS; VILLAR, 2011, p. 735).

Podemos perceber que, na definição três de poesia e na definição um de poema, aparece a mesma compreensão, destacando a forma, neste caso, a composição em verso.

Partindo desta concepção, Moisés faz a seguinte afirmação:

Ao sistema harmônico de palavras (metáforas e termos de ligação) através das quais o “eu” do poeta se expressa em seu conteúdo e em seu intrínseco ritmo, dá-se o nome de *poema*. Portanto, o poema seria a tentativa empreendida pelo poeta no sentido de representar seu mundo interior: uma súplica de sinais, de metáforas (MOISÉS, 2003, p. 88).

Apesar disso, para o autor, “evitemos, porém, considerar poema a parte gráfica, meramente exterior” (id., *ibid.*), uma vez que o poema, foco desta pesquisa, não é constituído apenas pela parte que diz respeito às formalidades do texto, mas pelos signos linguísticos instituídos pelo poeta como forma de comunicação. Mesmo porque, as peculiaridades gráficas assumidas pelo poeta podem ser consideradas flexíveis, logo o querer dizer do poeta pode ser explicado através de um recurso visual correspondente.

Nesta perspectiva, Moisés (2003, p. 84) pontua que “a palavra é o signo literário por excelência, inferimos que a poesia é a expressão do ‘eu’ pela palavra”, isso tem como resultado, o poema, que pode ser tanto em verso como em prosa. Dessa forma, entendemos que o processo que envolve a construção do poema relaciona objetividade e subjetividade, podendo ser compreendida como a expressão do pensamento e unidade da comunicação do eu.

Assim, a palavra é a única alternativa para a construção da razão de existir do poeta, pois, caso contrário, a impregnação subjetiva poderia comprometê-lo apenas como aquele que cultua o belo e levá-lo à fragmentação pela falta de possibilidade e até mesmo recusa de

comunicar-se. Ainda, podemos afirmar que, além do que fica dito na forma poética que é apenas indício, há muito mais a se dizer, pelas sensações indizíveis e divergentes (MOISÉS, 2003).

A expressão poética acontece pela e na palavra, apesar de entender que nem todas atingem o patamar expressivo, como explica o estudioso:

A expressão poética se realiza por meio da palavra, mas é de supor que nem todas sirvam ao propósito expressivo: não significa que haja palavras poéticas e palavras não-poéticas, mas que a detecção das vivências implica palavras ‘exatas’, aquelas que não traíndo a emoção a ponto de esboroá-la, consigam sugerir-la tanto quanto possível (MOISÉS, 2003, p. 87).

Nesse sentido, o autor considera que a palavra pode ser ambígua e polivalente, podendo “insinuar sem dizer, de sugerir mais do que definir” (id., *ibid.*), isto é, seu caráter multiforme das vivências.

Sobre o dizer metafórico presente no poema, o autor esclarece que ele constitui o signo, o sinal que lembra a subjetividade do poeta, com sua complexidade em relação à intenção e ao sentido. Essa ação faz com que a palavra deixe de ser vista apenas como forma gramatical, com sentido denotativo dicionarizado, para tornar-se multiforme de sentidos, considerando que

não é ofício de poeta narrar o que realmente acontece; é, sim, o de representar o que poderia acontecer, quer dizer: o que é possível, verossímil e necessariamente. Com efeito, não diferem o historiador e o poeta, por escreverem em verso ou prosa [...], diferem sim, em que diz um as coisas que sucederam, e outro as que poderiam suceder (ARISTÓTELES, 1451a 36 ss. *apud* MOISÉS, 2003, p. 107).

Essa compreensão, exposta por Aristóteles, nos leva a entender que o poema tanto em verso quanto em prosa pode não necessariamente apresentar questões que realmente aconteçam, mas podem influenciar nas reflexões sobre os acontecimentos que dizem respeito ao âmbito social, trazendo questões político-histórico-culturais. Nisso, o autor faz uma distinção entre poeta e historiador, sendo que o primeiro traz em suas composições criações ficcionais que poderiam acontecer, enquanto o segundo apresenta fatos.

Candido (2006, p. 65) reitera que o poema “sugere alguma coisa cujo próprio tratamento poético é justificado pelo fato de não podermos tocá-la, cheirá-la ou prová-la. Mas só por meio dessa ilusão pode ser trazida à existência uma realidade que de outra maneira não existiria”. Com isto, refletir dialogicamente sobre o poema que é apresentado no LD/EM, buscando identificar a representação atribuída à figura feminina, faz com que os enunciados se transformem em assuntos pertinentes, especialmente no que tange à posição da mulher na

sociedade, de modo a propiciar o despertar dos alunos para posições democrática, reflexiva, emancipatória e principalmente humanizadora.

Tais questões podem, ainda, ser aprofundadas com a leitura do artigo de Tavares e Santos (2020) – *A importância da teoria da educação como prática pedagógica*<sup>10</sup>, que discute sobre a importância do professor, enquanto formador de cidadão democrático em suas práticas pedagógicas.

Para tanto, na próxima seção, apresentamos uma breve trajetória histórica do livro didático e sua constituição teórica.

---

<sup>10</sup>Artigo de autoria própria, publicado no Semfor (2020). Disponível em: <http://periodicos.cefaprorondonopolis.com.br/index.php/semfor/index> .



## 4 LIVRO DIDÁTICO: BREVE TRAJETÓRIA HISTÓRICA E CONSTITUIÇÃO DA BASE TEÓRICA

*“O livro didático independente da condição do professor [...], transformou-se em uma ferramenta de trabalho indispensável na sala de aula. O aperfeiçoamento técnico na fabricação do livro e a possibilidade de ser consumido por um número cada vez maior de alunos aliados à continuidade de uma precária formação do corpo docente fizeram do livro didático um dos símbolos da cultura escolar, um depositário privilegiado do saber a ser ensinado.”*

(BITTENCOURT, 1993, p. 283)

Nesta seção, fazemos uma abordagem sobre as bases teóricas que constituem o livro didático e as opções tomadas pelos autores no material em análise, visto que, como apresentado na citação que escolhemos como epígrafe, esse material se transformou em um dos principais recursos didáticos, utilizado em sala de aula. No primeiro tópico, apresentamos o livro didático antes do PNLD, na perspectiva de Bittencourt (1993). Ainda nesta seção, um breve histórico do Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Para isso, buscamos informações em documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC).

No segundo tópico, apresentamos o edital do Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio (PNLEM, 2018), o qual orientou a indicação da obra em estudo pelo MEC. No terceiro tópico, discutimos sobre as contribuições do Guia do PNLD de Língua Portuguesa para a escolha do livro pelas unidades escolares. Finalizamos nosso estudo, discutindo a importância do livro didático no Ensino Médio, pela perspectiva de alguns pesquisadores representativos, como: Bezerra (2020), Batista, (2003), entre outros.

Tais abordagens se fazem necessárias, pois entender como funcionam as bases que orientam o LD, que é tomado como suporte do objeto de pesquisa (gênero poema), é fundamental para esta investigação.

### 4.1 O livro didático antes do PNLD

O livro didático é um dos materiais mais antigo que auxilia as práticas de ensino do professor que, conseqüentemente, pode reverberar na aprendizagem do aluno. Segundo Bittencourt (1993), em meados do século XVIII, esse material era de uso exclusivo do professor, mas no começo do século XIX com o surgimento das primeiras escolas públicas no Brasil, a utilização de obras didáticas foi ampliada aos alunos. Vale ressaltar que, a princípio, apenas a elite era privilegiada da apropriação desse material.

No decorrer do século XIX e início do século XX, Estado e Igreja ora se afastavam, ora se aproximavam, produzindo diferentes projetos educacionais, “provocando conflitos ou conciliando interesses que expressavam a contradição inerente da educação escolar proposta a partir das transformações econômicas e políticas configuradas pela Revolução Francesa” (BITTENCOURT, 1993, p. 16).

Com as reformas educacionais no período da revolução francesa, os manuais didáticos tinham que seguir o conceito de que “um livro lido é um livro apropriado que induz a novos hábitos” (BITTENCOURT, 1993, p. 21). Com esse pensamento, a elite intelectual, que estava à frente dos projetos educacionais, mantinha um cuidado constante em relação à construção desse material, que deveria ser um livro capaz de “condicionar o leitor, refrear possíveis liberdades frente à palavra escrita, impressa” (BITTENCOURT, 1993, p. 21). Por isso, a autora ressalta que o livro didático tem sua origem vinculada ao poder institucionalizado, ou seja, vinculado aos interesses do Estado.

A produção e preparação desse material passou por dois momentos de acordo com as propostas elaboradas pelo Estado. Primeiramente, a insistência no que tange à produção de projetos relacionados à constituição de LDs nacionais seguindo o modelo estrangeiro, cabendo aos intelectuais a determinação de que esses materiais fossem adaptados de acordo com o projeto proposto.

Posteriormente, com as críticas em relação aos livros produzidos externamente, o início de projetos relacionados à elaboração de obras nacionais, o aumento da demanda em virtude do crescimento escolar, causado pelas mudanças sociais, e poucos intelectuais responsáveis pela criação do LD, registrou-se a escassez em relação a este material, e coube ao Estado estabelecer estratégias políticas, tais como: prêmios em dinheiro, honrarias e até mesmo concurso para estimular essa produção por parte dos letrados (BITTENCOURT, 1993).

Com as propostas de nacionalização desse material, os conflitos entre estado e igreja eram constantes, no entanto, desses dois pilares, concretizou-se a crença da importância do LD relacionado ao desenvolvimento da formação educacional. O LD era considerado o principal elemento em relação à educação, tanto o professor como o aluno dependiam, exclusivamente, dele. Diante disso, podemos considerar que esse panorama se iguala ao retrato da utilização desse suporte, na maioria das vezes, ainda hoje.

Assim, não podemos desconsiderar que o livro era produzido com o intuito de passar uma informação uniforme desprovida de reflexão, como pontua Bittencourt (1993, p. 21 – 22), “O leitor – professor, criança e jovem – deveria abordar a leitura de forma homogênea, tendo uma compreensão exata das palavras, com um sentido único”. Dessa forma, o LD era nada mais

nada menos que uma forma de manter os discursos constituídos pelo poder os quais definiam o saber escolar.

A autora, ao mencionar o texto “Second Mémoire sur l’Instrucion Publique” de Condorcet (1990), apresenta o livro didático ora como compêndios e/ou manual escolar, ora como livro do mestre. O primeiro destinado ao aluno, o segundo ao professor. Este último, considerado importantíssimo, pois tinha como finalidade suprir as deficiências em relação à formação do professor.

A partir dessas reflexões, pudemos perceber que a solidificação da educação escolar é concretizada por meio de interesses políticos e religiosos, uma vez que essas instituições tinham como objetivo estabelecer o controle em relação ao que poderia ser disseminado. Com isso, o LD era considerado como um instrumento favorável de controle em relação ao ensino-aprendizagem. Isso nos faz refletir se na contemporaneidade o LD utilizado nas escolas da rede pública continua dessa forma e a escolha desse material ainda gera discussões variadas.

Para tanto, no próximo tópico, apresentamos um panorama geral da adesão do livro didático, após a instituição do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), para entendermos o processo de aquisição e distribuição desse material nas escolas da rede pública.

#### **4.2 Um breve histórico do PNLD**

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático é uma iniciativa desenvolvida pelo Ministério da Educação, responsável pela avaliação, aquisição e distribuição de materiais didáticos. Esta distribuição acontece de forma gratuita e universal para os estudantes das escolas públicas de todo território brasileiro.

Esse processo de avaliação e distribuição está garantido pelo Decreto nº 9.099, de 18 julho de 2017, como posto no art. 1º,

será destinado a avaliar e disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público (BRASIL 5, 2017, p. 1).

Embora esse processo esteja regulamentado, sabemos que nem sempre foi assim, pois foi preciso um longo período de aperfeiçoamento, com diferentes nomenclaturas e formas de

execução para a aquisição e distribuição gratuita do material didático. Todo o processo de aprimoramento se fez necessário para garantir a qualidade do LD e para que todos os alunos da escola pública da Educação Básica e das instituições filantrópicas fossem contemplados. O PNLD é um dos mais antigos, no que se refere à distribuição de LD. Ele iniciou-se em 1937, com outra denominação, a saber, *Instituto Nacional do Livro* (INL), aprovado pelo Decreto-Lei nº 93<sup>11</sup>, de 21 de dezembro de 1937.

Um ano após o início do Programa, foi instituída a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), por meio do Decreto-Lei nº 1.006<sup>12</sup>, de 30 de dezembro de 1938, constituindo, assim, a primeira política de controle de distribuição e produção de LD no país. Ademais, em 1945, é consolidada a legislação sobre as condições de importação, de produção e utilização do LD, como também é dada ao professor a permissão para a escolha do livro a ser utilizado pelos estudantes. Isso está definido no art. 5º, instituído pelo Decreto-Lei nº 8.460, de 26 de dezembro de 1945:

Os poderes públicos não poderão determinar a obrigatoriedade de adoção de um só livro ou de certos e determinados livros para cada grau ou ramo de ensino nem estabelecer preferência entre os livros didáticos de uso autorizado, sendo livre aos professores de ensino primário, secundário, normal e profissional a escolha de livros para uso dos alunos, uma vez que constem na relação das obras de uso autorizado (BRASIL 6, 1945, p.1).

Em 1966, com o acordo entre o MEC e a Agência Norte-Americana para o desenvolvimento internacional - *United States Agency for International Development* (USAID), foi criada a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED) para coordenar a distribuição, edição e produção do LD. Com esse acordo, o MEC conseguiu recursos para garantir a distribuição gratuita de cerca de cinquenta e um (51) milhões de livros pelo período de três anos. Esse acordo garantiu a continuidade do Programa e o financiamento do governo, por meio de verbas públicas.

No que diz respeito à prática de coedição de livro com editoras nacionais para a aquisição e distribuição de livros a bibliotecas de todo território brasileiro, foi criada pelo MEC a Portaria nº 35, de 11 de março de 1970, a qual objetivava:

Determinar que os recursos do Instituto Nacional do Livro, destinados à aquisição de obras para doações a bibliotecas sediadas em todo território nacional, sejam integralmente aplicadas em condições entre o Instituto Nacional do Livro e editoras nacionais, mediante convênio, objetivando o barateamento do preço do livro (BRASIL 7, 1970, p. 1).

---

<sup>11</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/del093.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del093.html).

<sup>12</sup> Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>.

Um ano depois, em 1971, o INL desenvolveu o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), o qual assumiu as funções de gerenciamento e administração dos recursos financeiros, até então, de responsabilidade do COLTED. Entretanto, com o Decreto nº 77.107<sup>13</sup>, de 04 de fevereiro de 1976, boa parte da compra do LD ficou sob a responsabilidade do governo, pois, neste período, extinguiu o INL, e a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) passou a ser responsável pelo cumprimento do Programa do Livro, com os recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e com as colaborações ínfimas das Unidades Federativas. Com poucos recursos para atender às escolas do Ensino Fundamental da rede pública, a maioria das escolas municipais, neste período, ficou de fora do Programa.

Outra mudança significativa foi a alteração da nomenclatura do Programa ocorrida em 1983, de FENAME por FAE (Fundação de Assistência ao Estudante). Posteriormente a essa alteração, a FAE aliou-se ao PLIDEF. Foi neste momento que a comissão de trabalho encarregada de resolver os problemas relativos ao LD sugeriu a participação dos professores na seleção das obras didáticas, com a inclusão das demais séries do Ensino Fundamental.

Com o Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985, o PLIDEF foi encerrado e deu lugar ao PNLD, o qual fez as seguintes ações:

- Indicação do livro didático pelos professores;
- Reutilização do livro, implicando a abolição do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos;
- Extensão da oferta aos alunos de 1ª e 2ª série das escolas públicas e comunitárias;
- Fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a FAE e garantindo o critério de escolha do livro pelos professores (BRASIL 8, 2017, p. 2).

Apesar das mudanças serem vantajosas, “a distribuição dos livros é comprometida pelas limitações orçamentárias e há um recuo na abrangência da distribuição, restringindo-se o atendimento até a 4ª série do ensino fundamental”. No entanto, com “a Resolução CD FNDE nº 6 vincula, em julho de 1993, recursos para a aquisição dos livros didáticos destinados aos alunos das redes públicas de ensino” (id., *ibid.*) fixou a regularidade no fluxo de verbas para o processo de aquisição e distribuição do LD.

---

<sup>13</sup>Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-77107-4-fevereiro-1976-425615-publicacaooriginal-1-pe.html>.

Em 1994, como disposto no Histórico do FNDE (2017), através da publicação da *Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos*, elaborado pelo MEC/FAE/UNESCO, foram definidos critérios para a avaliação dos livros didáticos de Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências, de 1ª a 4ª série. Com isso, a distribuição universal do livro didático no Ensino Fundamental se efetivou paulatinamente. Primeiramente, foram contempladas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática em 1995. Posteriormente, em 1996, a de Ciências e, em 1997, as de Geografia e História.

O processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o PNLD iniciou-se em 1996, com a publicação do primeiro *Guia de Livros Didáticos* de 1ª a 4ª série, após a avaliação do MEC. Como inscrito no documento, “esse procedimento, foi aperfeiçoando, sendo aplicado até hoje. Os livros que apresentam erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceito ou discriminação de qualquer tipo são excluídos do Guia do Livro Didático” (BRASIL 8, 2017, p. 2).

Isso pôde ser observado no último Decreto de nº 9.099, de 18 de julho de 2017, que dispõe, no artigo 10, os seguintes critérios que devem ser seguidos pelo MEC, no que se refere à avaliação pedagógica dos materiais didáticos:

- I – o respeito à legislação, às diretrizes e às normas gerais da educação;
- II- a observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano;
- III- a coerência e a adequação da abordagem teórico-metodológica;
- IV – a correção e a utilização de conceitos, informações e procedimentos;
- V – a adequação e a pertinência das orientações prestadas ao professor;
- VI – a observância às regras ortográficas e gramaticais da língua na qual a obra tenha sido escrita;
- VII – a adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico; e
- VIII – a qualidade do texto e a adequação temática (BRASIL 5, 2017, p. 3).

Para efetivação desses critérios, o processo avaliativo conta com especialistas das diferentes áreas do conhecimento que integram a comissão técnica de avaliadores, com as seguintes atribuições: “subsidiar a elaboração do edital de convocação [...]; orientar e supervisionar a etapa de avaliação pedagógica; validar os resultados da etapa de avaliação pedagógica; e assessorar o Ministério da Educação nos temas afetos ao PNLD” (id., *ibid.*).

Ainda que a compra desses livros envolvesse um custo alto para o governo, o Ministério da Educação não parecia propor uma metodologia a fim de discutir a qualidade dos livros que chegavam ao alcance de alunos e professores das escolas públicas, embora essa questão já fosse amplamente discutida pelos pesquisadores, pois, segundo Batista (2003, p. 28),

estudos e investigações sobre a produção didática brasileira vinham, reiteradamente, desde meados da década de 60, denunciando a falta de qualidade de parte significativa desses livros: seu caráter ideológico e discriminatório, sua desatualização, suas incorreções conceituais e suas insuficiências metodológicas.

Ainda percorrendo a história do PNLD, com a extinção da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) em fevereiro de 1997,

a responsabilidade pela política de execução do PNLD é transferida para o FNDE. O programa é ampliado e o Ministério da Educação passa a adquirir, de forma continuada, livros didáticos de alfabetização, língua portuguesa, matemática, ciências, estudos sociais, história e geografia para todos os alunos de 1ª a 8ª série do ensino fundamental público (BRASIL 8, 2017, p. 2).

Neste momento, percebemos uma abrangência maior para as séries selecionadas e beneficiadas pelo Programa do LD. Na visão do MEC, a partir do ano 2000, outros benefícios foram proporcionados pelo PNLD, como a distribuição de dicionários de Língua Portuguesa para uso dos alunos, de forma gradativa e, pela primeira vez, os livros didáticos passaram a ser entregues no ano anterior ao ano letivo de sua utilização. Outro dado positivo foi o fato de os alunos com deficiência visual que estão nas salas de aula do ensino regular das escolas públicas receberem livros didáticos em braille.

No que diz respeito à inclusão de livros didáticos para os alunos do Ensino Médio, foi publicada a Resolução CD FNDE, nº. 38, de 15 de outubro de 2003, que instituiu o Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM). Inicialmente, os livros previstos nesta distribuição atendiam, apenas, às disciplinas de Português e Matemática e aos alunos da 1ª série do Ensino Médio de algumas regiões, como disposto no inciso I da Resolução:

O atendimento será realizado de forma progressiva aos alunos do 1ª, 2ª e 3ª séries, matriculados em escolas públicas, onde será implementada a escola básica ideal, além dessas, naquelas localizadas nas regiões norte e nordeste, prioritariamente (BRASIL 9, 2003, p.1).

Além disso, as escolas que integravam os sistemas de educação estadual e municipal mencionadas no inciso I deveriam estar cadastradas no Censo Escolar, o qual é atualizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Dessa forma, desde esse período, a adesão das escolas acontece de forma progressiva.

O PNLEM no seu Projeto-Piloto (2005-2007) foi “financiado com recursos provenientes de dotações consignadas na Lei orçamentária da União e de contratos de empréstimos internacionais” (id., *ibid.*). Para sua execução, foram eleitos o FNDE e a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC).

No ano de 2005, no âmbito do PNLEM, mesmo de forma parcial, a distribuição de livros de Português e Matemática foi ampliada para todos os ciclos e regiões do território nacional. Apenas em 2009, ocorreu a distribuição integral de Livros Didáticos de Matemática, Português, Biologia, Física e Geografia, além de ser realizada a reposição e complementação desses livros. Ademais, Química e História foram inclusos no Programa.

Com a publicação da Resolução CD FNDE nº18, de 24 de abril de 2007, outra mudança aconteceu e foi normatizada no artigo 1º dessa Resolução:

Regulamentar a execução do Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos – PNLA 2008, no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado, para distribuição, a título de doação, de obras didáticas às entidades parceiras, com vistas à alfabetização e à escolarização de pessoas com idade de 15 anos ou mais (BRASIL 10, 2007, p.1).

Em 2009, duas Resoluções foram publicadas, de acordo com o Histórico do FNDE: CD FNDE nº. 51, de 16/09/2009 e CD FNDE nº. 60, de 20/11/2009. A primeira regulamenta o Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA). A segunda “estabelece novas regras para participação no PNLD: a partir de 2010, as redes públicas de ensino e as escolas federais devem aderir ao programa para receber os livros didáticos” (BRASIL 8, 2017, p. 6).

Nessa última Resolução, as escolas de EM foram inseridas no Programa, bem como houve a inclusão da língua estrangeira (Inglês e Espanhol), e os livros foram distribuídos aos alunos do 6º ao 9º ano. Aos alunos da etapa final do Ensino Médio, além do LD de língua estrangeira, livros de Filosofia e Sociologia foram adicionados em volume único e consumíveis.

Em 2010, foi publicado o Decreto nº. 7.084, de 27/01/2010, que dispõe sobre os procedimentos para a execução dos programas de material didático, a saber: o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Nesse período, os Programas eram contemplados separadamente e, somente com a publicação do Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, as duas ações de distribuição e aquisição do LD foram unificadas.

Com o novo Decreto, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) foi instituído e possibilitou a inserção de outros materiais, além do LD e das obras literárias. No referido Decreto, em seu artigo 1º, parágrafo 1º, faz-se esta assertiva:

O PNLD abrange a avaliação e a disponibilização de obras didáticas e literárias, de uso individual ou coletivo, será destinada a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma



sistemática, regular e às escolas públicas de apoio à prática educativa, incluídas ações de qualificação de materiais para a aquisição descentralizadas pelos entes federativos. (BRASIL 5, 2017, p.1).

Para compreender o processo de aquisição e distribuição de LDs para os estudantes do Ensino Médio das escolas públicas, segue quadro desta progressão.

Quadro 5 - Progressão de adesão do LD

ANO	ENSINO MÉDIO	LIVRO DIDÁTICO	REGIÕES ATENDIDAS
2004	1º	Português e Matemática	Norte e Nordeste
2005	1º, 2º e 3º	Português e Matemática	Todas as regiões do Brasil.
2006	1º, 2º e 3º	Biologia	Todas as regiões do Brasil.
2007	1º, 2º e 3º	História e Química	Todas as regiões do Brasil.
2008	1º, 2º e 3º	Física e Geografia	Todas as regiões do Brasil.
2010	1º, 2º e 3º	Inglês, Espanhol Filosofia e Sociologia	Todas as regiões do Brasil.
2015	1º, 2º e 3º	Arte	Todas as regiões do Brasil.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Brasil 8 (2017).

Outro importante e significativo desenvolvimento realizado pelo programa do PNLD ocorreu no campo tecnológico, pois em “2012 foi publicado o edital para formação de parcerias para estruturação e operação de serviço público e gratuito de disponibilização de materiais digitais a usuários da educação nacional” (BRASIL 8, 2017, p. 8). Ademais, ainda em 2012, as editoras inscritas no PNLD 2014 puderam se inscrever pela primeira vez, utilizando componentes educacionais digitais com objetivo de complementar o livro impresso.

Para tanto, a trajetória do PNLD nos apresenta avanços significativos no processo de aquisição e distribuição de Livros Didáticos. Contudo, o Programa é considerado novo, pois, apenas em 2003, o Ensino Médio teve a oportunidade de ser incluído neste Programa, como exposto anteriormente. Esta conquista é de grande relevância, pois, nós, enquanto professores, de alunos do Ensino Médio, da escola pública, percebemos a carência de material impresso para o desenvolvimento de atividades para o processo de ensino-aprendizagem do alunado.

Por isso, o edital do PNLD direcionado ao EM é que nos interessa, pois nossa pesquisa tem como foco analisar o gênero discursivo poema presente no LD dessa etapa de ensino. Sabendo disso, no próximo tópico, apresentamos o edital do PNLD de 2018, que avaliou os livros didáticos para serem usados no triênio – 2018, 2019 e 2020 nas escolas da rede pública.

### 4.3 Conhecendo o Edital do PNLD 2018

O Edital de Convocação 04/2015 - CGPLI para o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) teve como objetivo convocar editores para “[...] participar do processo de aquisição de obras didáticas destinadas aos estudantes e professores do ensino médio das escolas públicas federais e as que integram as redes de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal” (BRASIL 2, 2018, p.1).

Para a seleção do LD, prazos e exigências foram estabelecidos aos editores, como disposto no Edital de Convocação: cadastramento de editores e pré-inscrição das obras didáticas; inscrição/entrega das obras e da documentação. Com base nessas normas, foram avaliadas as seguintes obras didáticas que compõem a matriz curricular do Ensino Médio: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Física, Química, Biologia, Línguas Estrangeiras Modernas (Inglês e Espanhol), Sociologia, Filosofia e Arte.

Para a nossa pesquisa, interessa-nos apenas o LD de Língua Portuguesa, utilizado pelas três séries que compõem o EM. Este é organizado por ano e coleção, pois conforme as exigências propostas no Edital, a obra deve ser “inscrita sob um único e mesmo título, ordenado em torno de uma proposta pedagógica única e de uma progressão didática articulada com o componente curricular do ensino médio” (BRASIL 2, 2018, p.1).

Atinente a isto, princípios e critérios utilizados para avaliação do LD destinado ao EM passam pelo crivo da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Nessa Lei, as finalidades da etapa final da Educação Básica estão definidas desta forma:

- 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 11, 1996, p. 16).

Com duração mínima de três anos, esse período final da Educação Básica deve preparar o aluno para a vida, “garantindo sua emancipação e autonomia, num processo de formação integral, humana e sólida” (BRASIL 2, 2018, p. 30). Essa perspectiva pode ser observada nas considerações de Paro (2008, p. 85), ao afirmar que “a educação é um trabalho que tem como

fim produzir um ser humano-histórico. A atividade orientada a este fim é o processo pedagógico”.

Por esse motivo, o PNLD tem como objetivo garantir a qualidade da obra didática a ser direcionada à escola pública, estimulando a produção de materiais de qualidade, consoante as normas das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Para isso, o LD deve veicular informação correta e atual que “contribua com o trabalho do professor no sentido de propiciar aos estudantes oportunidades de desenvolver ativamente as habilidades envolvidas no processo de aprendizagem” (BRASIL 2, 2018, p. 32).

O documento, também, esclarece que “a obra didática, como mediador pedagógico, proporciona, ao lado de outros materiais pedagógicos e educativos, ambiente propício à busca pela formação cidadã” (id., ibid.), oportunizando ao aluno se posicionar criticamente perante as questões sociais. Diante disso, as obras inscritas precisam contribuir positivamente para a formação do aluno, sobretudo, na elaboração de opiniões sobre a sociedade, permitindo-lhe posicionamento crítico e reflexivo.

Logo, as obras didáticas devem representar a sociedade, procurando, especialmente:

**1.1.1.** promover positivamente **a imagem da mulher**, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, reforçando sua visibilidade e protagonismo social;

[...]

**1.1.3.** proporcionar o debate acerca dos compromissos contemporâneos de **superação de toda forma de violência**, com especial atenção para o compromisso educacional com a agenda da não-violência contra a mulher;

[...] (BRASIL 2, 2018, p.32, grifos do documento).

Com tais abordagens, o PNLD 2018 apresenta os componentes curriculares que compõem a área de Linguagens, no que diz respeito à aquisição e à avaliação do LD, sendo: Língua Portuguesa; Língua Estrangeira (Inglês e Espanhol) e Arte. Logo, “as coleções didáticas voltadas para cada um desses componentes curriculares devem encarar a perspectiva interdisciplinar tanto da área [de língua portuguesa] quanto das demais áreas” (BRASIL 2, 2018, p. 36).

Para auxiliar nossa pesquisa, focalizamos no componente curricular Língua Portuguesa do EM, e o Edital esclarece que os objetivos propostos para esse componente devem levar em consideração “as culturas juvenis, tanto para suas práticas sociais quanto para a aquisição de conhecimentos especializados, inclusive no que diz respeito à dupla condição do ensino médio: etapa final da educação básica [...] e preparação para os estudos superiores” (id., ibid.).

Por este motivo, o EM deve ser visto tanto como uma continuação do Ensino Fundamental, quanto como uma ruptura, uma vez que isso implica em:

- a. desenvolvimento da linguagem oral e escrita, desenvolvendo a compreensão linguística em um ambiente democrático, valorizando tanto o uso formal da língua quanto a diversidade dialética;
- b. aprofundamento das capacidades de reflexão sobre a língua e a linguagem, com a necessária introdução dos conhecimentos linguísticos e literários, não só como ferramentas, mas como objetos de ensino e aprendizagem próprios;
- c. sistematização progressiva dos conhecimentos metalinguísticos decorrentes da reflexão sobre a língua e a linguagem (BRASIL 2, 2018, p. 36).

Nessa perspectiva, a proposta pedagógica de Língua Portuguesa, consoante as normas do Edital PNLD 2018, deve priorizar as atividades de leitura e escrita, bem como de produção e compreensão oral. Em contrapartida,

as práticas de reflexão, assim como a construção correlata de conhecimentos linguísticos e a descrição gramatical, devem justificar-se por sua funcionalidade, exercendo-se, sempre, com base em textos produzidos em condições sociais efetivas de uso da língua, e não em situações didáticas artificialmente criadas (BRASIL 2, 2018, p. 37).

Nas reflexões anteriores, a linguagem é vista como um campo responsável por proporcionar aos estudantes do EM conhecimentos que vão além das normas que compõem a língua, possibilitando-lhes práticas reflexivas. Isso pode ser construído pelo conhecimento que advém da Literatura, considerando a amplitude desta abordagem no período final da Educação Básica (BRASIL 2, 2018).

O Edital elucida que a proposta dos editores do LD para os três anos precisa apresentar contribuições de práticas de leitura com foco no desenvolvimento do leitor literário. Para isso, a organização do LD deve apresentar conteúdos diferentes para cada etapa do EM. Desse modo, no primeiro ano, os alunos devem ter contato com os mais diversos gêneros textuais. Nos demais anos que constituem o Ensino Médio, “situar, de modo crítico, os textos em seu contexto de produção e, sobretudo, nas escolas literárias, observando sua obediência e sua ruptura ao paradigma interpretativo dos estilos de época” (BRASIL 2, 2018, p. 37).

Em relação ao Manual do Professor, o Edital propõe que ele deve, primeiramente, “explicitar a organização da obra, os objetivos pretendidos e a orientação teórico-metodológica assumida para os estudos da linguagem e da língua portuguesa, relacionando esta última às orientações oficiais para o ensino médio”; posteriormente, “sugerir propostas de articulações e componentes curriculares com a abordagem interdisciplinar dos conteúdos”; e, finalmente,

“propor formas de articulação entre as propostas e atividades do livro e demais materiais didáticos distribuído por programas oficiais” (BRASIL 2, 2018, p. 38).

Com essa compreensão, entendemos que o Edital do PNLD (2018) apresenta uma série de recomendações para aquisição de LDs de qualidade, e os autores das obras devem seguir para que possam fazer a inscrição no Programa.

No próximo tópico, apresentamos as orientações e as considerações trazidas pelo Guia do PNLD 2018 de Língua Portuguesa para a escolha dos livros pelos professores das unidades escolares.

#### **4.4 Guia - PNLD de Língua Portuguesa: considerações para a escolha do livro didático**

O Guia do PNLD é um documento disponibilizado pelo MEC para a escola pública, no qual constam todas as disciplinas que compõem a matriz curricular da Educação Básica. Nesta pesquisa, nosso olhar está direcionado para o Guia do PNLD/2018 de LP/EM.

Esse Guia tem como objetivo apresentar ao professor informações sobre as onze coleções aprovadas pelo PNLD 2018 para que ele escolha o melhor livro que atenda à especificidade de cada escola onde atua e à sua concepção de ensino.

Para ajudar o professor nessa tarefa, o Guia apresenta seis seções, a saber: *Por que ler o guia?*; *A Língua Portuguesa no contexto Ensino Médio*; *Princípios e Critérios de Avaliação*; *Coleções Aprovadas*; *Resenhas e Ficha de avaliação*.

A seção *Por que ler o guia?* é voltada ao professor, dando ênfase sobre a importância da leitura do documento que antecede a escolha do LD. Esta abordagem é recomendada porque o docente escolherá uma das principais ferramentas de aprendizagem que é utilizada pelos alunos nas escolas públicas. Ademais, a leitura do Guia proporciona ao docente a oportunidade de selecionar o livro que lhe auxiliará em sua prática, uma vez que as coleções disponibilizadas pelo Programa proporcionam uma gama de opções, cabendo ao professor fazer uma escolha consciente, que poderá permitir práticas pedagógicas enriquecedoras.

Nesta perspectiva, o professor terá oportunidade de se apropriar de um material de boa qualidade e, conseqüentemente, a possibilidade de formar alunos preparados para enfrentar os desafios sociais será maior. Neste caso, para que professor e aluno se tornem protagonistas de práticas de ensino prósperas, é preponderante o domínio da língua em usos mais complexos, tanto para a produção textual escrita e/ou oral, como para a leitura e/ou escuta.

Na seção *Língua Portuguesa no Contexto do Ensino Médio*, o Guia do PNLD está ancorado na LDB e nas Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCEM), que entendem esse período como etapa final da Educação Básica. Por essa razão, o Guia propõe que, ao término do EM, o aluno deve estar apto para participar da vida social seja qual for o contexto, tanto o político, o econômico como o cultural.

O documento traz em suas orientações, reiteradamente, que o ensino de LP está entrelaçado com a vida, pois o domínio da língua, tanto da escrita quanto da oral em uso formal, é essencial na construção reflexiva e crítica do aluno. Para isso, a leitura deve ser prioridade no cotidiano do aluno, pois influencia nas interpretações dos diversos tipos de linguagem que fundamentam as diferentes formas de textos que circulam na sociedade.

Dessa forma, o ponto de chegada do estudante do EM no que concerne ao ensino de LP é fazer com que ele se aproprie da língua (oral e escrita) não de forma cotidiana, mas a partir de textos que circulam nas esferas jornalísticas, literárias, científicas, publicitárias e trabalhistas, as quais são capazes de despertar o domínio das diferentes formas de gêneros que circulam na sociedade, seja através da produção, da leitura e/ou da escrita. Tal apropriação faz com que esse aluno se torne sujeito capaz de refletir sobre a sua posição na sociedade.

No que diz respeito à Literatura, no ensino de LP ao aluno do EM, o Guia esclarece que ela deve ter prioridade, por ser uma forma elaborada da língua. Ainda, o Guia reconhece que, em situações específicas, seja social ou ideológico, a Literatura oferece condições que propiciam a reflexão, a fruição estética, e, conseqüentemente, a compreensão de assuntos abordados nos diferentes contextos sociais.

O trabalho literário, então, deve considerar textos da tradição brasileira para funcionarem como prática reflexiva sobre pensar o mundo na contemporaneidade, levando em consideração a diversidade cultural de forma que possa envolver as mais diversas regiões do país. Para isso, o documento pontua que a utilização de diferentes textos para as práticas de leitura pode ser considerada positivamente, posto que, com a articulação entre escrita e oralidade, o aluno terá capacidade de inserção no mundo letrado.

Outra recomendação importante apresentada nessa seção é sobre o trabalho com a análise linguística. Busca-se mostrar que o estudo da língua de forma reflexiva pode auxiliar o aluno no uso consciente e crítico no que diz respeito às formas da língua, levando-o a usos mais sofisticados para as diferentes práticas de linguagem.

Segundo as instruções do Guia, o aluno deve ter capacidade de relacionar a linguagem verbal e outros tipos de linguagem para a construção de sentido de um determinado texto. Para

isso, é de suma importância a abordagem enunciativo-discursiva quanto ao ensino da língua, ultrapassando a superfície da frase.

Além do trabalho envolvendo língua e literatura, é preciso incluir temas da cultura juvenil, por exemplo, sexualidade, identidade, gênero, relações étnico-racial, participação política, a expressão pela arte.

Tais abordagens levam em considerações as peculiaridades do aluno em sua diversidade social, pois é através desta que são tecidas as identidades do estudante. Por fim, há dois fatores, após as últimas reformulações da LDB, que devem ser considerados na abordagem do ensino de LP/EM: a obrigatoriedade da inclusão de temáticas que dizem respeito à História e à cultura Afro-Brasileira e à inserção da luta do negro e índio no currículo escolar.

Na seção *Princípios e critérios de avaliação*, o Guia em consonância com as leis que regem a Educação Básica apresenta os princípios e critérios para as avaliações realizadas no âmbito do PNL 2018 que foram dispostos no Edital de Convocação 04/2015 – CGPLI (abordado no tópico *Conhecendo o edital do PNL 2018*).

Assim sendo, no primeiro momento, o Guia apresenta os princípios regidos pelos documentos oficiais que são compreendidos pela sociedade como essenciais para o desenvolvimento do país. Posteriormente, as considerações sobre os critérios eliminatórios comuns a todas as áreas.

No quadro a seguir, são apresentados os critérios para eliminar LDP durante sua avaliação pelos pareceristas do PNL.

Quadro 6 – Critérios eliminatórios do LD/EM

<b>Eixo de ensino</b>	<b>Critérios eliminatórios</b>
Leitura	Nesse eixo, são avaliados “a qualidade da coletânea de textos presentes nas obras, tendo em conta sua pertinência e abrangência para a formação dos estudantes do Ensino Médio”, bem como, “as atividades propostas para o ensino-aprendizagem da leitura” são avaliadas, tendo em vista, “suas contribuições para a formação do leitor crítico”.
Literatura	Aqui, para além da qualidade das obras, examinou-se “o tratamento dado à formação do leitor literário”, assim como “a pertinência das abordagens para a formação requerida na etapa de ensino em questão”.
Produção textual	Neste objeto de ensino, são observadas questões direcionadas ao desenvolvimento das práticas de escrita, com atenção voltada aos diversos tipos de letramentos. Além disso, “aos contextos de produção da escrita; aos processos de planejamento, escrita e reescrita [...]; às diferentes linguagens envolvidas na produção de textos multimodais; às orientações quanto aos usos das modalidades mais ou menos formais da língua relacionadas às situações comunicativas [...]”.
Oralidade	Neste objeto de ensino, é analisado “o tratamento dado ao desenvolvimento das práticas de produção de textos orais”, no que diz respeito ao “uso”, ao “planejamento”, ao “desenvolvimento de estratégias argumentativas” e “às orientações quanto à utilização de recursos de apoio às atividades de oralidade”.
Análise linguística	Aqui são observadas “a pertinência e a coerência da perspectiva adotada para o estudo da língua”, levando em consideração “as atividades e reflexões propostas” no que tange “à natureza e ao funcionamento linguístico, à seleção e abordagem dos conteúdos em franco diálogo com os demais eixos do ensino e ao tratamento dado às convenções linguísticas”.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em BRASIL 12 (2018, p. 13-14).

Além das considerações dos eixos de ensino para a aprovação do LDP, os pareceristas observaram, também, a pertinência do Manual do Professor sobre a clareza dos objetos de ensino, a perspectiva teórico-metodológica, a existência e qualidade de atividades complementares, a adequação da estrutura das obras, a observação do projeto gráfico, a utilização e qualidade das imagens. Quanto aos recursos de agrupamento em capítulos, avaliaram-se as seções, os tópicos, entre outros elementos.

Dessa forma, para a aprovação do LDP, como exposto no Guia, o processo reuniu mais de cem itens com a finalidade de garantir a qualidade do livro que foram distribuídos às escolas públicas do Brasil. Com esse processo desenvolvido pelo PNLD 2018, onze obras foram selecionadas, como citado anteriormente, as quais são apresentadas, resumidamente, na seção *Resenha*.

No que concerne à seção *Coleções aprovadas*, o Guia pontua sobre o aprimoramento que vem sendo realizado nas coleções aprovadas para o ensino-aprendizagem de LP, principalmente no que diz respeito aos eixos da leitura e produção textual. Além disso, a presença de projetos que contribuem para a formação de leitores e escritores também foi observada nas coleções aprovadas pelo Programa.



O ensino da língua é percebido nas coleções de forma abrangente no que concerne à Análise Linguística, sendo esta, por muito tempo, separada dos demais eixos de ensino no LD. Considerar os eixos que compõem a LP de forma articulada é um grande avanço, haja vista que será proporcionado ao aluno um conhecimento linear dos conhecimentos linguísticos.

Por este motivo, as inscrições apresentadas no Guia chamam a atenção dos professores no que diz respeito à seleção do livro aprovado no âmbito do PNLD 2018. Segundo o Guia, os livros escolhidos apresentam um trabalho profícuo com os eixos que compõem o ensino de LP a partir de uma diversidade de textos que circulam nos diferentes campos discursivos, a saber: literário, jornalístico, científico, artístico, jurídico e outros.

Havemos de considerar, ainda, a existência de uma grande variedade de gêneros que faz parte da cultura juvenil, sendo eles: *raps*, histórias em quadrinhos, mangás, músicas e *fanzines*. Além destes, apesar do grande número de autores cânones que devem ser lidos pelo aluno do EM, a presença de outros autores é ínfima, especialmente, no que diz respeito à literatura marginal e à literatura feminina. Os textos compostos por autores indígenas e que retratam essa cultura são ainda menos frequentes no âmbito do LD.

Outro ponto a se observar é o eixo da oralidade, pois é o menos contemplado nas obras aprovadas e pressupomos, nesta questão, uma grande valorização da escrita em detrimento da oralidade. O Guia pontua que os LDs precisam avançar neste quesito e cabe ao professor especializar-se para visualizar isso para suprir a ausência de um tratamento didático mais direcionado para a oralidade. Por fim, o Guia apresenta considerações que devem ser observadas no Manual do Professor, tais como: temas, instruções e explicações. A nosso ver, o MP orienta o professor bem como apresenta reflexões teóricas pontuais para subsidiar a prática docente.

A seção *Resenhas* apresenta as onze coleções aprovadas e seus respectivos autores. Essas informações foram organizadas no quadro a seguir, de modo a melhor sistematizar e visualizar os LDs disponibilizados pelo Programa.

Quadro 7 - Coleções aprovadas

<b>Obras aprovadas</b>	<b>Autores</b>
<i>Língua Portuguesa: Linguagem e Interação</i>	Faraco Maruxo Jr. Moura
<i>Ser Protagonista - Língua Portuguesa</i>	Ana Elisa de Arruda Penteadó Andressa Munique Paiva Cecília Bergamin Heidi Strecker Isabella Almohalha Lília Santos Abreu-Tardelli Manuela Prado Marianka Goncalves-Santa Bárbara Matheus Martins Mirella L. Cleto Ricardo Gonçalves Barreto Pano
<i>Português: Trilhas e Tramas</i>	Graça Sette Ivone Ribeiro Márcia Travalha Rozário Starling
<i>Português Contemporâneo: Diálogo, Reflexão e Uso</i>	Carolina Dias Vianna Christiane Damien William Cereja
<i>Português: Língua e Cultura</i>	Carlos Alberto Faraco
<i>Veredas da Palavra</i>	Vima Lia Martin Roberta Hernandes
<i>Novas Palavras</i>	Emília Amaral Mauro Ferreira Ricardo Leite Severino Antônio
<i>Esferas das Linguagens</i>	Maria Inês Batista Campos Nívia Assumpção
<i>Viva - Língua Portuguesa</i>	Elizabeth Campos Paula Marques Sílvia Andrade
<i>Português – Contexto, Interlocução e Sentido</i>	Marcela Pontara Maria Bernadete M. Abaurre Maria Luiza M. Abaurre
<i>Se Liga Na Língua: Literatura, Produção de Texto, Linguagem</i>	Cristiane Siniscalchi Wilton Ormundo

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no Guia do PNLD de LP (2018).

As coleções apresentadas trazem, de forma resumida, as principais características das obras aprovadas pelo PNLD/2018, com os seguintes tópicos: *visão geral da obra, descrição da obra, análise da obra e em sala de aula*. Logo, as resenhas apresentadas pelo Guia têm como objetivo proporcionar um panorama geral de cada obra, cabendo ao professor um olhar cuidadoso com a descrição feita pelos pareceristas para escolher a melhor coleção que contemplará as necessidades de seu alunado.

Isto posto, o documento é finalizado com a apresentação da seção *Ficha de avaliação*, utilizada pelos pareceristas para avaliar as obras didáticas.

Quadro 8 - Ficha de avaliação

<b>Etapas de avaliação</b>	<b>Pontos examinados</b>
Primeira parte	Apresentação.
Segunda parte	Avaliação dos eixos de ensino-aprendizagem (leitura, literatura, produção textual, oralidade, conhecimento linguístico).
Terceira parte	Manual do professor.
Quarta parte	Correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos.
Quinta parte	Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino médio e observância de princípios éticos e democráticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social.
Sexta parte	Adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da coleção.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no Guia do PNLD de LP (2018).

Após leitura dessa ficha avaliativa, entendemos que as etapas de avaliação examinam pontos essenciais para que os LDs cumpram com as normas estabelecidas pelos documentos que regem a Educação Básica. Para nós, essas normas buscam entrelaçar as práticas de ensino e as práticas sociais.

Para Volóchinov (2018), a linguagem não é um processo de normas rígidas, mas um acontecimento social, que ocorre por meio não só de um, mas de vários enunciados (orais e/ou escritos). Nesse sentido, as OCEM procuram “demonstrar a relevância dos estudos sobre a produção de sentido em práticas orais e escritas de uso da língua – e, mais amplamente, da linguagem –, em diferentes instâncias sociais” (BRASIL 13, 2006, p. 18-19). Em nosso entendimento, as ações realizadas pelo professor em relação ao ensino de LP e às atuações dos estudantes do EM contribuem para o aprimoramento das habilidades que dizem respeito à leitura/escrita e à fala/escuta.

Sendo assim, as considerações que o Guia apresenta proporcionam ao docente um olhar reflexivo frente ao material que será utilizado, segundo a especificidade da unidade escolar onde atua. Por isso, é preponderante dialogar e conhecer os pressupostos metodológicos do material a ser selecionado, pois, caso contrário, uma decisão impensada pode refletir negativamente nas práticas utilizadas em sala de aula.

Isto posto, no próximo tópico, abordamos sobre a importância do LD para os estudantes do EM.

#### 4.5 A importância do Livro Didático no Ensino Médio

O Livro Didático do Ensino Médio (LD/EM), embora novo para esta etapa de ensino, conforme discussão apresentada no tópico “Um breve histórico do PNLD”, é uma fonte de conteúdo que contribui positivamente tanto para o professor quanto para o aluno, haja vista que ele, de uma forma ou de outra, é considerado o principal material impresso para o desenvolvimento de atividades que são propostas em sala de aula como também é reconhecido como organizador do currículo escolar.

Em muitas regiões brasileiras (a exemplo daquelas com grandes índices de pobreza), a maioria dos estudantes tem no LD a única fonte de leitura e acesso a uma diversidade de textos e atividades. Por isso, muitos estudiosos como Batista (2003), Bezerra (2020), entre outros, falam da relevância da utilização dessa ferramenta para o ensino-aprendizagem na escola. No entanto, ao mesmo tempo que são favoráveis, apresentam algumas recomendações sobre o uso do LD que devem ser refletidas pelos docentes.

Para Batista (2003, p. 28), o LD “tornou-se, sobretudo, um dos principais fatores que influenciam o trabalho pedagógico, determinando sua finalidade, definindo o currículo, cristalizando abordagens metodológicas e quadros conceituais, organizando, enfim, o cotidiano da sala de aula”. Essa cristalização em torno do livro, quanto às práticas pedagógicas desenvolvidas na esfera escolar, é criticada pelo autor, especialmente, a produção didática na década de 1960 a 1970, a qual pode ser observada na contemporaneidade.

Esse modelo implementado nos LDs apresenta uma sequência de como os conteúdos devem ser trabalhados (BATISTA, 2003). Diante disso, eles são caracterizados como um caderno que têm como objetivo expor e fixar atividades, podendo ser considerados, quase sempre, como uma fonte de avaliar o aprendizado do estudante. Além de ser considerado como um apoio ao ensino-aprendizado, o LD é um material que “condiciona, orienta e organiza a ação docente, determinando uma seleção de conteúdos, um modo de abordagem desses conteúdos, uma forma de progressão, em suma, uma metodologia de ensino, no sentido amplo da palavra” (BATISTA, 2003, p. 47).

Essa estruturação está associada à ampliação do sistema educacional desde meados do século passado e com o aumento de contratações de professores em maior escala sem a preocupação com qualificação adequada, os livros didáticos neste modelo seriam caracterizados pelos editores como facilitador devido à concepção vigente de professor que se apregoava naquele momento (BATISTA, 2003).

Bezerra (2020) chama a atenção para que o uso desta ferramenta não se transforme apenas em um instrumento de transmissão, pois “o interlocutor dos alunos não é mais o professor, mas o autor do LDP: interlocutor distante, dificultando a interação com os alunos, e porta-voz presente (professor), quase sem autonomia, seguindo página a página a proposta do autor” (BEZERRA, 2020, p. 47).

Rangel (2006) também corrobora com esses pensamentos sobre o uso do LD, haja vista que, para o autor, ele desempenha um papel fundamental para o professor e o aluno e, por isso, o pesquisador faz este alerta: “mesmo em realidades culturais materialmente desenvolvidas, o LD ainda ocupa o centro da cena, no que diz respeito a recursos didáticos” (RANGEL, 2006, p. 13).

O autor chama nossa atenção para dois grandes riscos ao adotar o LD como fonte indiscutível: dirigir demais o ensino-aprendizagem e provocar a ilusão de completude e de autoridade. Esta ilusão ocorre quando o LD é tomado de forma acrítica e torna-se o único material de apoio docente, e a possível autoridade dada ao livro se transforma em um verdadeiro autoritarismo, sem levar em consideração o outro, ou seja, recusa-se o diálogo.

No tocante à direção exacerbada, quando escolhido impensadamente e utilizado de forma acrítica, abrevia o conhecimento dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Para Bunzen (2005), o LD é o ponto de partida daquilo que pode ser tratado em sala de aula, especialmente, em se tratando de LP. Por isso, ele considera o livro como uma fonte de transmitir saber legitimado aos estudantes, que deve ser levado em consideração como um lugar de recontextualizar os discursos utilizados nas práticas pedagógicas. Por este motivo, o autor pontua que o LD é visto como um gênero do discurso secundário e não um suporte que tem a função de portar gêneros didatizados. Sobre tal concepção, nesta pesquisa, tratamos o LD como um suporte, assunto acordado na seção “Um olhar para a concepção dos gêneros do discurso”.

Para Monteiro (2009), o LD pode ser expresso como uma transposição didática que tem como ponto de partida a concepção dos autores que elaboram as obras, apresentando conceitos, conteúdos e metodologias a ser abordados em sala de aula pelos professores. Apesar disso, a autora reconhece a importância que o livro exerce no processo de ensino-aprendizagem, pois ele pode auxiliar o docente em diversas circunstâncias, isto é, pode ser utilizado tanto como uma fonte de orientação para as práticas desenvolvidas na aula, até mesmo como material de estudo para a atualização do conhecimento.

Anterior a esses pensamentos, pesquisas relacionadas à importância do LD nas práticas docentes diárias vinham sendo realizadas, visto que

o livro didático independente da condição do professor, [...], transformou-se em uma ferramenta de trabalho indispensável na sala de aula. O aperfeiçoamento técnico na fabricação do livro e a possibilidade de ser consumido por um número cada vez maior de alunos aliados à continuidade de uma precária formação do corpo docente fizeram do livro didático um dos símbolos da cultura escolar, um depositário privilegiado do saber a ser ensinado (BITTENCOURT, 1993, p. 283).

Partindo das discussões apreendidas, entendemos que o LD, especialmente em se tratando do EM, pode ser considerado uma ferramenta importante, mas que não dispensa outras possibilidades de inserção de materiais didáticos para melhor compreensão e retenção do conhecimento tanto do aluno quanto do professor. Por isso, as OCEM pontuam que

é fundamental encarar o livro didático como um ponto de referência para o trabalho docente, como um recurso, não o único, facilitador do processo de ensinar e aprender, como um guia orientador geral, que auxilia na seleção e organização dos objetivos e conteúdos (BRASIL 13, 2006, p. 154).

Ao ser concebido dessa forma, ele é considerado, não exclusivamente, o único material didático, mas um recurso, além de tantos outros, a serem considerados nas práticas de ensino-aprendizagem.

Assim sendo, o LD pode ser visto como um mediador no processo de ensino-aprendizagem e até mesmo como um facilitador na aprendizagem de conceitos relacionados a um determinado campo da comunicação, no que tange à linguagem de uma determinada disciplina, por exemplo, a Língua Portuguesa.

Podemos, então, defender que o LD/EM, especialmente, o de LP, fonte da nossa pesquisa, é um suporte, no qual circula uma diversidade de gêneros textuais que podem contribuir positivamente para a compreensão e construção do conhecimento que são fundamentais no processo de aprendizagem e, conseqüentemente, na construção de cidadãos críticos e reflexivos, uma vez que, como deliberado na LDB, essa etapa final da Educação Básica tem como finalidade preparar o aluno tanto para a carreira profissional quanto para a continuação do estudo.

## 5 DISCURSO, TEXTO E INTERTEXTUALIDADE: CONCEPÇÕES ASSUMIDAS

*“[...] o diálogo, no sentido estrito da palavra, é somente uma das formas da interação discursiva, apesar de ser a mais importante. No entanto, o diálogo pode ser compreendido de modo mais amplo não apenas como comunicação direta em voz alta entre pessoas face a face, mas como qualquer comunicação discursiva, independentemente do tipo.”*

(VOLÓCHINOV, 2018, p. 219)

Esta seção apresenta discussões relacionadas ao texto e às particularidades que dele fazem parte, pois, conforme Marcuschi (2008, p. 72), “o texto pode ser tido como um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sócio-histórico. [...] (re)construção do mundo e não uma simples refração ou reflexo”. Desse modo, assim como a linguagem, ele possibilita refletir e refratar questões sociais que se encontram implícitas e explícitas nos diferentes discursos, ultrapassando a barreira verbal, como pontuado na afirmação de Volóchinov (2018) apresentada na epígrafe.

Por essa razão, na primeira subseção, discutimos a respeito da importância do discurso para a consolidação do texto, tendo como base teórica a fundamentação bakhtiniana e outros estudiosos que tratam desse assunto em uma perspectiva social. Na segunda subseção, argumentamos sobre uma possível definição de texto na perspectiva de Marcuschi (2008), Koch (2020) e outros teóricos. Posteriormente, tratamos da textualidade e das peculiaridades que envolvem o texto. Em seguida, tecemos considerações a respeito da intertextualidade na concepção de Fiorin (2018), Fairclough (2001) e outros. Por fim, tratamos do contexto situacional, o qual entrelaça o cultural, o histórico e o social, na perspectiva de Marcuschi (2008) e Fairclough (2001).

### 5.1 Discurso e suas implicações nas esferas sociais

Os estudos em torno do tema discurso remetem a Bakhtin e ao Círculo, tendo precursores que consolidam as perspectivas bakhtinianas, por entenderem que a linguagem em uso é o centro organizador das relações discursivas realizadas pelo sujeito, logo estabelece vínculo com todo e qualquer discurso.

Embora as obras dos pensadores russos não proponham exatamente uma teoria da análise do discurso como a Análise do Discurso Francesa, Beth Brait (2018) aventura-se em sugerir uma definição em relação às obras que compõem a filosofia bakhtiniana como uma “análise/teórica dialógica do discurso”. Para isso, a autora sem estabelecer uma definição

fechada do que seria essa teoria, explica que o embasamento dessa constituição está indissolúvelmente atrelado às conexões

língua, linguagens, história e sujeitos que instaura os estudos da linguagem como lugares de produção de conhecimento de forma comprometida, responsável, e não apenas como procedimento submetido a teorias e metodologias dominantes em determinadas épocas. Mais ainda, esse embasamento constitutivo diz respeito a uma concepção de linguagem, de construção e produção de sentidos necessariamente apoiadas nas relações discursivas empreendidas por sujeitos historicamente situados (BRAIT, 2018, p. 10).

De acordo com essa compreensão, podemos dizer que os discursos são constituídos pela e na linguagem, por meio das relações interacionais entre os sujeitos situados nos diferentes contextos sócio-históricos. Há de se considerar ainda que essas relações vão além do diálogo face a face, alcançando todo e qualquer tipo de enunciado que faz parte do processo de comunicação.

Diante disso, a análise/teórica dialógica do discurso, proposta por Brait, parte dos conceitos teóricos metodológicos propostos pela fundamentação bakhtiniana. Uma dessas concepções exemplificada pela autora diz respeito à nova disciplina intitulada *Metalinguística* para tratar dos estudos relacionados ao discurso que vai além dos resultados obtidos pela Linguística, uma vez que tanto uma quanto a outra deve ser considerada no estudo do discurso.

Com isso, os termos utilizados para referir-se ao discurso proposto por Bakhtin, são substituídos, concomitantemente, por relação dialógica, pois esta

engloba e vai além da relação entre as réplicas de um diálogo real e alcança, por sua extensão, variação e complexidade, o plano de um meta-discurso (um discurso sobre o discurso, discursos nos discursos), num contínuo processo. Esse meta-discurso interliga discursos não em termos de sucessão temporal e de presença num mesmo espaço, mas em termos de sentido: o que é dito ou pode ser dito em outros discursos está presente num dado discurso (SOBRAL, 2008, p. 49).

Nas discussões trazidas por Fairclough (2001), o termo discurso é entendido como prática social que é realizado pelo uso da linguagem nas diferentes áreas de comunicação. Para isso, segundo o autor, deve-se levar em consideração algumas implicações, dentre elas, compreender o discurso como uma forma de ação e representação, as quais são utilizadas pelos sujeitos como principal fonte de agir, especialmente, em relação ao outro. Outra implicação diz respeito à relação dialética entre discurso e prática social, sendo esta, na maioria das vezes, relacionada à estrutura social. Por fim, o discurso pode ser considerado, simultaneamente, tanto um requisito como um resultado de prática social.



Em contrapartida, segundo o autor, o discurso se constitui socialmente de forma direta e indireta, podendo moldar ou delimitar implicitamente normas, convenções, relações, identidades e instituições. Logo, ele acontece de acordo com a estrutura social, pois, vai além de uma prática de apresentação. Esse pensamento fica claro quando Fairclough (2001, p. 91) afirma que “o discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significados”.

Diante disso, os aspectos que contribuem para a construção do discurso, segundo a concepção do autor, estão relacionados às funções que a linguagem ocupa na sociedade, as quais são intituladas de identitária (constituída pelo discurso), relacional (representação da relação social pelos integrantes do discurso) e ideacional (como os textos significam o mundo seus processos e relações).

Contudo, Fairclough alerta sobre a importância de considerar como dialética a relação entre estrutura social e discurso. Essa relação deve ser levada em consideração para evitar equívocos ao considerar o discurso como mero reflexo da realidade social e a estrutura social do discurso como fonte idealizada do social, uma vez que a construção do discurso social não surge simplesmente de ideias produzidas na mente do sujeito, mas sim nas produções de práticas sociais concretas, ou seja, ele “é efeito de sentido entre locutores” (ORLANDI, p. 20, 2015).

Por isso, conforme Orlandi (2015, p. 40), o sentido não existe em si mesmo,

mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas. As palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam. Elas “tiram” seu sentido dessas posições, isto é, em relação as formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem.

Partindo dessa concepção, conforme a autora, “as palavras falam com outras palavras. Toda palavra é sempre parte de um discurso. E todo discurso se delinea na relação com os outros: dizeres presentes e dizeres que se alojam na memória” (ORLANDI, 2015, p. 41). Logo, o discurso se constitui no liame histórico e social.

Dito de outra forma, segundo a concepção bakhtiniana,

*a palavra acompanha toda a criação ideológica como seu ingrediente indispensável [...]. Os processos de compreensão de todos os fenômenos ideológicos (de um quadro, musical, rito, ato) não podem ser realizados sem a participação do discurso interior. Todas as manifestações da criação ideológica, isto é, todos os outros signos não verbais são envolvidos pelo universo verbal, emergem nele e não podem ser isolados nem completamente separados dele (VOLÓCHINOV, 2018, p 100-101, grifo do autor).*

Não obstante, Fairclough reitera que a prática social do discurso aponta para diversas direções, sendo elas: política, cultural, ideológica e econômica, as quais fazem com que o discurso seja responsável pelas implicações em todos os aspectos. Diante disso, ao consideramos em nossa pesquisa, o discurso como prática política (transformação das relações de poder e as instituições), e ideológica (naturalização e transformação do sentido em relação às diferentes relações de poder), estamos estabelecendo, assim como pontua Volóchinov (2018, p. 112, grifos do autor) um “cruzamento de interesses sociais multidirecionados nos limites de uma coletividade sígnica, isto é, a *luta de classes*”.

Partindo desta concepção, Fairclough faz a seguinte relação:

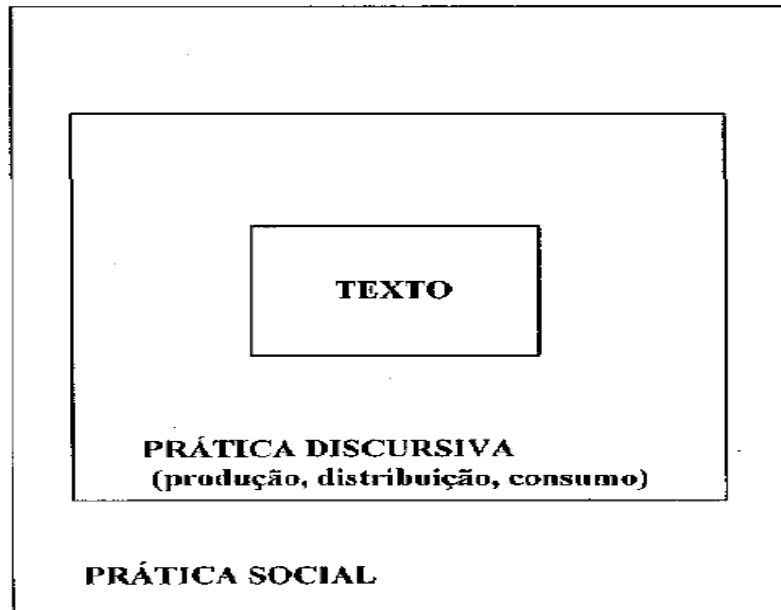
a prática política e a ideológica não são independentes uma da outra, pois a ideologia são os significados gerados em relações de poder como dimensão do exercício do poder e da luta pelo poder. Assim, a prática política é a categoria superior. Além disso, o discurso como prática política é não apenas um local de luta de poder, mas também um marco delimitador na luta de poder: a prática discursiva recorre a convenções que naturalizam relações de poder e ideologias particulares e as próprias convenções, e os modos em que se articulam são um foco de luta (FAIRCLOUGH, 2001, p. 94-95).

Neste sentido, entendemos que a análise pautada nas concepções das práticas política e ideológica, no que se refere à prática discursiva, pode fornecer benefícios na investigação pretendida. Contudo, devemos considerar o conceito de hegemonia para explicar tais posicionamentos no que tange às diferentes práticas sociais.

Fairclough respaldado em Gramsci define hegemonia como liderança e, ao mesmo tempo, como dominação nos âmbitos políticos, econômicos, ideológico e cultural. Além disso, como poder que a classe economicamente bem definida possui sobre a sociedade. No entanto, ela pode ser considerada como construção e integração indo além da dominação de classes subordinadas, ou seja, é uma condição constante de luta tanto para manter quanto para romper relações de subordinação e dominação. Logo, a “luta hegemônica localiza-se em uma frente ampla, que inclui as instituições da sociedade civil (educação, sindicatos, família), com possível desigualdade entre diferentes níveis e domínios” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 122).

Partindo dessa perspectiva, o autor apresenta uma concepção tridimensional do discurso, com objetivo de reunir três aspectos analíticos, quais sejam: o texto (descrição), a prática discursiva e a prática social (interpretação), sendo estes indispensáveis na análise de discurso, que busca compreender os enunciados produzidos nesses discursos, os quais são esquematicamente representados a seguir:

Figura 4 - Concepção tridimensional do discurso



Fonte: FAIRCLOUGH, 2001, p. 101.

O esquema tridimensional apresentado pelo autor nos mostra que a prática discursiva e a prática social consolidam o texto, pois este é o centro organizador das duas práticas, uma vez que para falarmos dos aspectos que compõem um texto levamos em consideração a produção e a interpretação textual.

Isto posto, ao tratarmos do discurso no que tange à forma tridimensional apresentada por Fairclough, pressupõe-se levar em consideração tanto aspectos sociais bem como as especificidades textuais, tendo em vista que essa relação se faz necessária para complementar os aspectos dos atos enunciativos produzidos na situação de comunicação. Sendo assim, os enunciados dos poemas presentes na coleção de LDs, utilizada na nossa análise, são relevantes para entendermos os diferentes discursos que circulam na sociedade referente à figura da mulher, que podem ser tanto positivos como negativos.

Por isso, nossa análise está pautada na teoria enunciativo-discursiva de Bakhtin e seu Círculo, pois eles consideram o discurso no sentido histórico, sendo este o responsável por situar as relações dialógicas estabelecidas por meio dos diferentes enunciados que perpassam na esfera social.

Dessa forma, considerando que o discurso consolida o texto, no próximo tópico, discutimos sobre uma possível definição de texto.

## 5.2 Texto: uma perspectiva conceitual

Texto é toda forma de comunicação oral e/ou escrita, considerado como produto de atos linguísticos, sociais e cognitivos (MARCUSCHI, 2008). Essa é uma das definições, dentre tantas outras, para o termo texto, pois com o surgimento da linguística textual, em meados dos anos 60 e seu aperfeiçoamento nos anos 90, o texto começou a ser entendido para além do estudo da palavra e da frase, ampliando seu enfoque em relação aos estudos da linguagem.

Partindo desta perspectiva, o texto foi pensado de diferentes formas, segundo Koch (2020, p. 25), em um primeiro momento como:

- a. unidade linguística (do sistema) superior a frase;
- b. sucessão ou combinação de frases;
- c. cadeia de pronominalização ininterruptas;
- d. cadeia de isotopias;
- e. complexo de proposições semânticas.

Posteriormente, no que diz respeito à concepção pragmática, ele passou a ser entendido:

- a. pelas teorias acionais, como uma sequência de atos da fala;
- b. pelas vertentes cognitivistas, como fenômeno primariamente psíquico, resultado, portanto, de processos mentais; e
- c. pelas orientações que adotam por pressuposto a teoria da atividade verbal, como parte de atividades mais globais de comunicação, que vão muito além do texto em si, já que este constitui apenas uma fase desse processo global (KOCH, 2020, p. 25-26).

Diante disso, o texto passa a ser compreendido não apenas como produto acabado e pronto, mas como processo de planejamento, verbalização e construção, os quais podem ser vistos em situações concretas de interação. Por isso, a autora pontua que a propriedade definidora do texto se encontra, justamente, “pela atuação conjunta de uma complexa rede de fatores de ordem situacional, cognitiva, sociocultural e interacional”, sendo estes capazes de construir o sentido de um dado texto. Isso porque, “**o sentido não está no texto**, mas se **constrói a partir dele**” (KOCH, 2020, p. 30, grifos da autora).

Ademais, Lamas (2003-2010), Marcuschi (2008) e outros pesquisadores trazem diferentes pontos de vistas em relação ao texto, mas que direcionam ao mesmo sentido. Lamas (2003), em seu livro *Introducción a la tipología textual*, resume texto de acordo com a concepção de Casado Velarde (1985, p. 55 apud LAMAS, 2003, p. 22), como:

producto de un acto lingüístico, o de una serie de actos lingüísticos, de una persona determinada en una situación concreta. Empleamos, pues, el término *texto* como suele

hacerse em lingüística, para referirnos a cualquier pasaje escrito o hablado, de cualquier extensión, que constituya una entidad unitaria.<sup>14</sup>

Em outro momento, Lamas (2010), ancorado em Coseriu (1992), em seu texto *Fundamentos de uma lingüística do texto real e funcional*, reitera que os textos são, ao mesmo tempo, atos universais, dimensão tradicional e propriedades individuais. De acordo com o autor, essas características são exigidas para que um texto seja exatamente como ele o é, e não outro objeto. Tomando como exemplo o objeto desta pesquisa, ou seja, os poemas presentes no LD/EM, podemos afirmar que eles são textos que se encaixam no gênero poema.

Sendo assim, o autor esclarece que os atos universais relacionam as três características que provem um texto a sê-lo, pois elas se acham no ato de falar, que podem ser observáveis por meio do falante, do ouvinte, do discurso, do meio de comunicação, do contexto e do destinatário desse texto.

Em relação à dimensão tradicional do texto, Lamas pontua que esta recebe várias nomenclaturas, a saber: regularidades textuais, esquemas tradicionais, estruturas relativamente estáveis e assim por diante. Mas, na contemporaneidade, essas são chamadas de tradições discursivas, que têm como fundamento o “conceito de historicidade secundária e, em síntese, supõem repetições de qualquer ato do discurso (modalidades do falar, elementos lingüísticos ou situacionais, estruturas etc.)” (LAMAS, 2010, p. 166).

A última concepção de texto pode ser entendida na instância individual, considerada pelo autor como unidade da individualidade do falante em dada situação concreta de comunicação. Com isso, o texto, para Lamas, pode ser entendido pela seguinte organização esquemática:

---

<sup>14</sup> Tradução livre: “Produto de um ato lingüístico, ou de uma série de atos lingüísticos, de uma pessoa específica em uma situação específica. Usamos, portanto, o termo texto como costuma ser feito em lingüística, para nos referirnos a qualquer passagem escrita ou falada, de qualquer extensão, que constitua uma entidade unitária.”

Esquema 1 - As dimensões reais, funcionais e autônomas do texto

Nível universal Nível idiomático	Determinação progressiva	Dimensão universal	Determinação progressiva	Dupla dimensão pragmática: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ação com finalidade</li> <li>• Ação da qual participam vários elementos</li> </ul>
Nível individual (texto)		Dimensão tradicional		Diferentes tradições discursivas <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px auto; width: fit-content;"> traços essenciais  Gêneros:  Regularidades </div>
		Dimensão particular		Propriedades exclusivas de um texto

Fonte: Lamas, 2010, p. 181. Adaptação da autora.

Nessa perspectiva, entendemos que todas as dimensões apresentadas por Lamas (2010) são responsáveis para o processo de construção do texto, pois são elementos que envolvem além das normas que compõem a língua, dados variados de uso da linguagem no processo de produção em situações concretas de comunicação. Logo, assim como Marcuschi (2008, p. 71-72) pontua, “o texto é o resultado de uma ação linguística cujas fronteiras são em geral definidas por seus vínculos como o mundo no qual ele funciona”.

Diante disso, Marcuschi (2008) fundamenta-se em Beaugrande (1997, p. 10 apud MARCUSCHI, 2008, p. 72) ao adotar a noção de texto como “um evento comunicativo, em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivos”. Atinente a isso, conforme o autor, a linguística de texto parte do ponto de vista de que a língua não se dá apenas por unidades isoladas, tais como morfemas, fonemas, palavras e/ou frases soltas, estes não abrangem alguns fenômenos linguísticos que aparecem no texto, mas por unidade de sentido, que pode ser pelo processo de comunicação que acontece tanto em texto oral como escrito.

No entanto, o autor considera que, para a prática de uma análise textual, fazem-se necessárias as unidades isoladas da língua, pois estas são fundamentais à estrutura do texto, não podendo ser excluída. A linguística de texto tem como fundamento que a “língua não tem autonomia sintática, semântica e cognitiva” (MARCUSCHI, 2008, p. 75, grifos do autor), isso porque, o texto está envolvido com diferentes formas de linguagem em situação de

comunicação. Nessa concepção, a definição de texto pode ser sintetizada como uma concepção de trabalho com a língua que não recusa a possibilidade de língua como independente.

Atinente a isso, entendemos, assim como Marcuschi (2008), que uma análise do ponto de vista da linguística de texto não trata de observações subjetivas, mas de um estudo dirigido, sua temática tem como objetivo alcançar:

- (a) *coesão superficial* (nível dos constituintes linguísticos);
- (b) *coerência conceitual* (nível semântico, cognitivo, intersubjetividade e funcional);
- (c) *sistema de pressuposições* (implicações no nível pragmático da produção de sentido no plano das ações e intenções) (MARCUSCHI, 2008, p. 76, grifos do autor).

Para Marcuschi, ancorado em Beaugrande, o texto é sugerido não pura e simplesmente como uma sequência de vocábulos orais e/ou escritos, mas como um evento, que é atravessado por diferentes concepções, tornando difícil seu esclarecimento por inteiro. Essa posição tem alguns pressupostos relevantes, a saber:

1. O texto é visto como um *sistema de conexões entre vários elementos*, tais como: sons, palavras, enunciados, significações, participantes, contextos, ações etc.
2. O texto é construído numa orientação de *multissistemas*, ou seja, envolve tanto aspectos linguísticos como não linguísticos no seu processamento (imagem, música) e o texto se torna em geral *multimodal*;
3. O texto é um *evento interativo* e não se dá como um artefato monológico e solitário, sendo sempre um processo e uma coprodução (coautorias em vários níveis);
4. O texto compõe-se de *elementos que são multifuncionais* sob vários aspectos, tais como: um som, uma palavra, uma significação, uma instrução etc. e deve ser processado com esta multifuncionalidade (MARCUSCHI, 2008, p. 80, grifos do autor).

Esses pressupostos mostram-nos como lidamos com a língua, pois ela vai além de regras que compõem o uso. Por este motivo, o que se encontra em evidência no texto e deve ser levado em consideração “é o conjunto de sistemas ou subsistemas que permitem às pessoas interagirem por escrito ou pela fala, escolhendo e especificando sentidos mediante a linguagem que usam” (MARCUSCHI, 2008, p. 81). Isso é possível, porque ao falar ou escrever despertamos capacidades de produzir texto.

As proposições inscritas no PCNEM apresentam que “a unidade básica da linguagem é o texto, compreendido como a fala e o discurso que se produz, e a função comunicativa, o principal eixo de sua atualização e a razão do ato linguístico”. Ao ser considerado desta forma em sala de aula, o documento propõe que o aluno deve ser visto como aquele que produz texto, o qual “só existe na sociedade [...] porque marca o diálogo entre os interlocutores que o produzem e entre os outros textos que o compõem” (BRASIL 3, 2000, p. 18).

Valente (2002, p. 178), em seu texto *Aspecto da textualidade e fator de coerência*, corrobora que a linguística textual busca definir texto, “como uma unidade linguística concreta em uma dada situação de interação comunicativa”. E, para a compreensão dessa temática, três aspectos devem ser considerados, a saber: pragmáticos (processo de informação e comunicação), semântico-conceitual (coerência) e formal (coesão). Estes dois últimos, conforme o autor, podem ser entendidos, simultaneamente, como unidade e ligação das ideias de um texto.

Lamas (2003) pontua que é essencial dar importância a três extensões relacionadas ao texto: comunicativa, pragmática e estrutural. Sobre a primeira particularidade, para que o texto possa exercer-se como tal, deve-se levar em consideração a fala como atividade social, pois falamos em forma de texto. Por isso, segundo Lamas (2003, p. 21) “*La comunicación implica, pues, que el contenido de un texto no es un simple intercambio de información: es, y es sobre todo, el resultado de una interacción intencional compleja entre el hablante [...] y el oyente [...]*”.<sup>15</sup>

No que tange à pragmática, de acordo com Lamas (2003), ela é composta por classes interna e externa, sendo esta associada às formas verbais que são utilizadas no contexto de comunicação em que o falante se encontra inserido, e àquela diz respeito aos elementos linguísticos estruturais, os quais se acham atrelados à coerência no que tange às partes que compõem o texto.

Em relação à estrutural, segundo o autor, encontra-se organizada tanto nas normas que regem uma língua, bem como nas mais diferentes estruturas da composição de um texto de um único gênero. A título de exemplificação, trazemos a seguir duas maneiras de como o gênero poema é apresentado no LD/EM em estudo, sendo um soneto e um haicai. Isso reafirma que o próprio gênero pode ser apresentado em diferentes estruturas:

---

<sup>15</sup> Tradução livre: “A comunicação implica, então, que o conteúdo de um texto não é uma simples troca de informações: é, e é acima de tudo, o resultado de uma complexa interação intencional entre o locutor/falante [...] e o ouvinte [...].”



### Figura 5 – Soneto

#### Espera

Não me digas adeus, ó sombra amiga,  
Abrandando mais o ritmo dos teus passos;  
Sente o perfume da paixão antiga,  
Dos nossos bons e cândidos abraços!

Sou a dona dos místicos cansaços,  
A fantástica e estranha rapariga  
Que um dia ficou presa nos teus braços...  
Não vás ainda embora, ó sombra amiga!

Teu amor fez de mim um lago triste:  
Quanta ondas a rir que não lhe ouviste,  
Quanta canção de ondinas lá no fundo!

Espera... espera... ó minha sombra amada...  
Vê que pra além de mim já não há nada  
E nunca mais me encontras neste mundo!...

Fonte: CEREJA; VIENNA; DAMIEN, 2016, p. 34, v. 1.

### Figura 6 – Haikai

#### Romance

E cruzam-se as linhas  
no fino tear do destino.  
Tuas mãos nas minhas.

Fonte: CEREJA; VIENNA; DAMIEN, 2016, p.62, v. 1

Embora nosso objetivo não seja analisar a estrutura do texto, é interessante esclarecer que o primeiro poema, classificado como soneto, é composto por quatro estrofes, sendo as duas primeiras por quatro versos e as duas últimas por três. Em relação ao segundo texto, haikai, este é composto apenas por uma estrofe de três versos. Isso quer dizer que, embora, tenhamos estruturas diferentes de textos, ambos fazem parte do mesmo gênero o qual nos garante uma estabilidade relativa.

Partindo dessa observação, entender que os textos são atos linguísticos que podem ser observados no processo de comunicação seja oral ou escrito, é imprescindível à compreensão do objeto proposto nesta pesquisa, que se caracteriza como texto e se encontra no nível individual, engloba as dimensões tradicionais e particular, além de apresentar traços essenciais e regulares de um dado gênero, neste caso, o poema. Diante disso, para uma análise textual, embora algumas linhas de pesquisa prefiram se emaranhar para as formas linguísticas, e outras para o sentido do texto, como afirma Fairclough (2001, p. 102), “tal distinção é ilusória”, deve-se levar em conta aspectos linguísticos, sociais e cognitivos, pois estes são bases de sentidos de um determinado texto.

No próximo tópico, discutimos sobre a textualidade e suas peculiaridades.

### 5.3 Textualidade e suas particularidades

A textualidade pode ser considerada a partir das características que promovem um texto a sê-lo, que pode ser vista além das frases que o compõem, abrangendo o sentido. Por este motivo, Valente (2002) apresenta sete princípios de textualidade propostos por Beugrand/Dressler (1981), que são: coerência, coesão, aceitabilidade, intencionalidade, informatividade, intertextualidade e situacionalidade. Para o autor, a coerência e a coesão fazem parte dos fatores relacionados aos aspectos conceituais e linguísticos de um texto, enquanto os demais fazem parte dos fatores pragmáticos responsáveis pelo procedimento sociocomunicativo.

No entanto, Marcuschi (2008) alerta sobre os critérios<sup>16</sup> de textualidade definidos por Beaugrande/Dressler (1981). Primeiro, porque, segundo o autor, os aspectos de textualidade não devem ser divididos de forma rígida. Segundo, além do código e do signo, outros aspectos devem ser considerados em relação ao texto. Por fim, “porque não se pode ver nesses critérios algo assim como princípio de boa formação textual, pois isso seria equivocado, já que o texto não se pauta pela boa formação tal como a frase, por exemplo” (MARCUSCHI, 2008, p. 93-94).

Contudo, Marcuschi (2008) pontua que ao tomar o texto como normas de atualização linguística caracterizado em um gênero, os critérios de textualização apontados por Beaugrande é importantíssimo para agregar conhecimentos sociais, linguísticos e de mundo. Isso porque, são considerados para além de princípios de uma boa formação textual, podendo ser entendidos como critérios que possibilitam construir sentidos.

Sendo assim, voltando aos dois primeiros critérios de textualidade, apresentado por Beaugrande, Koch (2020), de acordo com alguns estudiosos, em especial Marcuschi (2008), é da opinião de que a coerência e a coesão apresentam distinção. Entretanto, a autora pontua que existem ligações estreitas nesse liame, tornando-se difícil estabelecer uma separação de forma clara entre ambos.

Para Koch (2020, p. 45), a coesão é um “fenômeno que diz respeito ao modo como os elementos linguísticos presentes na superfície textual se encontram interligados entre si, por meio de recursos também linguísticos, formando sequências veiculadoras de sentidos”.

---

<sup>16</sup> Marcuschi (2008) utiliza o termo critérios ao invés de princípios utilizado por Beaugrande/Dressler (1981), pois, de acordo com o autor, o termo critério possibilita que os aspectos de textualidade não funcionem apenas como regras linguísticas.

Marcuschi (2008) define a coesão, simultaneamente, como parte dos fatores que dizem respeito aos aspectos semânticos e à conexão dos aspectos linguísticos. Esses fazem parte dos critérios que compõem a textualidade. Conforme o autor,

os processos de coesão dão conta da estruturação da sequência [superficial] do texto (seja por recursos conectivos ou referenciais); não são sempre princípios sintáticos. Constituem os padrões formais para transmitir conhecimentos e sentidos (MARCUSCHI, 2008, p. 97).

Para Fairclough (2001), a coesão trata da organização estrutural do texto, que pode ser vista nas ligações entre frase e orações. Segundo o autor, respaldado em Halliday e Hasan (1976), ao conceber esse fenômeno na análise, considera-se

como as orações são ligadas em frases e como as frases, por sua vez, são ligadas para formar unidades maiores nos textos. Obtém-se a ligação de várias maneiras: mediante o uso de vocabulário de um campo semântico comum, a repetição de palavras, o uso de sinônimos próximos, e assim por diante; mediante uma variedade de mecanismos de referência e substituição (pronomes, artigos definidos, demonstrativos, elipse de palavras repetidas, e assim por diante); mediante o uso de conjunções, tais como 'portanto', 'entretanto', 'e' e 'mas' (FAIRCLOUGH, 2001, p 105-106).

Essas concepções utilizadas nas estruturas argumentativas do texto podem variar entre os diferentes tipos de discursos. No entanto, Marcuschi (2008) observa que esses aspectos vão além das estruturas linguísticas, podendo abranger fatores relacionados à situação social interativa, quais sejam: conhecimentos pessoais e enciclopédicos; capacidade de memorização; domínio intuitivo de um aparato inferencial; partilhamento de conhecimentos circunstanciais; partilhamento de normas sociais; domínio de tecnologias de vários tipos e outros.

Diante disso, assim como Marcuschi, para a compreensão de um texto, já que este pode ser entendido como uma sequência de atos enunciativos escritos e/ou orais, deve-se levar em consideração, além dos fatores linguísticos, os semânticos e os pragmáticos, isso porque, a coesão não depende, exclusivamente, de um conjunto de frases bem relacionadas, uma vez que a presença da coesão não necessariamente garante a textualidade e sua ausência não impede tal formação.

No que diz respeito à coerência, Koch (2020) esclarece que ela se encontra relacionada aos aspectos implícitos que contribuem para a compreensão de um texto. Por isso, os interlocutores têm papel fundamental na construção de sentido. Com isso, a autora reitera que

a coerência, portanto, longe de constituir mera qualidade ou propriedade do texto, é resultado de uma construção feita pelos interlocutores, numa situação de interação dada, pela atuação conjunta de uma série de fatores de ordem cognitiva, situacional,

sociocultural e interacional (cf. Koch & Travaglia, 1989 e 1990) (KOCH, 2020, p. 52).

Para Fairclough, a coerência pode ser vista, na maioria das vezes, como características de um texto, no entanto, é melhor entendida como elementos de interpretações. Visto que, segundo o autor, “um texto coerente é um texto cujas partes constituintes (episódios, frases) são relacionadas com um sentido, de forma que o texto como um todo ‘faça sentido’, mesmo que haja relativamente poucos marcadores formais dessas relações de sentido [...]” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 113).

Marcuschi (2008) corrobora que um texto pode ser capaz de inferir relações de sentido partindo do ponto de vista daquele que o vê, mesmo na ausência de marcadores linguísticos explícitos, a coerência deve ser arquitetada como uma propriedade cognitiva. Não obstante, o acesso a ela deve ser permitido no texto, caso contrário, o entendimento poderia se tornar impossível.

Nesse sentido, o autor reitera que “a coerência é um aspecto fundante da textualidade e não resultante dela. É assim que a coerência está muito mais na mente do leitor e no ponto de vista do receptor do texto que no interior das formas textuais” (MARCUSCHI, 2008, p. 122). Contudo, ele pondera que devemos ter cautela em relação à introdução da subjetividade para que esta não mascare todo um processo de produção textual.

Atinente as discussões, entendemos que a coesão e coerência são fatores linguísticos essenciais à produção de sentido de um texto, mesmo de forma implícita. Para tanto, no próximo tópico, apresentamos os critérios de textualidade no que tange à concepção pragmática.

### **5.3.1 Fatores pragmáticos**

Os aspectos pragmáticos apresentados por Valente (2002) fundamentado em Beaugrande e Dressler (1981) são considerados como processos sociocomunicativos, assim, o autor os conceitua da seguinte forma:

Quadro 9 - Conceito dos aspectos pragmáticos

Aspectos pragmáticos	Conceitos
Aceitabilidade	Encontra-se atrelada à posição responsiva do interlocutor, ou seja, se o proposto pelo locutor/autor do texto tem relevância ou não.
Intencionalidade	Está conectada a intenção do autor/locutor em produzir um texto coerente e coeso em relação ao seu interlocutor.
Informatividade	“mostra até que ponto uma informação é nova ou não no texto”
Intertextualidade	Entende-se como a presença de diferentes textos que compõem um único texto.
Situacionalidade	Formas que dão contornos aos textos em uma determinada situação de comunicação.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de Valente (2002, p. 179-181).

Isto posto, entendemos que, para compreender o processo de textualidade, não apenas os critérios que dizem respeito aos aspectos linguísticos devem ser levados em consideração, mas também os pragmáticos no que tange à compreensão e ao sentido de um texto, posto que, como afirma Bakhtin (2011, p. 319), os textos se encontram em diferentes contextos, “agarram pedaços heterogêneos da natureza, da vida, do psiquismo, da história, e os unificam por vínculos ora causais, ora de sentido, misturam constatações com juízo de valor”.

Vale ressaltar que esses critérios de textualização, em nosso objeto de pesquisa (poema), não são necessariamente pensados no momento de produção deste texto. Para nós, o autor, ao produzir uma determinada obra, especialmente em se tratando de um gênero literário,

trabalha a língua mas não como língua: como língua ele a supera, pois ela não pode ser interpretada como língua em sua determinada linguística (morfológica, sintática, léxica etc.), mas apenas na medida que ela venha a tornar-se meio de expressão artística (a palavra deve deixar de ser sentida como palavra). O poeta não cria no mundo da língua, ele apenas usa a língua (BAKHTIN, 2011, p. 178).

Neste sentido, o autor-criador de uma determinada obra é o “centro organizador do conteúdo-forma da visão artística, [...] é um dado homem em sua presença axiológica no mundo” (BAKHTIN, 2011, p. 173), ou seja, o criador de toda e qualquer obra artística tem em sua perspectiva um mundo organizado, isto independe da sua posição valorativa em relação às diferentes situações que o envolve.

Pensando em nosso objeto de pesquisa, vale lembrar que, segundo Bakhtin (2011, p. 153), “A objetivação lírica do homem interior pode tornar-se auto-objetivação. Aqui também personagem e autor estão próximos, no entanto há mais elementos transgredientes à disposição do autor e estes são mais substanciais”. Isso porque, “a forma lírica aí se introduz de fora e

expressa não a relação da alma vivenciadora consigo mesma mas a relação axiológica do outro como tal com ela” (id., *ibid.*). Com isso, o distanciamento axiológico do autor na lírica se torna difícil, uma vez que “a personagem quase não tem nada a contrapor ao autor; este como que a penetra por inteiro, deixando nela, bem no seu íntimo, apenas a possibilidade virtual de autonomia. [...], a personagem fica totalmente esgotada” (BAKHTIN, 2011, p. 154).

Por este motivo, em nosso objeto de pesquisa ao referirmos em nossa análise aos termos linguísticos da escrita poética, trataremos não de personagem nem tampouco autor, mas do entrelaçamento neste liame; falamos do “eu lírico”, pois este permite a capacidade criadora do autor que envolve desde sentimentos, emoções, críticas, opiniões a outras possibilidades, concedendo ao autor-criador expressar-se a partir de várias temáticas, como em nossa análise em que abordamos a temática feminina.

Há de se considerar ainda que o autor, ao escrever um poema, pode utilizar de diferentes vozes, mesmo que não seja a sua. A título de exemplificação, segue poema produzido por uma poetiza, que se encontra no LD do volume III, a qual se expressa com voz masculina.

Figura 7 - Poema de Cecília Meireles

<b>Motivo</b>	
<p>Eu canto porque o instante existe e a minha vida está completa. Não sou alegre nem sou triste: sou poeta.</p> <p>Irmão das coisas fugidias, não sinto gozo nem tormento. Atravesso noites e dias no vento.</p>	<p>Se desmorono ou se edifico, se permeneço ou me desfio, — não sei, não sei. Não sei se fico ou passo.</p> <p>Sei que canto. E a canção é tudo. Tem sangue eterno a asa ritmada. E um dia sei que estarei mudo: — mais nada.</p>
(Obra poética - Rio de Janeiro: Nova Aguilar, □□□□. □□)	

Fonte: CEREJA; VIENNA; DAMIEN, 2016, p.183, v. 3.

Dessa forma, entender as particularidades da composição de um texto é indispensável à sua compreensão, uma vez que os textos que o compõem, encontram-se com uma carga linguística diversificada. No entanto, vale a pena ressaltar que esse sistema da língua dentro do texto não estabelece relação dialógica, pois assim como Bakhtin (2011, p. 319), “estamos interessados primordialmente nas formas concretas dos textos e nas condições concretas da vida dos textos [orais/escritos], na sua inter-relação e interação”. Essa concepção nos remete à análise enunciativo-discursiva aqui proposta.

Para tanto, na próxima subseção, considerando que o texto se acha entrelaçado por outros textos, discutimos, especialmente, sobre um dos critérios de textualidade, a intertextualidade.

#### 5.4 Intertextualidade como resultado de relações dialógicas

O termo intertextualidade, de acordo com Fiorin (2018), foi cunhado por Julia Kristeva para substituir a noção de dialogismo da teoria bakhtiniana. Segundo o autor, para ela, o texto é o que Bakhtin chama de enunciado. Com isso, o pensamento de Kristeva, ao ser propagado, passa a difundir que a noção de intertextualidade pode ser substituída pela relação dialógica. No entanto, o autor esclarece que essa generalização pode ser equivocada, haja vista que, para Bakhtin, texto e enunciado são entendidos de forma diferente, por isso o autor pontua que o enunciado

[...] é um todo de sentido, marcado pelo acabamento, dado pela possibilidade de admitir uma réplica. Ele tem uma natureza dialógica. O enunciado é uma posição assumida por um enunciador, é um sentido, o texto é a manifestação do enunciado, é uma realidade imediata, dotada da materialidade que advém do fato de ser um conjunto de signos, o enunciado é da ordem do sentido; o texto, do domínio da manifestação. O enunciado não é manifestado apenas verbalmente, o que significa que, para Bakhtin, o texto não é exclusivamente verbal [...] (FIORIN, 2018, p. 57).

Partindo desta distinção, poderíamos dizer, respaldadas em Fiorin (2018), que entre enunciado e texto existe relação dialógica. Logo, para concebermos a intertextualidade, devemos considerar a relação dialógica materializada em textos. Isso implica, segundo o autor, “a existência de interdiscursividade (relações entre enunciados)”, no entanto, para ele, não é toda interdiscursividade que pressupõe uma intertextualidade. Portanto, quando um texto não mostra o discurso do outro, isso significa que não há intertextualidade, mas interdiscursividade.

Sobre interdiscursividade, Orlandi (2015, p. 29) vai chamar de memória discursiva, a qual ela trata como interdiscurso. Este é definido pela autora como tudo aquilo que foi falado antes, independente do contexto, em outras palavras é “o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra”.

Fairclough (2001) distingue intertextualidade e interdiscursividade da seguinte forma: intertextualidade manifesta (presença de outros textos de forma explícita) e interdiscursividade (relacionada ao discurso). Todavia, o autor entende as duas definições como uma só e as trata como intertextualidade.

Para Fairclough, o critério de intertextualidade tem como ponto de partida os diferentes tipos de textos que circulam em um único texto. Isso acontece, conforme o autor, porque em geral um texto se encontra cheio de vestígios de outros. Com isso, a intertextualidade torna-se essencial para os termos de compreensão:

em termos da produção, uma perspectiva intertextual acentua a historicidade dos textos [...]. em termos da distribuição, uma perspectiva intertextual é útil na exploração de redes relativamente estáveis em que os textos se movimentam, sofrendo transformações predizíveis ao mudarem um tipo de texto a outro [...]. em termos do consumo, uma perspectiva intertextual é útil ao acentuar que não apenas ‘o texto’, nem mesmo apenas os textos que intertextualmente o constituem, que moldam a interpretação, mas também os outros textos que os intérpretes variavelmente trazem ao processo de interpretação (FAIRCLOUGH, 2001, p. 114).

Nesta perspectiva, a intertextualidade se torna indispensável ao processo de produção, distribuição e consumo do texto, podendo apresentar traços de assimilação, contradição, entre outras possibilidades. Logo, essas características podem ser percebidas, respectivamente, a partir das demarcações que podem ser tanto explícitas como implícitas.

Para Valente (2002), fundamentado em Laurente Jenny, a intertextualidade pode ser entendida tanto do ponto de vista interno (citação do próprio autor dentro do texto) como externo (citação de outros autores). Este último subdivide-se em explícito e implícito. O primeiro ocorre a partir de uma citação original que vai desde uma frase até um fragmento de um dado texto, o segundo está caracterizado pela modificação parcial no momento da citação. Essas concepções é o que a teoria bakhtiniana chama de discurso direto e discurso indireto.

Esses discursos na perspectiva dos pensadores russos dizem respeito ao discurso alheio, visto que este se encontra dentro do discurso, “o enunciado dentro do enunciado, mas ao mesmo tempo é também o discurso sobre o discurso, o enunciado sobre o enunciado” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 249). Sendo estas formas de transmissão dos discursos alheios responsáveis pelas inter-relações com o discurso autoral. Isso porque, esse entrelaçamento conduz à reflexão sobre questões sociais por meio da comunicação verbal e ideológica.

Diante do exposto, “o conceito de intertextualidade toma os textos historicamente, transformando o passado – convenções existentes e textos prévios – no presente” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 115), podendo ocorrer de forma convencional e/ou normativa. Partindo desse pressuposto, assim como pontua Marcuschi (2008), entendemos que o critério de intertextualidade é a relação que um texto tem com os outros tipos de textos, pois estes não são possíveis de existir de forma isolada e solitária, visto que toda produção não é “adâmica” como diz Bakhtin, tudo que dizemos já foi dito em outro momento.

Isto posto, no próximo tópico, abordamos o contexto situacional do texto.

## **5.5 Contexto situacional**

Por contexto situacional, assim como explica Marcuschi (2008) em nota de rodapé, entende-se o envolvimento da situação imediata até a cognitiva, que abarca as combinações



cultural, social e histórica, as quais, por acaso, encontram-se envolvidas dentro de um determinado período processual discursivo. Isso pode ser observado a partir da escolha de um dado gênero, o qual tem como objetivo produzir diferentes tipos de discurso que acontecem dentro de um dado texto em relação aos elementos semânticos que o compõem, para além das formas linguísticas.

Todavia, um texto pode apresentar situações contextuais e, ao mesmo tempo, cotextuais<sup>17</sup>, embora o primeiro permita observar os conflitos e os contratos que dialogam dentro de um texto, que admitam a construção de sentido. As ocorrências cotextuais se acham presentes nos elementos internos do texto, ou seja, nos aspectos formais que podem ser sintáticos, morfológicos. Além desses, “nos aspectos semânticos imediatos e relações entre os enunciados, tais como causa e efeito, ou então sucessão temporal e ligação pelos conectivos e assim por diante. Não podemos esquecer esse aspecto porque sem língua não há texto”. (MARCUSCHI, 2008, p. 87).

Sendo assim, Marcuschi pontua que as relações existentes entre texto e situacionalidade e/ou inserção sociocultural é essencial à interpretação do texto, pois quando considerada apenas a linguagem, a capacidade de produzir e entender texto torna-se inexistente, posto que a inserção cultural pode e deve acontecer de diferentes formas, beneficiando várias interpretações, as quais devem estar de acordo, sem ocorrer discrepância. Esse pensamento pode ser visto também em Fairclough (2001, p. 112), ao esclarecer que “o contexto de situação, a natureza geral do contexto social, também reduz a ambivalência”.

Entretanto, para interpretar a força de um enunciado, Fairclough (2001) esclarece que, antes de tudo, deve-se recorrer à interpretação do contexto de situação de um dado texto, o que envolve inter-relações dos recursos e pistas que os sujeitos dispõem, que o autor vai chamar de mapa mental de ordem social.

Com isso, para apontar o contexto de situação que o mapa mental oferece, dois grupos são responsáveis pela interpretação: “*uma leitura da situação que ressalta certos elementos, diminuindo a importância dos outros, relacionando os elementos entre si de determinada maneira, e uma especificação dos tipos de discurso que provavelmente serão relevantes*” (FAIRCLOUGH, 2011, p.112, grifo nosso). Assim, o contexto de situação em relação à interpretação de um texto depende tanto da leitura situacional, bem como do contexto

---

<sup>17</sup> Termo apresentado por Marcuschi (2008, p. 87) como relações internas que acontecem dentro do texto “como, por exemplo, com boa parte das anáforas, particularmente as correferências. [...] na concordância verbo-nominal, na regência e em todos os aspectos sintáticos e morfológicos em geral. Mas também nos aspectos semânticos imediatos e relações entre os enunciados” [...] (MARCUSCHI, 2008, p. 87).

sequencial que diz respeito ao tipo de discurso. Essa compreensão nos permite perceber os discursos políticos e ideológicos presentes nos diferentes tipos de texto.

Dessa forma, Marcuschi (2008), ao afirmar que a textura de um texto depende da historicidade e dialogicidade do sujeito, as quais são construídas pelo processo de interação, assevera que o texto não pode ser confundido com a frase, pois esta existe sem sujeito. Sendo assim, o autor defende que “o texto é a unidade máxima de funcionamento da língua” (2008, p. 88), mas isso não significa que se trata apenas da unidade formal da língua, mas da unidade enquanto a função discursiva.

Sobre isto, o autor pontua que o texto independe do tamanho para ser considerado como se deve. Isso porque, a unidade não diz respeito à forma linguística e sim como a língua funciona. “A forma (esquema ou figura) é apenas uma realização específica do texto em constituintes linguísticos de natureza morfossintática e lexical” (id., *ibid.*). O texto para ser considerado como tal depende da discursividade, inteligibilidade e articulação.

Partindo dessa discussão, entendemos que o contexto situacional colabora para uma análise no que tange à situação cultural, social e histórica. Esses aspectos são essenciais a discussão aqui ambicionada, uma vez que nosso objetivo é justamente investigar a constituição da figura feminina dentro dos LDs de LP/EM. Logo, tanto os aspectos cotextuais que dizem respeito às relações internas do texto quanto aos contextuais que relacionam os fatores internos e externos, direcionados aos fatores socioculturais e aos situacionais específicos, são essenciais para esta investigação.

## 6 O LIVRO DIDÁTICO: APRESENTAÇÃO

*“Um livro, ou seja, **um discurso verbal impresso** também é um elemento da comunicação discursiva. Esse discurso é debatido em um diálogo direto e vivo, e, além disso, é orientado para uma percepção ativa: uma análise minuciosa e uma réplica interior, bem como uma reação organizada, também impressa, sob formas diversas elaboradas em dada esfera da comunicação discursiva (resenhas, trabalhos críticos, textos que exercem influência determinante que exercem influência determinante sobre trabalhos posteriores, etc.) [...]”*

(VOLÓCHINOV, 2018, p. 219)

Esta seção apresenta a coleção do livro didático *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, de Cereja, Vienna e Damien (2016), para a compreensão do objeto de análise desta pesquisa (gênero poema), uma vez que, como trazemos na epígrafe, o livro é um artefato da comunicação discursiva. Primeiramente, apresentamos discussões em torno da metodologia adotada pelos autores da obra. Para isso, orientamo-nos a partir das orientações presentes no Manual do Professor. Posteriormente, descrevemos como a coleção se encontra estruturada e finalizamos com a apresentação da didatização do conceito gêneros do discurso como também dos poemas, objeto de nossa investigação.

Para subsidiar as discussões, ancoramo-nos em alguns estudiosos, a saber: Pinto (2010), Schwartz e Burla (2016) entre outros.

### 6.1 Base teórico-metodológica do LD Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso

A coleção de Livro Didático (LD) *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso* (CEREJA; VIENNA; DAMIEN, 2016) aprovada pelo PNLD/2018, com validade de 2018-2020, amplamente utilizada na rede pública de Educação Básica, analisada nesta pesquisa, é apresentada pelos autores, conforme o Manual do Professor<sup>18</sup> (MP) como um instrumento que não dissocia literatura, gramática e produção textual.

Sabendo disso, as considerações apontadas no MP apresentam que a coleção, aqui em análise, propõe uma concepção contemporânea no tocante aos conteúdos de Língua Portuguesa, uma vez que esta disciplina é usada para os estudos que dizem respeito às teorias da literatura, do gênero e das novas abordagens em relação à língua e à linguagem.

---

<sup>18</sup> Embora o manual do professor seja apresentado de forma igualitária nos três volumes, o volume 2 apresenta paginação diferenciada dos volumes 1 e 3. Estes são utilizados na referenciação deste trabalho científico.

No que diz respeito à literatura, o MP traz inscrições de que a obra didática se respalda nas concepções de Antonio Candido (2011), o qual considera a leitura do texto literário como fonte de enriquecimento das percepções de mundo. Essa concepção está assentada nos benefícios proporcionados pela Literatura e por ser um direito de todos que fazem parte da sociedade. Sendo assim, o ensino literário neste livro tem como foco

o desenvolvimento da capacidade leitora do aluno por meio de atividades que propiciam uma vivência efetiva com o texto literário em suas dimensões estéticas, cultural e histórica, ampliando sua visão de mundo e estimulando sua fruição estética (CEREJA; VIENNA; DAMIEN, 2016, p. 343).

Para isso, a coleção se apresenta, a respeito da leitura de texto literário, instruída nos documentos que regem a Educação Básica no Brasil, os *Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio* (PCN+EM). Este documento propõe que o segmento dos “recursos expressivos de que se vale o autor para constituir seu estilo – mobiliza uma série de relações: entre texto e contexto sociocultural de produção e recepção; entre escolhas do autor, temáticas abordadas, estruturas composicionais e estilo” (BRASIL 4, 2002, p. 58). Segundo a proposta desse documento, esses recursos podem proporcionar através da leitura da obra literária diversos sentidos, além de contribuir positivamente em relação aos diferentes usos da linguagem no decorrer das experiências do ser humano.

No que tange às atividades didáticas literárias propostas na coleção de LDs, além de Antonio Candido que apresenta as relações entre literatura e sociedade, Bakhtin também é levado em consideração a propósito do dialogismo, assim como Lajolo e Zilberman sobre as obras literárias brasileiras no que se referem aos contextos de produção e recepção. Essas fundamentações são essenciais para aprofundar o conhecimento do aluno, pois, de acordo com as orientações didáticas presentes no MP, elas permitem ao estudante um olhar mais aguçado no que diz respeito ao “processo de formação do escritor e do leitor brasileiro e as relações que vão sendo estabelecidas entre o autor, a obra e o público ao longo da história do Brasil” (CEREJA; VIENNA; DAMIEN, 2016, p. 345).

Sobre tais relações, Bakhtin (2002, p. 86) diz que “todo discurso concreto (enunciação) encontra aquele objeto para o qual está voltado, sempre, por assim dizer, desacreditado, contestado, avaliado, envolvido por sua névoa escura”, em contrapartida, o autor afirma que todo discurso tem como princípio os discursos de outrem, ou seja, ele é proferido por aquilo que já foi dito. Logo, o objeto encontra-se entrelaçado a diferentes percepções, que pode ser entendido tanto pela atitude responsiva através da entonação, bem como pela apreciação ou não

de um dado assunto. Assim como Bakhtin, entendemos que tal entrelaçamento acontece pela interação e/ou relação dialógica, responsável pela formação do discurso.

Respaldo na teoria de Bakhtin, o MP pontua em suas orientações que “o texto é concebido como um tecido de vozes que respondem uma as outras, se complementam ou se polemizam” (CEREJA; VIENNA; DAMIEN, 2016, p. 345). Sobre essa concepção, Machado e Wachowicz (2020, p 83) dizem que “o dialogismo encontra-se nos mais variados textos e gêneros de textos, e ele está presente sempre, pois é composto das diferentes vozes ideológicas explícitas ou implícitas que se cruzam nos textos.” Essas diferentes vozes que entrelaçam o texto podem ser de acordo ou desacordo, o que quer dizer que podem existir diferentes embates em relação à sua compreensão.

No que diz respeito ao gênero textual que constitui a coleção, assunto que nos interessa nesta pesquisa, encontra-se direcionada à teoria bakhtiniana dos gêneros do discurso, isso porque, de acordo com as pontuações do MP, “os gêneros são enunciados, orais e escritos, mais ou menos estáveis e que circulam em esferas específicas” (CEREJA; VIENNA; DAMIEN, 2016, p. 368). Esse pensamento pode ser visto em Bakhtin (2011) ao afirmar que em cada contexto social a elaboração dos enunciados acontece de forma *relativamente estável*, por isso denominado de gêneros do discurso.

Com isso, em relação ao estudo do gênero, o MP dos respectivos volumes, ao dizer em seus direcionamentos que ele possui uma estabilidade relativa<sup>19</sup>, ressalta que o gênero se encontra ancorado na perspectiva bakhtiniana. Esta abordagem, conforme Pinto (2010), orienta o aluno em relação à organização das informações e dos conhecimentos, nos diversos tipos de linguagem em situação de comunicação. Entendido desta forma, o gênero penetra a heterogeneidade que diz respeito às práticas de linguagem, fazendo surgir regularidades no uso. Partindo desta concepção, podemos dizer que “são as dimensões partilhadas pelos textos pertencentes ao gênero que lhe conferem uma estabilidade de fato, o que não exclui a evoluções, por vezes importantes” (PINTO, 2010, p. 54).

Nesta perspectiva, o MP reitera sobre a importância da teoria bakhtiniana em relação à compreensão dos gêneros de forma flexível, dinâmica e plástica, pois assim, os alunos poderão produzir textos dos mais variados gêneros, seja qual for o contexto da prática social, atendendo as particularidades do planejamento de uma determinada escola.

Concomitantemente à teoria bakhtiniana dos gêneros do discurso e o estudo do letramento, o MP toma como referências os estudiosos de Genebra, Schneuwly e Dolz, que

---

<sup>19</sup> Na perspectiva de Bakhtin, a estabilidade relativa significa que o gênero possui dinamismo e sua diversidade e riqueza são inesgotáveis (BAKHTIN, 2011).

sugerem a tipologia textual (apresentada posteriormente) e as competências envolvidas nos diferentes grupos de textos. Além desses autores, um grupo de pesquisadores brasileiros, que estudam os gêneros na esfera escolar, a saber: Roxane Rojo, Marcuschi, entre outros pesquisadores, faz parte dos estudos propostos que fundamentam a coleção do LD *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*.

Aqui, vale a pena ressaltar que a tipologia apresentada pelos autores genebrinos para o trabalho com o gênero em sala de aula é assumida pela referida coleção. Assim, a tipologia

deve levar em conta o exercício permanente das cinco “capacidades de linguagem dominantes” – narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações. Assim, desde os primeiros anos, o estudante trabalha com gêneros relacionados com as diferentes capacidades, de modo que, ao longo de sua vida escolar, por várias vezes ele argumente, narre, exponha, instrua e relate. Em outras palavras, o trabalho com gêneros variados permite que as capacidades sejam retomadas, como em um espiral, com diferentes gêneros e graus de dificuldade e complexidade cada vez maiores (CEREJA; VIENNA; DAMIEN, 2016, p. 370).

Isto posto, além da tríade conteúdo temático, construção composicional e estilo (questão acordada na seção *Um olhar para a concepção dos gêneros do discurso*), outros elementos devem ser levados em consideração, como, por exemplo, a “situação de produção, de recepção e de circulação desses gêneros, como o papel dos interlocutores, a finalidade do uso do gênero, as relações dialógicas entre os gêneros da mesma esfera ou com outras esferas, etc.” (CEREJA; VIENNA; DAMIEN, 2016, p. 368). Concretizado, o aluno torna-se protagonista<sup>20</sup> no processo de produção e recepção do texto.

Por fim, as novas concepções de língua e linguagem que fundamentam o trabalho gramatical na disciplina de LP, também, encontram-se respaldadas na teoria enunciativa de Bakhtin e do Círculo com uma abordagem dialógica, como exposto anteriormente. Essa concepção de língua, na perspectiva de Volóchinov (2018), vai além do subjetivismo abstrato e do objetivismo individualista (assunto abordado na segunda seção). Para ele, a língua é um acontecimento social que advém de uma forma ou de outra do processo de interação discursiva, pelo qual a autenticidade da língua se consolida.

Essa concepção no liame do trabalho gramatical escolar “implica estudar os textos de forma não desvinculada de suas situações de origem, mas, ao contrário, examinando os sentidos da língua que só podem ser construídos nesses contextos de produção e circulação” (CEREJA;

---

<sup>20</sup> As competências e habilidades se encontram no Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM, 2000).

VIENNA; DAMIEN, 2016, p. 353). Para isso, quem e para quem produz, quais finalidades e estratégias utilizadas devem ser levados em consideração.

Portanto, entendemos que a teoria que fundamenta a coleção aqui analisada se encontra respalda, principalmente, nas fundamentações de Bakhtin, pois, de acordo com os autores da coleção, “discutir os conceitos de gramática normativa vinculada aos usos da língua, os quais estão diretamente relacionados ao público com que se trabalha, são situados e variam conforme variarem os interesses de cada escola, cada classe e em última instância cada estudante” (id., ibid.).

Dessa forma, no próximo tópico, apresentamos a estrutura da coleção de LD de LP nos três volumes.

## 6.2 Estrutura da coleção analisada

A capa dos LDs dos três volumes de Língua Portuguesa da coleção é o ponto de partida para a apresentação do que se pretende revelar em relação à estrutura do livro ao aluno. Por este motivo, Schwartz e Burla (2016, p. 196) afirmam que “a capa é o chamariz, inaugura cada momento de leitura, revelando a obra aos olhos do leitor e convidando-o a entrar em um novo universo, para tanto, ela deve ser visualmente agradável e coerente com a história”. Embora nosso objetivo não seja uma análise da capa, tal ilustração é relevante, pois esta pode ser considerada a premissa da estrutura da coleção, haja vista que são apresentados os nomes dos autores, o título da obra e as imagens gráficas, fazendo um convite ao interlocutor, neste caso, ao aluno.

Isto posto, os três volumes da coleção de LDs do EM podem ser observados nas imagens que seguem:

Figura 8 - Capas das obras analisadas



Fonte: <http://didaticosdigitais.blogspot.com/p/linguaportuguesa.html>

Partindo dessa apresentação, os três volumes, simultaneamente, em suas primeiras páginas, apresentam novamente o nome da coleção, dos autores (com suas respectivas formações), da editora, da edição e do número que corresponde cada volume e/ou cada série. Em relação à segunda paginação, há a descrição dos direitos autorais, dos dados de catalogação e uma lista dos envolvidos no processo de produção da obra em questão.

Na página três, da coleção, temos a seção *Caro Estudante*, dirigida, exclusivamente, ao aluno, com a finalidade de informá-lo, brevemente, sobre os caminhos que serão percorridos em relação à leitura, à linguagem, à literatura, enfim, aos conceitos e aos conteúdos que eles terão acesso no decorrer do ano letivo.

Sabendo disso, posteriormente, a coleção apresenta a estruturação do funcionamento das obras, as quais se encontram divididas, no que diz respeito à apresentação do LD, em duas seções, a saber: *Conheça seu livro* e *Sumário*. A primeira seção traz nos três volumes, de forma resumida, explicações necessárias para os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Essa seção se divide em três subseções: *Abertura de unidade*, *Página de abertura de capítulo*, *Mundo plural*, *Por dentro do ENEM e do vestibular* e *Projeto*.

Em relação à *Abertura de unidade*, esta é composta por duas páginas, sendo a primeira apresentada pelo nome da unidade e uma imagem, que diz respeito, principalmente, à literatura, mas, geralmente, procura complementar os sentidos dos conteúdos ensinados não só em literatura, como em gramática e produção textual. A página posterior é considerada um complemento, seguida de uma imagem e uma legenda sobre o que será estudado em literatura e gramática. Além disso, no alto da página, é exposto o anúncio do projeto que será desenvolvido em relação à produção textual.

Ainda nesta subseção, são expostos os tópicos *Entre saberes*, *Entre texto e Conexões*, os quais são responsáveis em promover a leitura, o estudo comparativo e as relações no liame estético-literária com textos de diferentes tipos de linguagem. Para demonstrar esta seção de forma detalhada, a exemplo do volume I do LD, essa compreensão pode ser vista na figura que segue.



Figura 9 - Página de abertura de unidade

# CONHEÇA SEU LIVRO

## ABERTURA DE UNIDADE

O nome da unidade procura contemplar o sentido geral dos conteúdos trabalhados em literatura, gramática e produção de texto.

Na página par da abertura da unidade, sempre há uma imagem relacionada com o período que vai ser estudado na literatura. A imagem é acompanhada de uma legenda ampliada, que comenta a obra.

Na página ímpar, ainda há textos e imagens relacionados aos conteúdos de gramática e de literatura a serem trabalhados na unidade.

**UNIDADE 3** Palavras em movimento

**ANÚNCIO DO PROJETO**  
No alto da página ímpar, é anunciado o projeto de produção textual que será desenvolvido pelos alunos durante a unidade.

**MUNDO CIDADÃO**  
Participe com os colegas da realização de uma campanha intitulada *Mundo cidadão* e da montagem de uma mostra sobre a campanha e sobre cidadania.

**ENTRE SABERES**  
ARTE • FILOSOFIA  
HISTÓRIA • LITERATURA

**ENTRE TEXTOS**  
Você vai ler, a seguir, dois textos: um p... fase do Modernismo (século XX), e um p...  
Texto 1  
*relicário*

**CONEXÕES**  
No século XIX, momento em que se discute a nacionalidade, o pintor Victor Meirelles realizou a obra *A primeira missa no Brasil*, uma carta aberta que o liderou em 2014, no Pará.

No que diz respeito à *Página de abertura de capítulo*, esta é elaborada a princípio pela apresentação concomitante de uma imagem e de um texto que se relacionam com o conteúdo literário que será estudado naquele momento. Em seguida, há uma descrição da composição do capítulo que é detalhado a partir dos seguintes tópicos: *nome do capítulo, foco no texto, foco na imagem, fique conectado, o contexto de produção e recepção, língua e linguagem, produção de texto, reflexões sobre a língua, texto e enunciação, hora de escrever e antes de escrever/antes de passar a limpo*. A título de exemplificação desta organização, segue imagem:

Figura 10 - Página de abertura de capítulo

**PÁGINA DE ABERTURA DE CAPÍTULO**  
Apresenta uma imagem e um texto relacionado com o conteúdo de literatura.

**NOME DO CAPÍTULO**  
Inicia-se sempre pela literatura, seguida de gramática e produção de textos.

**7 Barroco**  
Letras e sons  
Os gêneros digitais

**FOCO NO TEXTO**  
Leitura e análise de textos representativos do assunto a ser trabalhado, com a finalidade de examinar os temas, os procedimentos formais e as características de cada período literário, tópico gramatical ou gênero, tendo em vista a frente trabalhada.

**FOCO NA IMAGEM**  
Cada período da literatura é iniciado por **Foco na imagem**, seção em que o aluno toma contato com aquela estética literária por meio da leitura e interpretação de uma obra de arte, ampliando sua capacidade de leitura de texto não verbal.

**FOCO NA IMAGEM**  
Observe este quadro, do pintor ba...

**FOCO NA IMAGEM**  
Cada período da literatura é iniciado por **Foco na imagem**, seção em que o aluno toma contato com aquela estética literária por meio da leitura e interpretação de uma obra de arte, ampliando sua capacidade de leitura de texto não verbal.

**FIQUE CONECTADO!**  
Amplie seus conhecimentos sobre o Barroco

**O contexto de produção e recepção do Barroco**  
A pintura *Mulher com balança*, de Vermeer, no Barroco, representa a justiça que surgiu no final do século XVI, e se estendeu em alguns países até o século XVIII. Quem produziu esta pintura? Quem a recebeu? Quem era o público desta obra?

**FIQUE CONECTADO**  
Esta seção reúne sugestões de outros objetos culturais relacionados com o período em estudo: filmes, livros, músicas, sites, museus, igrejas, etc.

**O CONTEXTO DE PRODUÇÃO E RECEPÇÃO**  
Nesta seção, examina-se o fenômeno literário do ponto de vista da situação de produção, ou seja, quem eram os agentes culturais na época e quem era o público leitor da literatura produzida nesse período.

5

**LÍNGUA E LINGUAGEM**  
É a parte de gramática do capítulo. Geralmente, inicia-se com o estudo de um texto (seção **Foco no texto**), por meio do qual se explora o conceito de forma contextualizada.

**PRODUÇÃO DE TEXTO**  
Inicia-se pelo estudo do gênero textual, a fim de que o estudante conheça seus elementos constitutivos essenciais.

**Variedades linguísticas**  
**FOCO NO TEXTO**

**REFLEXÕES SOBRE A LÍNGUA**  
No estudo do texto literário deste capítulo, você encontra em português brasileiro, na cidade de São Paulo, o português brasileiro, tal como conhecemos. Entretanto, acreditamos que o português brasileiro seja produzido em todo o país, e contribuem para que o português brasileiro seja produzido em todo o país.

**TEXTO E ENUNCIÇÃO**  
O texto abaixo é a primeira parte de...

**PRODUÇÃO DE TEXTO**  
**O poema**  
Este texto é um poema de Gregório de Matos, um poeta brasileiro do século XVII. O poema trata da justiça que surgiu no final do século XVI, e se estendeu em alguns países até o século XVIII. Quem produziu esta pintura? Quem a recebeu? Quem era o público desta obra?

**Estrofe**  
Observe as sílabas de cada verso e veja como é construído o poema. Como são dispostas as rimas do poema?

**HORA DE ESCREVER**  
Seguem algumas propostas de produção de texto para o estudante escrever.

**ANTES DE PASSAR A LIMPO**  
Antes de dar seu texto por terminado, verifique se você compreendeu bem o texto e se as ideias expressas estão corretas. Verifique se você se atentou às informações e se o texto está claro e bem escrito.

**REFLEXÕES SOBRE A LÍNGUA**  
Apresentação da parte teórica e conceitual do assunto em estudo.

**TEXTO E ENUNCIÇÃO**  
Nesta seção, o aluno analisa textos, do ponto de vista discursivo, nos quais o conceito gramatical estudado foi utilizado.

**HORA DE ESCREVER**  
Apresentação das propostas de produção para o estudante escrever.

**ANTES DE ESCREVER/ ANTES DE PASSAR A LIMPO**  
Orientações para escrever e revisar o texto.

Fonte: CEREJA; VIENNA; DAMIEN, 2016, p. 5-6, v. 1.

A subseção *Mundo Plural* apresenta sugestões para relacionar conteúdos trabalhados na disciplina de LP que dizem respeito à gramática, à literatura e à produção textual com assuntos do mundo contemporâneo, os quais envolvem, ética, cidadania, consumo, meio ambiente e assim por diante.

Em relação à subseção *Por dentro do ENEM e do vestibular*, ela se encontra organizada em duas partes. No que diz respeito à primeira parte, intitulada *ENEM em contexto*, é apresentada uma questão resolvida do processo de seleção. No que tange à segunda parte, *Questões do ENEM e do vestibular*, uma série de questões de provas já realizadas são apresentadas aos alunos.

A última parte desta subseção refere-se ao *Projeto*. Este, apesar de ser anunciado nas aberturas das unidades dos referentes volumes (como pode ser observado na figura 2), é desenvolvido no decorrer dos capítulos, com propósito de ser executado no encerramento de cada unidade, que pode acontecer de diversas formas, como saraus, feiras culturais, produção de livro, teatro, entre outras produções.

Essa estrutura em relação à apresentação do LD, que antecede o sumário, está presente nos três volumes que compõem a coleção *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, de acordo com suas especificidades.

Isto posto, passamos à seção *Sumário*, a qual traz a divisão dos respectivos volumes em quatro unidades, sendo estas compostas por três capítulos, *Literatura, Língua e Linguagem, Produção de Texto*, que se encontram articulados com as subseções *Por dentro do Enem e do Vestibular* e *Projeto*. No entanto, ao final da unidade quatro, incluem-se um *Apêndice* e uma *Bibliografia*. Essa elucidação pode ser vista nas imagens que seguem das unidades 01 e 04 do LD do volume I.

Figura 11 - Sumário das unidades I e IV

<b>UNIDADE 1</b>	<b>RUMORES DA LÍNGUA E DA LINGUAGEM - GÊNEROS DO DISCURSO</b>		
■ CAPÍTULO 1 - LITERATURA - LÍNGUA E LINGUAGEM - GÊNEROS DO DISCURSO	14		
<b>LITERATURA: O QUE É LITERATURA?</b>	14		
<b>Foco no texto:</b> "José", de Carlos Drummond de Andrade, <i>Homem nu agachado no ar</i> , de Ewan Fraser, "Tem alguém aí?", de Gabriel, O Pensador	14		
<b>Foco no texto:</b> <i>Literatura - Leitores &amp; leitores</i> , de Marisa Lajolo, "O direito à literatura", de Antonio Candido	17		
Funções da literatura	19		
Literatura oral e literatura escrita	20		
Estilos de época	21		
<b>LÍNGUA E LINGUAGEM: O QUE É LÍNGUA E LINGUAGEM?</b>	22		
<b>Foco no texto:</b> anúncio publicitário	22		
<b>Reflexões sobre a língua</b>	23		
<b>Na escola, a língua nossa de cada dia</b>	23		
<b>A língua e seus conceitos</b>	23		
Saussure e a ciência linguística	24		
Jakobson e a teoria da comunicação	25		
Bakhtin e uma nova concepção de língua	25		
<b>Texto e enunciação</b>	27		
<b>PRODUÇÃO DE TEXTO: O QUE É GÊNERO DO DISCURSO</b>	28		
<b>Foco no texto:</b> painel de textos	28		
<b>Os gêneros do discurso</b>	30		
Os gêneros na perspectiva aristotélica	31		
Os gêneros em uma perspectiva atual: Bakhtin e os gêneros do discurso	34		
<b>Hora de escrever</b>	36		
■ CAPÍTULO 2 - LITERATURA NA BAIXA IDADE MÉDIA: O TROVADORISMO - VARIEDADES LINGÜÍSTICAS - O POEMA	38		
<b>LITERATURA: O TROVADORISMO</b>	38		
<b>Foco na imagem:</b> interior da igreja Sainte Chapelle, <i>A anunciação</i> , de Simone Martini, <i>São Francisco dá seu manto a um homem pobre</i> , de Giotto	38		
<b>Fique conectado!</b>	40		
<b>O contexto de produção e recepção do Trovadorismo</b>	40		
Os meios de circulação	40		
O Trovadorismo em contexto	41		
<b>Foco no texto:</b> cantiga de amor, de João Garcia de Guilhade, cantiga de amigo, de Pero Meogo, cantiga satírica, de D. Pedro, Conde de Portugal	41		
<b>Entre saberes</b>	46		
<b>LÍNGUA E LINGUAGEM: VARIEDADES LINGÜÍSTICAS</b>	48		
<b>Foco no texto:</b> "Vozes da seca", de Luís Gonzaga e Zé Dantas	48		
<b>Reflexões sobre a língua</b>	50		
<b>Uma variedade é melhor que outra?</b>	51		
Tipos de variação	51		
A ortografia, uma convenção	52		
A norma-padrão	53		
<b>Texto e enunciação</b>	54		
<b>PRODUÇÃO DE TEXTO: O POEMA</b>	56		
Verso	56		
Estrofe	56		
Métrica	57		
Ritmo	58		
Rima	58		
Outros recursos sonoros	59		
<b>Hora de escrever</b>	60		
■ CAPÍTULO 3 - LITERATURA NA BAIXA IDADE MÉDIA: O TEATRO VICENTINO - FUNÇÕES DA LINGUAGEM - O TEXTO TEATRAL	63		
<b>LITERATURA: GIL VICENTE</b>	63		
<b>Foco no texto:</b> <i>Auto da barca do inferno</i> , de Gil Vicente	64		
<b>Entre textos:</b> <i>A batalha de Oliveiras com Ferrabrás</i> , de Leandro Gomes de Barros	68		
<b>LÍNGUA E LINGUAGEM: FUNÇÕES DA LINGUAGEM</b>	71		
<b>Foco no texto:</b> tira de Laerte	71		
<b>A teoria da comunicação e as funções da linguagem</b>	72		
A função emotiva	73		
A função referencial	73		
A função conativa	74		
A função poética	74		
A função fática	76		
A função metalinguística	76		
<b>Texto e enunciação</b>	78		
<b>PRODUÇÃO DE TEXTO: O TEXTO TEATRAL</b>	80		
<b>Foco no texto:</b> <i>O que os meninos pensam delas?</i> , de Adélia Nicolette	80		
<b>Hora de escrever</b>	84		
<b>Mundo plural</b>	86		
<b>POR DENTRO DO ENEM E DO VESTIBULAR</b>	88		
<b>PROJETO: SARAU LITEROMUSICAL - CANTIGAS, POEMAS E TEATRO</b>	92		
<b>UNIDADE 4</b>	<b>PALAVRA E RAZÃO</b>		
■ CAPÍTULO 1 - ARCADISMO - COERÊNCIA E COESÃO - O SEMINÁRIO	256		
<b>LITERATURA: O ARCADISMO</b>	256		
<b>Foco na imagem:</b> <i>A morte de Sócrates</i> , de Jacques-Louis David	256		
<b>Fique conectado!</b>	258		
<b>O contexto de produção e recepção do Arcadismo</b>	258		
Os meios de circulação	258		
O Arcadismo em contexto	259		
<b>Foco no texto:</b> soneto de Bocage, soneto de Cláudio Manuel da Costa e trecho de <i>Marília de Dirceu</i> , de Tomás Antônio Gonzaga	260		
<b>Entre saberes</b>	263		
<b>LÍNGUA E LINGUAGEM: COERÊNCIA E COESÃO TEXTUAL</b>	266		
<b>Foco no texto:</b> anúncio publicitário	266		
<b>Reflexões sobre a língua</b>	268		
<b>Texto e enunciação</b>	272		
<b>PRODUÇÃO DE TEXTO: O SEMINÁRIO</b>	275		
<b>Foco no texto:</b> transcrição de seminário	275		
<b>Hora de produzir</b>	280		
■ CAPÍTULO 2 - O ARCADISMO NO BRASIL (I) - ESTRUTURA DE PALAVRAS - O TEXTO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA (I)	285		
<b>LITERATURA: CLÁUDIO MANUEL DA COSTA E TOMÁS ANTÔNIO GONZAGA</b>	285		
Cláudio Manuel da Costa	286		
Tomás Antônio Gonzaga	286		
<b>Foco no texto:</b> trecho de <i>Marília de Dirceu</i> e de <i>Cartas chilenas</i> , de Tomás Antônio Gonzaga	287		
<b>Entre textos:</b> trecho de <i>Marília de Dirceu</i> , de Tomás Antônio Gonzaga, e "Mundo grande", de Drummond	291		
<b>LÍNGUA E LINGUAGEM: ESTRUTURA DE PALAVRAS</b>	293		
<b>Foco no texto:</b> cartuns de Caulos	293		
<b>Reflexões sobre a língua</b>	294		
<b>Morfemas</b>	294		
<b>Vogais e consoantes de ligação</b>	295		
<b>Texto e enunciação</b>	298		
<b>PRODUÇÃO DE TEXTO: O TEXTO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA (I)</b>	300		
<b>Foco no texto:</b> "Molécula da juventude?", de Cássio Leite Vieira	300		
<b>Hora de escrever</b>	303		
■ CAPÍTULO 3 - O ARCADISMO NO BRASIL (II) - FORMAÇÃO DE PALAVRAS - O TEXTO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA (II)	305		
<b>LITERATURA: BASÍLIO DA GAMA</b>	305		
<b>Foco no texto:</b> trecho de <i>O Uruguai</i> , de Basílio da Gama	306		
<b>Conexões:</b> "Casinha branca", canção de Gilson e Joran, e "Tempos modernos", de Lulu Santos	308		
<b>LÍNGUA E LINGUAGEM: FORMAÇÃO DE PALAVRAS</b>	309		
<b>Foco no texto:</b> "Pequenas virtudes" de Walcy Carrasco	309		
<b>Reflexões sobre a língua</b>	310		
Processos de formação de palavras	311		
Composição	311		
Derivação	311		
Outros processos de formação de palavras	313		
<b>Texto e enunciação</b>	315		
<b>PRODUÇÃO DE TEXTO: O TEXTO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA (II)</b>	317		
<b>Foco no texto:</b> "Água por todo lado", <i>Scientific American Brasil</i>	317		
<b>Hora de escrever</b>	319		
<b>Mundo plural</b>	322		
<b>POR DENTRO DO ENEM E DO VESTIBULAR</b>	324		
<b>PROJETO: FEIRA DO CONHECIMENTO - O MUNDO MATERIAL NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA</b>	328		
<b>Apêndice</b>			
Homônimos e parônimos	330	Prefixos latinos	334
Radicais, prefixos e sufixos	331	Correspondência entre radicais e prefixos gregos e latinos	335
Radicais gregos	331	Sufixos	335
Radicais latinos	333		
Prefixos gregos	334		
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	336		
<b>ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS</b>	337		

Para melhor visualizar como cada volume distribui seus capítulos, segue quadro de paginação:

Quadro 10 - Paginação dos capítulos que compõem as unidades da coleção

VOLUME I	Capítulo I	Capítulo II	Capítulo III	Apêndice	Bibliografia	Total páginas
Unidade I	24	25	31			80
Unidade II	30	20	26			76
Unidade III	27	23	30			80
Unidade IV	29	20	32	6	1	88
VOLUME II	Capítulo I	Capítulo II	Capítulo III	Apêndice	Bibliografia	Total páginas
Unidade I	31	23	27			81
Unidade II	25	26	32			83
Unidade III	23	25	24			72
Unidade IV	25	20	46	12	1	91
VOLUME III	Capítulo I	Capítulo II	Capítulo III	Apêndice	Bibliografia	Total páginas
Unidade I	24	26	34			84
Unidade II	30	25	25			80
Unidade III	19	20	29			68
Unidade IV	25	22	31	6	1	85

Fonte: Elaboração da pesquisadora com base nas informações da coleção de LD *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso* (CEREJA; VIENNA; DAMIEN, 2016).

Entendida a organização da coleção, no próximo tópico, focamos na compreensão do gênero textual abordado nesta obra, atendendo ao que propõe o objetivo geral da pesquisa.

### 6.3 Abordagem do gênero do discurso na coleção de LDs

Considerando a importância dos gêneros textuais no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, em especial, do EM, os autores da coleção de LDs - *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, compreendem, ancorados nos estudos bakhtinianos, a necessidade de apresentá-los, previamente, no primeiro capítulo da unidade I do volume I. Essa concepção se faz presente no tópico *Produção de texto: o que é gênero do discurso*<sup>21</sup>, com os seguintes conceitos: *os gêneros em uma perspectiva aristotélica*; e *os gêneros em uma perspectiva atual: Bakhtin e os gêneros do discurso*. Essa apresentação pode ser observada na figura anterior, em que é apresentado o sumário da unidade I.

<sup>21</sup> O assunto relacionado a esse tópico tem início na página 28 e prossegue até a página 37 do LD volume I.

O tópico intitulado *O que é gênero do discurso*, localizado no final do primeiro capítulo, é apresentado no interior do LD da seguinte forma: antecipadamente, são propostos seis textos, que dizem respeito ao mesmo objeto (flor), sendo eles: reportagem de jornal, verbete, história em quadrinhos, poema, *post de blog* pessoal e anúncio publicitário, para que o aluno a partir do seu conhecimento em relação ao assunto, classifique-os, levando em consideração a função social de cada um. Essa abordagem é preponderante para a produção de conhecimento dos alunos, visto que a obra parte da concepção do conhecimento que o aluno adquiriu em sua trajetória escolar até o momento, para só então apresentar os conceitos, propriamente ditos, como os gêneros na perspectiva aristotélica (dramático, lírico e épico); e os gêneros em uma perspectiva discursiva: Bakhtin e os gêneros do discurso (texto, situação de comunicação, discurso e gêneros do discurso).

Nos demais volumes do LD, o trabalho com o gênero acontece de forma autônoma, pois acredita-se que os alunos já entenderam “a organizar os diferentes tipos de conhecimentos e de informação de acordo com a situação comunicativa específica” (PINTO, 2010, p. 54). Logo,

o gênero, assim definido, atravessa a heterogeneidade das práticas de linguagem e faz emergir toda uma série de regularidades no uso. São as dimensões partilhadas pelos textos pertencentes ao gênero que lhe conferem uma estabilidade de fato, o que não exclui a evoluções, por vezes importantes (id., *ibid.*).

Neste sentido, embora a abordagem do gênero textual de forma concreta seja contemplada apenas no volume I do LD/EM de LP, esta compreensão, mesmo de forma indireta, é perceptível em toda coleção, haja vista que o Manual do Professor (MP) toma como referências, para composição das obras, além da concepção bakhtiniana, os estudiosos genebrinos Shneuwly e Dolz e um grupo de pesquisadores brasileiros que estudam os gêneros na esfera escolar (mencionados na seção anterior).

Sendo assim, devido à grande diversidade de gênero que circula na sociedade, apresentamos a proposta do manual do professor (MP) que toma como foco aqueles gêneros que são compatíveis com a realidade e o interesse do aluno de acordo com suas necessidades de atuarem discursivamente de forma autônoma e cidadã frente à sociedade. Para isso, o MP proporciona um exemplo de tipologia textual na perspectiva genebrina no que se refere ao estudo do gênero, como pode ser observado na figura a seguir:

Figura 12 - Tipologia de acordo com os autores genebrinos

<i>Domínios sociais de comunicação</i> ASPECTOS TIPOLOGICOS Capacidades de linguagem dominantes	Exemplos de gêneros orais e escritos	
<i>Cultura literária ficcional</i> NARRAR Mimeses da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil	Conto maravilhoso Conto de fadas Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica Narrativa de enigma Narrativa mítica Sketch ou história engraçada	Biografia romanceada Romance Romance histórico Novela fantástica Conto Crônica literária Adivinha Piada ...
<i>Documentação e memorização das ações humanas</i> RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	Relato de experiência vivida Relato de viagem Diário íntimo Testemunho Anedota ou caso Autobiografia <i>Curriculum vitae</i> ... Notícia	Reportagem Crônica social Crônica esportiva ... Histórico Relato histórico Ensaio ou perfil biográfico Biografia ...
<i>Domínios sociais de comunicação</i> ASPECTOS TIPOLOGICOS Capacidades de linguagem dominantes	Exemplos de gêneros orais e escritos	
<i>Discussão de problemas sociais controversos</i> ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	Textos de opinião Diálogo argumentativo Carta de leitor Carta de reclamação Carta de solicitação Deliberação informal Debate regrado	Assembleia Discurso de defesa (advocacia) Discurso de acusação (advocacia) Resenha crítica Artigos de opinião ou assinados Editorial Ensaio
<i>Transmissão e construção de saberes</i> EXPOR Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	Texto expositivo (em livro didático) Exposição oral Seminário Conferência Comunicação oral Palestra Entrevista de especialista Verbetes	Artigo enciclopédico Texto explicativo Tomada de notas Resumos de textos expositivos e explicativos Resenha Relatório científico Relato oral de experiência ...
<i>Instruções e prescrições</i> DESCREVER AÇÕES Regulação mútua de comportamentos	Instruções de montagem Receita Regulamento Regras de jogo	Instruções de uso Comandos diversos Textos prescritivos ...

(Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 60-1.)



O quadro de tipologias apresenta agrupamentos de gêneros em que os autores genebrinos propõem que deve ser levado em consideração o exercício constante das cinco capacidades de linguagem dominante: narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações. Essas capacidades, de acordo com o MP, foram levadas em consideração sempre que possível na construção da coleção aqui apresentada, uma vez que um dos pilares das obras é o liame entre literatura, produção textual e gramática.

No entanto, podemos observar que nem todos os gêneros foram contemplados na tipologia apresentada por Dolz e Schneuwly, em especial, o gênero poema, objeto desta pesquisa. Cereja, Vianna e Damien (2016) apresentam, nas orientações didáticas do MP, a sequência didática para projetos e gêneros, presentes nos três volumes da referida coleção, conforme dados da figura a seguir.

Figura 13 - Sequência de projetos e gêneros propostos na coleção

	UNIDADE 1	UNIDADE 2	UNIDADE 3	UNIDADE 4
<b>Projeto</b>	<i>Sarau literomusical – Cantigas, poemas e teatro</i>	<i>Feira cultural – Renascimento, engenho e arte</i>	<i>Mundo cidadão</i>	<i>Feira do conhecimento – O mundo material na sociedade contemporânea</i>
<b>Capítulo 1</b>	• O que é gênero do discurso	• O resumo	• Blog • Comentário de Internet • E-mail	• O seminário
<b>Capítulo 2</b>	• O poema	• Dicas e tutoriais	• O debate regrado	• O texto de divulgação científica (I)
<b>Capítulo 3</b>	• O texto teatral	• A carta pessoal	• O artigo de opinião	• O texto de divulgação científica (II)

VOLUME 2				
	UNIDADE 1	UNIDADE 2	UNIDADE 3	UNIDADE 4
<b>Projeto</b>	<i>Mostra de cinema – Memórias em documentário</i>	<i>Noite literária – Do cotidiano à utopia</i>	<i>Fatos em revista</i>	<i>Jornal opinião</i>
<b>Capítulo 1</b>	• O relato de experiências vividas	• A crônica (I)	• A notícia	• O editorial
<b>Capítulo 2</b>	• Cartaz • Anúncio publicitário	• A crônica (II)	• A entrevista	• A resenha crítica
<b>Capítulo 3</b>	• O documentário	• Edital, estatuto e ata	• A reportagem	• Carta aberta • Carta de leitor

VOLUME 3				
	UNIDADE 1	UNIDADE 2	UNIDADE 3	UNIDADE 4
<b>Projeto</b>	<i>Antologia de contos, minicontos e contos fantásticos multimodais</i>	<i>Cidadania em debate</i>	<i>Simulado Enem: a redação em exame</i>	<i>Feira de profissões – Você no mercado de trabalho</i>
<b>Capítulo 1</b>	• O conto	• O debate deliberativo	• A dissertação (I)	• Verbete e projeto de pesquisa
<b>Capítulo 2</b>	• O conto moderno e contemporâneo	• Relatório e currículo	• A dissertação (II)	• A carta de apresentação
<b>Capítulo 3</b>	• O conto fantástico	• As cartas argumentativas de solicitação e de reclamação	• A dissertação (III)	• Entrevista de emprego

Fonte: CEREJA; VIENNA; DAMIEN, 2016, p. 371.

Na sequência didática apresentada anteriormente, foi agrupado um total de trinta e nove (39) gêneros, embora exista a repetição da didatização de gêneros em algumas unidades e alguns volumes da coleção, como, por exemplo: o texto de divulgação científica; o debate; a crônica; a carta; o conto; e a dissertação. Nesse agrupamento, desconsideramos o tópico *o que é gênero do discurso* apresentado no capítulo I da unidade I (exposto anteriormente).

O gênero poema proposto no agrupamento é apresentado apenas no volume I, da unidade I, dentro do segundo capítulo no tópico *Produção de texto*, que compreende as páginas 56 a 59, como pôde ser observado na figura 11. Na didatização, o foco foi, apenas, na estrutura composicional do poema: verso, estrofe, métrica, ritmo, rima e outros recursos sonoros. Entretanto, nos demais volumes, com exceção da unidade II, do volume II, o gênero poema apareceu como objeto de ensino na maioria das unidades, conforme dados do quadro a seguir.

Quadro 11 - Gêneros presentes na coleção de LDs

	Unidade I	Unidade II	Unidade III	Unidade IV	Total
Volume I	15 poemas	7 poemas	7 poemas	8 poemas	37 poemas
Volume II	6 poemas	_____	3 poemas	7 poemas	16 poemas
Volume III	11 poemas	4 poemas	6 poemas	12 poemas	33 poemas

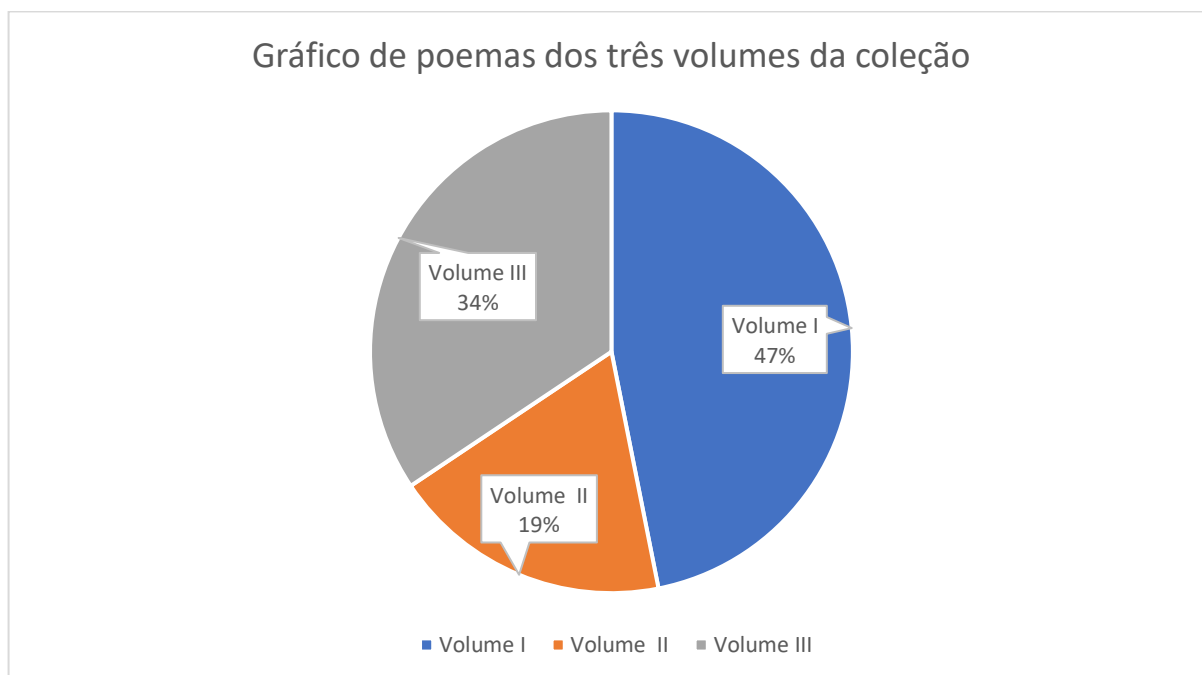
Fonte: Elaboração da pesquisadora com base no mapeamento feito na Coleção *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso* (CEREJA; VIENNA; DAMIEN, 2016).

A partir dessas informações, pudemos contabilizar oitenta e seis (86) poemas e observar que esse gênero está presente na maioria das unidades que compõem a coleção, com exceção da unidade II, que compõem o volume II. Esse dado nos fez *compreender* que o gênero textual poema merece uma atenção elaborada no que tange às práticas de ensino que são aplicadas em sala de aula. Salientamos que, na unidade I do volume I, três cantigas foram contabilizadas como poema, pois entendemos cantiga<sup>22</sup> como uma declamação oral estruturada em forma de poema. É preciso dizer que poemas incompletos não foram contabilizados, por entendermos que os recortes não nos possibilitariam compreender o todo do enunciado.

Esse quantitativo de poemas nos três volumes pode ser observado em cada obra, da seguinte forma:

<sup>22</sup> O dicionário conciso Houaiss define cantiga da seguinte forma: **cantiga** s.f. **1** canção **2** composição poética dos trovadores [ETIM: orig. contrv., talvez derivado do lat. *Cantum*, supn. de *conere* 'cantar', ou do celt. \**cantica*, raiz céltica can- (mesma origem que a raiz lat.)] (HOUAISS, 2011, 161).

Gráfico 1 - Porcentagens de poemas em cada volume da coleção



Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Entendendo a relevância do gênero poema na coleção do LD/EM, em especial no Volume I, como pode ser observado no gráfico, com 47% de abrangência, podemos dizer que os autores ampliaram a proposta tipológica dos genebrinos (conforme figura 13) ao incluírem o gênero poema como objeto de ensino. De acordo com nosso mapeamento, esse gênero pertence ao grupo dos gêneros literários com maior alcance na coleção.

Além da grande quantidade de poemas, observados no volume I, outros gêneros que fazem parte dos grupos que são trabalhados na escola e são didatizados, equiparando-se com a proposta genebrina que abrange as cinco capacidades de linguagem – narrar, relatar, argumentar, expor e descrever, como: o debate regrado; o artigo de opinião; a carta pessoal; o *blog*; o relato; o resumo; o seminário; o texto de divulgação científica; o comentário de *internet* e os tutoriais.

Partindo destas razões, o manual do professor do LD traz reiteradamente que a tipologia proposta na coleção *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso* é semelhante aos pilares postulados por Dolz e Schneuwly, uma vez que as capacidades apontadas pelos estudiosos são contempladas nos gêneros que são distribuídos ao longo dos três volumes do LD e condizem com a faixa etária e a complexidade dos respectivos gêneros. Ademais, as sequências tipológicas, responsáveis pela organização interna do gênero, são mobilizadas pelos autores durante a explicação dos gêneros, precisamente, na categorização da forma composicional.

A partir das observações no que diz respeito aos gêneros presentes nos LDs, pudemos perceber que eles ocupam um espaço interessante no trabalho com as diversidades de textos na escola, pois entendemos, assim como Pinto (2010, p. 54), que à medida que os alunos começam a conhecer e utilizar diferentes tipos de gêneros, eles “aprendem a controlar a linguagem, o propósito da escrita, o conteúdo e o contexto”. Assim, eles entendem que todo texto tem um projeto discursivo no qual o autor emprega determinados recursos da linguagem para atingir seu leitor.

Em nossa pesquisa, nossa análise se dá a partir dos aspectos linguísticos usados pelos poetas para referirem-se à mulher nos poemas por nós escolhidos. No nosso mapeamento, pudemos identificar que, de um total de 86 poemas, 16 estão dedicados à mulher, como pode ser observado no quadro que segue:

Quadro 12 - Poemas dedicados à mulher no LD

Volume I	Autor	Poema	Quantidade
Unidade I	Joao Garcia de Guilhade Pero Meogo D. Pedro	-Quantos o amor faz padecer -A bela acordara -É próprio dos animais	3
Unidade II	Luís de Camões  Luís de Camões Luís de Camões	-Quem vê, Senhora, claro e manifesto -Cantiga alheia -Um mover d’olhos, brando e piedoso	3
Unidade III	Gregório de Matos	-A Maria dos povos, sua futura esposa	1
Unidade IV	Tomás Antônio Gonzaga  Tomás Antônio Gonzaga	-Tu não verás, Marília, cem cativos -Esprema a vil calúnia muito embora	2
Volume II	Autor	Poema	Quantidade
Unidade I	Carlos Drummond de Andrade Alvares de Azevedo Castro Alves	-Infância  -Meu anjo  -O “adeus” de Teresa	3
Unidade II	_____	_____	_____
Unidade III	_____	_____	_____
Unidade IV	José Paulo Paes Alphonsus de Guimarães	-Madrigal -Hão de chorar por ela os cinamomos	2
Volume III	Autor	Poema	Quantidade
Unidade I	Castro Alves	Laço de fita	1
Unidade II	_____	_____	_____
Unidade III	_____	_____	_____
Unidade IV	Viriato da Cruz	Namoro	1
Total			16

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

No quadro apresentado anteriormente, notamos que, no volume I da coleção em análise, a presença de poemas direcionados à mulher se encontra em todas as unidades, num total de 9 poemas. No volume II, observamos a ausência do gênero textual poema nas unidades 2 e 3 e presente apenas nas unidades 1 e 4, somando um total de 5 poemas. No que diz respeito ao volume III, percebemos pouca presença da temática pretendida nesta pesquisa, coletamos apenas dois poemas, sendo um na unidade 1 e o outro na 4; e, nas unidades 2 e 3, tal presença não foi percebida.

Feito esse mapeamento, chegamos a um total de 16 poemas que nos permitiu selecionar 3 para análise, sendo um de cada volume, a saber: *Um mover d'olhos, brando e piedoso*, de Luís de Camões; *O adeus de Teresa*, de Castro Alves; e *O laço de fita*, de Castro Alves.

Quadro 13 - Poemas selecionados

Volume	Unidade	Capítulo	Poema	Autor	Página
I	II	II	Um mover d'olhos, brando e piedoso	Luís de Camões	129
II	I	I	O "adeus" de Teresa	Castro Alves	73
III	I	II	Laço de fita	Castro Alves	73

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Os critérios utilizados por nós, para essa seleção, foram aqueles em que foi possível compreender, a partir da perspectiva enunciativo-discursiva, a constituição da figura feminina nos poemas presentes na coleção de livros didáticos do Ensino Médio. Essa categorização nos auxiliou no processo de escolha, uma vez que havia uma grande quantidade de poemas em cada volume, como exposto anteriormente.

Para tanto, na próxima seção, analisamos os poemas selecionados, a fim de responder a problemática aqui levantada para a consolidação dos objetivos propostos.

## 7 ANÁLISE DO CORPUS: O GÊNEROS POEMA

*“Que nada nos defina. Que nada nos  
sujeite. Que a liberdade seja a nossa  
própria Substância.”*

(Simone de Beauvoir)

A epígrafe de Simone de Beauvoir, que começa esta seção, nos auxilia na compreensão da constituição da figura feminina no gênero poema presente na coleção de LDs do EM e, com isso, nos conduz a refletir sobre questões sociais que giram em torno dos discursos que circulam na sociedade, no que tange à representação da mulher.

A fundamentação teórica que norteia esta investigação está ancorada principalmente na perspectiva enunciativo-discursiva de Bakhtin e do seu Círculo, bem como, em outros estudiosos dessa teoria, que pesquisam o gênero nas diferentes áreas de comunicação. Assim, concebemos que “todo enunciado, mesmo que seja escrito e finalizado, responde a algo e orienta-se para uma resposta. Ele é apenas um elo na cadeia ininterrupta de discursos verbais” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 184), os quais são determinados pelo contexto de produção, circulação e recepção, pois caberá ao sujeito modulá-los, conforme seu projeto discursivo.

Vale ressaltar que os textos analisados estão distribuídos nos três LDs que compõem a coleção *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, de Cereja, Vienna e Damien (2016), sendo este o suporte que nos possibilitou investigar a constituição da figura feminina dentro do gênero poema. Com isso, três poemas foram delimitados, a saber: *Um mover d’olhos, brando e piedoso*, de Luís de Camões; *O “adeus” de Teresa*, de Castro Alves e, ainda, *O Laço de fita*, de Castro Alves.

### 7.1 Análise do poema *Um mover d’olhos, brando e piedoso*

Iniciamos nossa análise pelo volume I da coleção, com o gênero poema intitulado *Um mover d’olhos, brando e piedoso*, de Luís de Camões, para investigar a figura feminina dentro desse contexto. O texto faz parte do período literário “Classicismo”, encontra-se no segundo capítulo da unidade II, intitulada *Engenho e arte*, na página 129, apresentado da seguinte forma:

Figura 14 - Poema Um mover d'olhos, brando e piedoso

## Texto 2

Um mover d'olhos, brando e piedoso,  
sem ver de quê; um riso brando e honesto,  
quase forçado; um doce e humilde gesto,  
de qualquer alegria duvidoso;

um despejo quieto e vergonhoso;  
um repouso gravíssimo e modesto;  
ũa pura bondade, manifesto  
indício da alma, limpo e gracioso;

um encolhido ousar; ãa brandura;  
um medo sem ter culpa; um ar sereno;  
um longo e obediente sofrimento:

esta foi a celeste fermosura  
da minha Circe, e o mágico veneno  
que pôde transformar meu pensamento.

(In: Izeti Fragata Torralvo e Carlos Cortez Minchillo, orgs. *Sonetos de Camões*, cit.,

Fonte: CEREJA; VIENNA; DAMIEN, 2016, p. 129, v.1.

Podemos observar no texto apresentado que a sua forma composicional segue a estrutura de dois quartetos e dois tercetos, num total de 14 versos. Como este poema não possui título, seu primeiro verso passa a compor esse elemento: *Um mover d'olhos, brando e piedoso*.

Antes mesmo de analisar os enunciados que compõem o poema em tela, faz-se necessário observar o contexto histórico em que esse poema foi produzido e a que tipo de sociedade ele respondia à época.

O Classicismo, período de produção do poema em análise, foi cultivado entre os séculos XV e XVI na Europa, como consta no livro didático, volume II (CEREJA; VIENNA; DAMIEN, 2016). Esse momento foi marcado por grandes transformações no âmbito social e econômico, com muitas invenções no que se referem às produções literárias.

As diferentes criações deste período (epopeia, ode, elegia e écloga), trazidas da antiguidade greco-romana, eram direcionadas, principalmente, às pessoas da corte. Havemos de considerar que essas produções, também, circulavam nas universidades portuguesas, compostas pela burguesia, a qual procurava um lugar de ascensão na nobreza.

Diante disso, o poeta com maior prestígio e representatividade das concepções estéticas do Classicismo, em relação às suas obras, foi Luís de Camões (1524?-1580), o qual se destacou pela sua lírica e épica. Nesta última, o autor contou as conquistas do povo português.

Em relação à poesia lírica, “a mulher amada é idealizada, é uma fonte de virtudes, um ser celestial, perfeito” (CEREJA; VIENNA; DAMIEN, 2016, p. 128). Segundo as informações apresentadas pelo LD, essa posição de divinização da mulher é exposta em seus poemas por adjetivos que caracterizam essa figura feminina, dando ênfase à sua beleza interior em detrimento à física.

No entanto, há também na lírica de Camões a expressão do amor sensual, este é

inspirado nas figuras mitológicas da cultura greco-latina, e do sentimento amoroso que aspira à realização concreta, material, afastando-se, portanto, da concepção de amor espiritualizado, idealizado. No poema em que o sentimento amoroso se expressa pelo desejo físico, a mulher é retratada como um ser impiedoso e cruel [...]. (id., ibid.).

Segundo os autores do LD, outro aspecto relevante da produção camoniana se encontra na lírica filosófica, em que esta apresenta reflexões sobre a vida, o homem e o mundo.

Isto posto, situando o poema *Um mover d’olhos, brando e piedoso* dentro do seu próprio período de produção, podemos inferir que a figura da mulher era apagada ou condicionada às decisões e escolhas do pai e, depois, do marido, não tendo voz, nem tampouco visibilidade social.

Esse apagamento pode ser percebido nos enunciados presentes logo nos primeiros versos do poema de Camões:

Um mover d’olhos, *brando e piedoso*  
[...] *riso brando e honesto*, quase forçado;  
*Um doce e humilde gesto*

As palavras que grifamos denotam essa configuração da mulher “ideal” que não se opõe às decisões que lhe são impostas; ela sorri, aceita e *piedosamente* recebe o que lhe é ofertado. Isso porque, o texto literário sugere, portanto, diferentes interpretações.

Ainda, considerando que Circe é uma deusa, conforme relatos mitológicos (considerada deusa da Noite, da Lua Nova e da Lua Negra, devido à habilidade de transformar o dia em noite), podemos inferir que Camões personifica a mulher imaginada, atribuindo a essa figura mitológica sensações que ele pretende ter na mulher real. Isso está evidente na última estrofe:

esta foi a celeste fermosura  
da minha Circe, e o mágico veneno  
que pôde transformar meu pensamento.



Notamos, desde os primeiros versos, que temos as características “brando” e “piedoso”, para adjetivar o “mover d’ de olhos” da mulher. Esses termos estão definidos em Houaiss (2011), como: “**bran.do** [...] *adj.* **1** afável <*temperamento b.*> **2** que reflete suavidade, doçura <*voz b.*> [...]” (p. 137). Enquanto que “**pi.e.do.so** [...] *adj.* **1** que revela e tem piedade, devoção; devoto, pio [...]” (p. 725).

Percebemos, nesses atos enunciativos, produzidos pelo “eu lírico”, uma prática discursiva que nos direciona a entender qual a posição da mulher na sociedade do século XV. Ela pode ser vista a partir dos aspectos linguísticos como aquela que deve ser amável, doce, suave e, ao mesmo tempo, obediente em relação ao seu comportamento.

Ainda na primeira estrofe, do terceiro verso, em “[...] um doce e humilde gesto,” acompanhado do quarto verso “de qualquer alegria duvidoso;” percebe-se que essa mulher é recatada e gentil em relação à sua maneira de gesticular, não lhe cabendo alvoroços ou movimentos corporais expansivos. Ela é livre de alegrias que causam suspeitas em relação ao seu desejo e ao comportamento. Essa compreensão nos leva inferir que a postura feminina não deve ultrapassar essa barreira imposta socialmente, pois, caso contrário, tal posicionamento pode designá-la como desavergonhada presente na expressão “alegria duvidosa”. Ou seja, como transgressora do que é politicamente “correto” em relação à sua posição e ao modo de agir perante a sociedade.

Na segunda estrofe, começando pelo primeiro verso “um despejo quieto e vergonhoso”, percebe-se um certo paradoxo, uma vez que “despejo” é entendido como atrevimento, audácia, entre outros sinônimos, o que significa que essa mulher deve ser vergonhosa, quieta e conter seus ímpetos, ou seja, livre de qualquer forma de ousar. Ainda no decorrer desta estrofe como pode ser observado em: “modesto”, “bondade”, “limpo” e “gracioso”, esses adjetivos são relacionados ao sexo feminino, por intervenção do “eu lírico” na caracterização da mulher desejada.

Na terceira estrofe, percebe-se que essa mulher não pode ousar, tem que ser afável, tem que ter medo e ser serena ao mesmo tempo, conformando-se assim com o seu sofrimento diário:

um encolhido ousar; ãa brandura;  
um medo sem ter culpa; um ar sereno;  
um longo e obediente sofrimento;

Na última estrofe, notamos que todas as características apresentadas dizem respeito à mulher idealizada pelo eu lírico. Além disso, percebemos que os verbos empregados no passado

“foi” e “pôde” remetem à ausência da formosura, entretanto foram as qualidades por ele dito que o seduziram, despertando-lhe um desejo incontrolável em relação à mulher idealizada.

Assim, esse poema retrata a figura da mulher apresentando algumas características no que diz respeito aos olhos, ao riso e aos gestos. Esses atributos direcionam para uma postura que tem a ver com o perfil de mulher ideal, não só em relação ao sexo oposto, mas principalmente à sociedade do século XV.

Ao trazer o poema para o contexto atual e tentar focalizá-lo nas discussões que se tem hoje sobre essa caracterização da mulher, vários dos adjetivos que constituíram o poema, nos padrões femininos estabelecidos no século XV, são inadequados no século XXI.

Creemos que nisso pode residir o sentido que atribuímos ao texto, pois, apesar dele estar situado dentro de um contexto histórico específico e de uma escola literária que conduz a essa escrita, ao ser lido e inferido pelos alunos neste momento, o professor deverá leva-los ao olhar crítico, produzindo interlocuções que nem sempre concordem com o autor e sua obra e contribuam para um reescrita que tenha em vista que diferentes discursos são constituídos no decorrer da história por “outros dizeres, em muitas vozes, no jogo da língua que vai-se historicizando aqui e ali, indiferentemente, mas marcada pela ideologia e pelas posições relativas ao poder – traz em sua materialidade os efeitos que atingem esses sujeitos apesar de suas vontades” (ORLANDI, 2015, p. 30).

Ao mostrar essas vozes presentes no poema, o professor deve apontar as relações dialógicas estabelecidas entre alunos e autor, demonstrando que as contrapalavras podem ser de concordância ou discordância. A compreensão é um ato responsivo em que cada sujeito envolvido na interação mobiliza suas posições ideológicas a fim de defender seu ponto de vista.

Essa compreensão pode ser constituída por meio das “práticas discursivas que recorrem às convenções que naturalizam relações de poder e ideologias particulares e as próprias convenções, e os modos em que se articulam são um foco de luta” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 94-95), uma vez que ao sermos inseridos em coletividade, é por meio da linguagem que aprendemos e incorporamos “sob a forma de esquemas inconscientes de percepção e de apreciação, as estruturas históricas da ordem masculina; arriscamo-nos, pois, a recorrer, para pensar a dominação masculina, a modos de pensamento que são eles próprios produto da dominação (BOURDIEU, 2002, p.6).

Pensando nisso, podemos observar que os discursos direcionados à mulher no poema aqui analisado são discursos naturalizados na sociedade, mesmo em se tratando de um texto que tem como princípio despertar a fluidez em relação a determinado campo da esfera de comunicação. Assim sendo, o poema apresentado nos leva a refletir sobre o posicionamento

cristalizado que atravessa as gerações no que concerne ao tratamento dado à mulher nos diferentes contextos sociais (trabalho, escola, família, entre outros), minimizando seu papel social.

Dessa forma, a mulher, ao receber essas características de fragilidade e de subordinação, na maioria das vezes, é vista como impossibilitada de exercer, por exemplo, a mesma função de um sexo oposto. Quando é oportunizado a ela essa mesma função, majoritariamente, o seu salário é, conseqüentemente, inferior.

Assim, trazer questões que façam com que os alunos do EM reflitam sobre temas sociais no âmbito escolar é fundamental para a formação do cidadão crítico e reflexivo.

Essa reflexão vai de encontro às descrições propostas no edital de convocação do PNLD apresentado na terceira seção, o qual traz em suas inscrições que as obras das coleções aprovadas devem ter como objetivo “promover positivamente **a imagem da mulher**” (BRASIL 2, 2018, p.32, grifos do documento). Nessa perspectiva, será que o poema refletido oferece de fato um posicionamento de empoderamento e positividade em relação à figura feminina? Esse questionamento pode e deve ser abordado nas práticas docentes realizadas no âmbito escolar, no que tange ao gênero poema como prática social.

## 7.2 Análise do poema O “adeus” de Teresa

Considerando que a linguagem pode e deve ser entendida por meio da interação, reflexões em torno do poema intitulado *O “adeus” de Teresa*, de Castro Alves, presente no terceiro capítulo da unidade I, com a temática *Eu e o mundo*, localizado na página 73 do volume II da coleção, é essencial para refletirmos e refratarmos a representação da figura feminina neste gênero.

O poema tem em sua forma composicional quatro estrofes e quatro monósticos<sup>23</sup>, exposto da seguinte forma no LD analisado:

---

<sup>23</sup> Formado por apenas um verso.

Figura 15 - Poema O "adeus" de Teresa

### O "adeus" de Teresa

A vez primeira que eu fitei Teresa,  
Como as plantas que arrasta a correnteza,  
A valsa nos levou nos giros seus...  
E amamos juntos... E depois na sala  
"Adeus" eu disse-lhe a tremer co'a fala...

E ela, corando, murmurou-me: "adeus".

Uma noite... entreabriu-se um reposteiro...  
E da alcova saía um cavaleiro  
Inda beijando uma mulher sem véus...  
Era eu... Era a pálida Teresa!  
"Adeus" lhe disse conservando-a presa...

E ela entre beijos murmurou-me: "adeus!"

Passaram tempos... séc'los de delírio...  
Prazeres divinais... gozos do Empíreo...  
...Mas um dia volvi aos lares meus.  
Partindo eu disse – "Voltarei!... descansa!..."  
Ela, chorando mais que uma criança,

Ela em soluços murmurou-me: "adeus!"

Quando voltei... era o palácio em festa!...  
E a voz d'Ela e de um homem lá na orquestra  
Preenchiam de amor o azul dos céus.  
Entrei!... Ela me olhou branca... surpresa!  
Foi a última vez que eu vi Teresa!...

E ela arquejando murmurou-me: "adeus!"

(In: *Castro Alves*, cit., p. 25-6.)



*Lady Lilith* (1868), de Dante Gabriel Charles Rossetti.

**alcova:** aposento de dimensões reduzidas destinado a servir de dormitório.

**arquejar:** ficar ofegante, respirar com dificuldade.

**Empíreo:** morada dos deuses.

**reposteiro:** cortina que cobre uma porta ou uma passagem no interior de uma casa.

Fonte: CEREJA; VIENNA; DAMIEN, 2016, p.73, v.2.

O poema apresentado faz parte do período literário intitulado Romantismo que ocorreu na segunda metade do século XIX no Brasil. Esse período foi marcado pela extinção do tráfico negreiro e o surgimento de outras formas de economia como, por exemplo, a produção de café e a comercialização nos centros urbanos. Com isso, ideias republicanas foram surgindo em defesa da sociedade brasileira em detrimento ao conservadorismo em torno das ideias imperialistas e escravocratas desse período.

Foi neste cenário, entre as décadas de 1860 e 1870, que os poetas exerceram um importante papel na difusão de novas ideias. Sendo um dos principais escritores, o poeta Castro Alves (1847-1870), o qual se destacou na produção lírica, épica e dramática. Nestas duas últimas, o poeta abordou temáticas que causaram discussões em relação às políticas e às

questões sociais (que diziam respeito à escravidão e à liberdade, por isso foi considerado o poeta dos escravos).

Em relação à poesia lírica, o escritor reuniu em um único livro intitulado *Espumas flutuantes*, diferentes poemas, os quais, de acordo com o LD:

expressam um novo retrato da mulher e uma nova concepção do amor. [...] é um ser de corpo e alma, situado no tempo e no espaço. Essa representação da mulher não exclui, portanto, a sexualidade. O poeta apresenta, então, uma nova concepção do amor na poesia: ele reúne na figura feminina os planos espiritual e físico do amor e, assim, vai além da concepção de amor sublime, sem cair na visão oposta, a de um amor puramente carnal (CEREJA; VIENNA; DAMIEN, 2016, p. 70).

Diante disso, estabelecendo uma relação com o poema *O “adeus” de Tereza* dentro do seu contexto de produção, podemos inferir que a mulher neste momento, nos poemas de Castro Alves, era vista como alguém a frente de seu tempo. Contrariando os preceitos sociais desse período, em que a mulher apresentava um papel de submissão. (COSTA, 2013)

Sobre esta percepção o autor pontua que,

No século XIX a situação da mulher era de subserviência ao pai e, depois do casamento ao marido. Havia uma dupla moral que regia a sociedade do Império: a mulher devia permanecer virgem até o casamento e depois de casada se manter fiel ao marido; já o homem não se exigia virgindade antes do casamento e a sociedade era conivente com a infidelidade masculina (COSTA, 2013, p. 69).

No entanto, essa opacidade da mulher não é refratada no poema. Então, para compreendermos a figura feminina, iniciamos nossa reflexão dizendo que o título *O “adeus” de Tereza* nos remete a uma despedida. Ainda, devemos nos atentar ao termo “adeus”, apresentado entre aspas, nos sugerindo destaque para ressaltar sentidos diversos da palavra, tais como: ênfase, ironia, ambiguidade e dúvida. Ao pesquisarmos o significado de adeus, encontramos a seguinte definição: “expressão de despedida, separação <chorou por causa do a.> [ETM: a (prep.) + deus, expr. Lexicalizada a partir de frases como ‘entrego-te a Deus’, ‘encomendo-te a Deus’] (HOUAISS; VILLAR, 2011, p. 21).

Devemos considerar, para além do título, o todo do enunciado produzido pelo eu lírico e a imagem do quadro *Lady Lilith* (1868) de Dante Gabriel Rossetti, que o LD traz como ilustração para o poema de Castro Alves.

De acordo com pesquisas feitas no site Wikipedia<sup>24</sup>, esta é uma pintura a óleo em que o autor utilizou como modelo a sua amante. Lilith, segundo os antigos mitos judaicos, é ‘a primeira esposa de Adão’. Ela também está ligada à sedução dos homens e ao assassinato de crianças. Por essa razão, ela é apresentada na pintura como uma figura sedutora, poderosa e malvada. Além disso, tem aparência de uma amazona com cabelos longos e volumosos, como pode ser observado na imagem da figura 15.

Em contrapartida, segundo Noronha (2019, p. 2, grifos da autora), ao afirmar que existem diferentes lendas em torno do nome Lilith, esta “rejeitou Adão quando ele tentou forçá-la a **ocupar uma posição mais submissa**, não só no relacionamento entre os dois como no sexo”. Por isso, segundo a autora, apoiada em algumas fundamentações, Lilith é considerada como a deusa pagã e símbolo da independência feminina por sua luta contra o patriarquismo.

Diante dessas informações, ao voltarmos ao título do poema para compreender a figura da mulher, a princípio, podemos inferir que o “adeus” definitivo foi proferido por Teresa, uma vez que temos a preposição “de” que nos leva a essa conclusão. Não obstante, é preciso refletirmos sobre o texto em sua totalidade, pois, além dos elementos linguísticos, a imagem no quadro de Lady Lilith, também, contribui para compreendermos os enunciados que nos mostram qual o perfil dessa mulher. A princípio, podemos observar na primeira estrofe que se trata de uma história de amor entre um homem não identificado e uma mulher que se chama “Teresa”.

Apesar do gênero ser caracterizado como poema, percebemos, nitidamente, no primeiro momento, um eu lírico narrando uma história de “amor”, de encontros e despedidas. Isso pode ser visto no primeiro verso “A vez primeira que eu fitei Teresa”. Neste caso, percebemos dentro do gênero poema outra tipologia de texto, uma narrativa. No entanto, a forma composicional, o estilo e a temática nos remetem a um poema.

Na primeira estrofe, acontece o encontro do casal, possivelmente, em uma festa ou local para encontros pontuais, pois o trecho “a valsa nos levou nos giros seus...” sugere um contato pela dança. Ademais, há uma troca de olhares que inicia toda essa aproximação evidente no termo “fitei”, do primeiro verso. Os três pontos que complementam “nos giros seus” indicam uma sequência de ações realizadas pelos amantes que se conclui, provavelmente, no quarto de Tereza, onde eles se amam: “E amamos juntos... E depois na sala”. Ainda, é possível pensar que esse “amar” se iniciou no encontro de corpos provocado pela dança (num salão) e seguiu

---

<sup>24</sup> Várias pesquisas foram feitas para encontrar informações que pudessem ser trazidas ao texto em relação à obra que acompanha o poema. Contudo, esses dados só foram encontrados, com maior clareza, na enciclopédia livre – *Wikipedia*.

em um novo cenário: “E depois na sala”. As reticências são propositalmente postas para indicar ação contínua e ininterrupta que envolve os amantes e permite ao leitor criar hipóteses de novas ações dentro dessas expostas por Castro Alves.

Já nessa estrofe, temos evidenciado o primeiro adeus proferido pelo eu lírico: “Adeus eu disse-lhe a tremer co’a fala...”, nesta despedida, podemos inferir, a partir dos três pontos, que antes de Tereza responder, ele ainda a beijou por um longo tempo, pois ao responder, ela fica envergonhada em “E ela, corando, murmurou-me: “adeus”.

Podemos evocar diferentes interpretações para esses primeiros versos do poema: estaria Tereza em um cabaré ou algo do tipo e o “adeus” é dado para romper qualquer relação futura? Os amantes tiveram um “encontro de almas” ou Tereza é apenas uma dama de companhia disponível para esse tipo de encontro? Estaria o homem apaixonado por Tereza e esse “disse-lhe a tremer co’a fala...” denota o envolvimento do narrador com a personagem?

A sequência da narrativa do eu lírico nos dá pistas para responder a essas indagações e amplia nossos olhares.

Após algum tempo, o homem envolvido nesta trama volta à casa de Tereza para amá-la novamente. Ao término, ele a caracteriza como pálida, mantendo-a presa como se ela fosse de sua propriedade ao se despedir com o costumeiro “adeus”. Neste contexto, podemos inferir que Tereza é apenas um objeto de desejo, pois, ao ser tratada como uma mulher sem véus, nos remete que ela não passa de uma amante, pois o significado bíblico do uso de véus está atrelado à dignidade e à honra da mulher casada. Logo, é possível considerar, para além do que está explícito, que se trata de um homem comprometido e que conseqüentemente poderia ter uma esposa, mantendo um relacionamento extraconjugal. Esse entendimento pode ser concretizado em “... Mas um dia volvi aos lares meus.”, na terceira estrofe.

Havemos de considerar ainda, em “Ela chorando mais que criança,” que essa mulher é frágil, ingênua e, na ilusão do amante, apaixonada por ele a ponto de se colocar nessa condição, pois, na despedida, ele promete que voltará e ordena que ela descanse dos momentos de prazeres que ela lhe proporcionou.

Na última estrofe, há uma descrição da volta do amado,

Quando voltei... era o palácio em festa!...  
E a voz *d'Ela* e de um homem lá na orquestra  
Preenchiam de amor o azul dos céus.  
Foi a última vez que eu vi Tereza!...

E ela arquejando murmurou-me: “adeus”

Essa finalização do poema nos mostra que o eu lírico é surpreendido pela atitude de Tereza ao encontrá-la com outro homem, embora ele tenha prometido que voltaria e ordenado que a esperasse. Considerando o que antes afirmamos (de que Tereza é um objeto nas mãos deste homem e, assim, ele a mantém como propriedade sua), vale dizer que ele esperava que, ao retornar, Tereza estivesse totalmente disponível para seguir com os prazeres que antes ela lhe havia proporcionado.

Contudo, se pensarmos na perspectiva de que Teresa se sente abandonada pelo amado, após longa espera, os termos linguísticos nos revelam que ela resolve finalizar esta relação instável investindo em outro amor. Isso nos leva a compreensão de que essa mulher para este contexto de produção era, como foi dito anteriormente, a frente do seu tempo. Uma vez que a mulher apresentada nos textos literários do período referente ao Romantismo, era destacada como recatada e reservada em relação à sua postura.

Para melhor compreensão, no verso “Quando voltei... era o palácio em festa!...” é como se o eu lírico estivesse contando o desfecho dessa história de amor ao ir ao encontro de Teresa. Fazendo a leitura apenas desse enunciado, parece-nos que esta festa seria por causa da volta do amado, mas isso não é verídico. Há uma quebra de expectativa, quando o eu lírico ouve a voz de Teresa e de um outro homem.

Podemos inferir, a partir desses versos, que a expectativa inicial foi rapidamente alterada com premeditação de uma ação resultante do som escutado pelo personagem/narrador (música e risos). O verso em que consta o termo “Entrei!...” nos indica essa tomada de decisão de ir ao encontro de Tereza para certificar-se de que era a “amada” que sorria tão alegremente.

Nesta direção, ao buscarmos uma responsividade para este enunciado, os termos linguísticos nos levam à compreensão de que Teresa foi surpreendida com a chegada inesperada do antigo amor, isso é evidenciado em “... Ela me olhou branca... surpresa!”, sugerindo, que ela não o esperava mais, por se tratar de um homem que provavelmente não queria um envolvimento duradouro, mas apenas uma aventura.

Ainda, pode-se supor que Teresa ficou surpresa porque já estava nos braços de outro amor, se permitindo viver novos romances e novas experiências e renegar a espera como condição de ser feliz e de ser amada. Por isso, as marcas linguísticas e enunciativas sugerem que o último adeus foi pronunciado por Teresa, colocando um fim nessa relação instável e bem pouco duradoura.

Vale ressaltar que, em todas as respostas de adeus proferidas por Tereza, percebemos apenas murmúrios, mesmo assim, ela se liberta do relacionamento em que apenas o homem era privilegiado. Embora a figura dessa mulher, no período de produção, não ter voz, e quando ela



ousava era considerada como transgressora, Castro Alves traz em seu texto uma figura de mulher que pode ser relacionada com a imagem de Lady Lillit trazido ao LD, pois as mulheres apresentadas nos dois enunciados comprovam uma representação de forma positiva. Isso porque, trata-se de figuras femininas que ousaram para ter a sua vontade respeitada. Teresa, por colocar um ponto final em uma relação que só beneficiava o homem, Lady Lillit, por sua luta contra o patriarquismo, de acordo com algumas definições lendárias.

Nessa perspectiva, podemos sugerir que esse “adeus” colocado no título e nas duas primeiras estrofes, proferido pelo homem e pela figura feminina, no decorrer de todo texto, pode ser caracterizado, a princípio, como um “adeus” de ambas as partes. No entanto, o “adeus” definitivo é de Teresa, como posto na última estrofe do poema, o ex-amado não profere “adeus”, apenas ela. E o faz ofegante face ao estado em que se encontrava: de alegria efusiva e dançando com outro homem. Seu “adeus” reforça que a relação que ela está vivendo nesse momento é capaz de lhe dar forças para romper com amores já não mais desejados.

Sabemos que o texto poético permite despertar a fruição, mas, para além disso, é possível levantar discussões em torno de questões sociais na contemporaneidade, visto que este poema se encontra no LD para alunos do EM, sendo indispensável à reflexão no que diz respeito à humanização que, na maioria das vezes, atua no inconsciente, subconsciente e nas “formas conscientes de inculcamento intencional, como na educação familiar, grupal ou escolar” (CANDIDO, 2011, p. 177).

Em se tratando de contextos extraverbiais, ao pesquisar sobre outras análises que tratam desse poema, foram encontradas discussões que falam sobre um amor de um homem por uma mulher, sendo sempre ele que diz o primeiro adeus, mas, ao final da última estrofe, a mulher é quem pronuncia o adeus definitivo, compreendendo um empoderamento dessa figura feminina, por se tratar de um período literário relacionado ao romantismo, em que a mulher era submissa ao seu amado. Havemos de considerar, também, análises que fazem intertextualidade do poema *O “adeus” de Tereza* de Castro Alves com o poema *Tereza* de Manuel Bandeira.

Essa forma positiva da mulher representada no poema, é denominada de empoderamento. Com isso, o trabalhado desse gênero em sala de aula pode ser considerado uma grande fonte de reflexão para pensarmos sobre os discursos que circulam em torno da mulher em relação ao modo que ela deve agir perante o sexo masculino e a sociedade. A mulher é livre para fazer suas escolhas e, de modo algum, pode ser considerada como um objeto. Sendo assim, como foi analisado anteriormente, questões que giram em torno da positividade da figura feminina devem e podem ser problematizadas ao ser abordado esse texto, pois o acabamento a

partir da inteireza do enunciado, o qual possibilitou certa conclusibilidade, nos direciona a uma atitude responsiva.

### **7.3 Análise do poema O laço de fita**

O poema *O laço de fita* de Castro Alves encontra-se no segundo capítulo da unidade I, intitulada *Ruptura e construção*, do volume III, nas páginas 73 e 74. Embora nosso foco não seja a análise literária, vale ressaltar que, nesta unidade, o movimento literário em destaque diz respeito ao Modernismo, no entanto, para situar o contexto histórico do poema em análise, é necessário esclarecer que este faz parte do Romantismo (abordado na seção anterior).

Por esse motivo, esse gênero é apresentado no LD na seção *Entre textos*, esta tem a função de promover a intertextualidade entre textos de diferentes épocas, como apresentado na seção seis (6) desta pesquisa. O poema é exposto da seguinte forma no livro didático:

Figura 16 - Poema O laço de fita

*O laço de fita*

Não sabes, criança? 'Stou louco de amores...  
Prendi meus afetos, formosa Pepita.  
Mas onde? No templo, no espaço, nas névoas?!  
Não rias, prendi-me  
Num laço de fita.

Na selva sombria de tuas madeixas,  
Nos negros cabelos da moça bonita,  
Fingindo a serpente qu'enlaça a folhagem,  
Formoso enroscava-se  
O laço de fita.

Meu ser, que voava nas luzes da festa,  
Qual pássaro bravo, que os ares agita,  
Eu vi de repente cativo, submisso  
Rolar prisioneiro  
Num laço de fita.

E agora enleada na tênue cadeia  
Debalde minh'alma se embate, se irrita...  
O braço, que rompe cadeias de ferro,  
Não quebra teus elos,  
Ó laço de fita!

Meu Deus! As falenas têm asas de opala,  
Os astros se libram na plaga infinita.  
Os anjos repousam nas penas brilhantes...  
Mas tu... tens por asas  
Um laço de fita.

Há pouco voavas na célere valsa,  
Na valsa que anseia, que estua e palpita.  
Por que é que tremeste? Não eram meus lábios...  
Beijava-te apenas...  
Teu laço de fita.

Mas ai! findo o baile, despindo os adornos  
N'alcova onde a vela ciosa... crepita,

Talvez da cadeia libertes as tranças  
Mas eu... fico preso  
No laço de fita.

Pois bem! Quando um dia na sombra do vale  
Abrirem-me a cova... formosa Pepita!  
Ao menos arranca meus louros da frente,  
E dá-me por c'roa...  
Teu laço de fita.

(Castro Alves. In: Célia A. N. Passoni (org.).  
*Melhores poesias*. São Paulo: Núcleo, 1996. p. 30-1.)



Nelson Provasi

**alcova:** pequeno quarto onde está o leito.  
**cativo:** escravo, prisioneiro.  
**cioso:** zeloso.  
**debalde:** em vão, inutilmente.  
**enleado:** enrodado, entrelaçado.  
**estuar:** agitar-se em ondas.  
**falena:** borboleta noturna.  
**librar:** equilibrar-se, basear-se.  
**madeixa:** mecha, feixe de cabelos.  
**opala:** pedra preciosa.  
**plaga:** região.  
**tênue:** fino, delicado.

Fonte: CEREJA; VIENNA; DAMIEN, 2016, p. 73-74, v.3.

O texto traz em sua estrutura a seguinte composição: título e oito estrofes de cinco versos. O termo “laço de fita” é introduzido no título e nas finalizações de todas as estrofes,

como pode ser observado no poema. Entendemos que a linguagem pode e deve ser entendida como forma de interação social, a qual ocorre não apenas por um, mas por vários enunciados, conforme os pensadores russos defendem ao longo de seus escritos. Assim, “todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2011, p. 289).

Por isso, ao analisarmos a linguagem utilizada no poema intitulado “O laço de fita” e a imagem do ilustrador Nelson Provazi de uma jovem utilizando esse adereço em seus cabelos, ao lado do texto, compreendemos que o poema está direcionado à figura feminina por se tratar de um adorno que enfeita o cabelo, especialmente, de crianças do sexo feminino. Pensando nisso, como essa mulher está representada neste poema?

Se considerarmos o contexto histórico deste poema, o qual está relacionado ao século XIX, podemos perceber que a mulher está representada no LD para os alunos do EM a partir das pistas deixadas pelo eu lírico como objeto de desejo, isso pode ser observado logo nos primeiros versos da primeira estrofe, como exemplificado a seguir:

“Não sabes, *criança?* [...] [...], formosa *Pepita.*” (grifos nossos)

O termo linguístico “criança” presume que esta mulher é inocente, ingênua e, ao mesmo tempo, imatura ao ser caracterizada desta forma. O dicionário Houaiss define esta palavra como “*s.f.* **1** bebê **2** ser humano antes de ser adulto... *adj.2g.s.f.* **3** que(em) age de maneira não madura [ETIM: der. Vern. Criar + ança]” (HOUAISS; VILLAR, 2011, p. 246). Neste sentido, pressupõe-se que essa mulher ainda não está na fase adulta e permeia a fase infantil, pois o laço é mais comum em cabelos de crianças e, no poema, ele ganha destaque para representar essa figura feminina. Por outro lado, cabe a reflexão de que esse termo (“criança”) pode ser apenas uma forma carinhosa do eu lírico chamar a sua amada.

O termo “Pepita” utilizado para caracterizar a figura feminina nos intui a comparação dessa mulher a um fragmento de ouro, encontrado em sua forma bruta, sem sofrer nenhum processo de transformação e/ou lapidação. Ainda, pepitas de ouro são raras e, quando encontradas, causam euforia. O autor, também, marca esse termo com a inicial maiúscula, convertendo um substantivo comum em próprio, nomeando a menina-mulher.

Nesse sentido, há uma evidente obsessão do personagem pela menina representada pelo “laço de fita”. Ela se mostra ingênua ao rir das declarações desse homem e ele, ainda, submisso aos encantos dela, clama que “Não rias”. O eu lírico declara o seu amor e se sente preso por ela nos mais diversos lugares, como posto no terceiro verso “Mas onde? No templo, no espaço, nas nevoas?!”.

Sem resposta dela, pressupomos que essa mulher, provavelmente, não conhecia os deleites que o encontro de dois corpos poderia proporcionar. Isso nos direcionou a compreender que ela ainda seja uma jovem inocente e, talvez, isso tenha seduzido esse homem de maneira descontrolada.

Na segunda estrofe, o eu lírico compara o laço de fita com uma serpente que se emaranha nos cabelos da “moça bonita”, isso nos sugere que essa fissura em relação a este adorno está relacionada aos mais intensos prazeres que ele poderia ter com essa mulher, pois, ao ser utilizada a metáfora “o laço de fita”, é sugestivo que este é a mulher propriamente dita.

Diante disso, o termo linguístico “moça bonita”, também, utilizado para adjetivar a mulher, presente no segundo verso da segunda estrofe, evidencia que essa mulher desejada seja jovem.

No primeiro verso da terceira estrofe: “Meu ser, que voava nas luzes *da festa*,” (grifo nosso) indica que esse personagem participa de um evento e, nele, vê esta menina que, dentre os demais convidados, tem um destaque especial tanto pelo olhar desse eu lírico, quanto por, provavelmente, ser a anfitriã que debuta naquela oportunidade. E essa perspectiva é reforçada pelo trecho “[...]Eu vi *de repente* cativo, *submisso* / Rolar *prisioneiro* [...]” (grifos nossos).

A esses versos se segue o termo “Laço de fita”, reiterado várias vezes ao longo do poema. Presumimos, portanto, que o enfeite de cabelos seja a metáfora que despertou toda a forma de impulso em relação à mulher aspirada.

Isso vai em direção à análise literária que Cunha (2015) faz sobre este mesmo texto ao pontuar que “o eu-lírico irrompe no poema usando uma linguagem que, embora aparente certa pureza, na verdade, veicula um forte conteúdo sensual, projetado em um laço de fita. Tal adorno feminino, no entanto, condensa um fetiche, um desejo” (p. 4). Com isso, a autora reitera que se trata de uma relação amorosa que resulta em uma poesia que tem como princípio o erotismo sem pecado e sem culpa, destacando a presença do autor-criador Castro Alves por contar como ninguém os deleites que acontecem em uma relação amorosa. Mas seria uma relação amorosa, ou apenas um devaneio por parte da figura masculina?

Podemos pressupor que a segunda parte de nossa indagação está melhor representada pela linguagem utilizada na quarta estrofe, a qual pressupõe que o eu lírico se sente aprisionado por desejar essa mulher, vinculando-a ao “laço de fita”. Ao mesmo tempo, ele se irrita por não conseguir sair dessa cadeia de aprisionamento aos encantos dessa figura feminina.

Nos seus devaneios, na quinta estrofe, o eu lírico menciona seres reais e imaginários que pairam no ar (falenas, astros, anjos) e coloca nesse mesmo lugar o “laço de fita” usado pela

menina, sugerindo que ela é um ser superior aos demais e que paira sob seus pensamentos, desejos, vontades e lugar ocupado no espaço da festa onde ambos estão.

Posteriormente, temos o encontro de corpos dos dois personagens motivado por uma dança: “Na valsa que anseia, que estua e palpita”. Nesse verso, tem-se a sugestão, ainda, de que o homem sente desejos carnavais por essa menina-mulher e eles são notados por ela ao arrepiar-se ou tremer-se: “Por que é que tremeste?” questiona esse eu lírico.

Tem-se aí uma possível carícia e sedução, não por um encontro de lábios, mas pelo toque desse homem nos cabelos da menina, que já sente esse movimento e o demonstra pelas reações do corpo.

A penúltima estrofe que começa com um lamento do personagem: “Mas ai! findo o baile, despindo os adornos” nos fazendo lançar, mais uma vez, olhar para os devaneios que cercam esse homem alucinado e desejoso de tomar para si essa figura inocente e desprovida de impurezas humanas, quando imagina que “N’alcova onde a vela ciosa... crepita”, essa menina se despirá dos adornos que a constituem pura e inocente e libertará “as tranças”, configurando-se mulher. Ele, porém, não estando com ela e não vivendo essa transformação de menina à mulher, seguirá “preso / No laço de fita.”

Na última estrofe, evidenciamos que o eu lírico passa a refletir sobre possíveis consequências que sofreria (incluindo a sua morte) se insistisse em perseguir e tentar seduzir uma jovem mulher, especialmente, porque ela traz em seu cabelo um laço de fita, denotando essa proximidade com a pureza e a inocência.

Com isso, considerando que um texto pode sugerir diferentes interpretações, podemos questionar se este homem presumia que poderia ser assassinado, ou se ele morreria de loucura por não conseguir concretizar os seus anseios sexuais em relação à mulher.

Esses questionamentos podem ser sugestivos devido à construção verbal da estrofe final que segue:

“Pois bem! Quando um dia na sombra do vale  
Abrirem-me a cova... formosa pepita!  
Ao menos arranca meu louro da frente,  
E dá-me por c’roa...  
Teu laço de fita.”

Esse poema, por se tratar de um momento histórico em que as mulheres eram opacas em relação a sua representação, poderia não causar discussões em torno de como ela era representada na sociedade, em seu contexto de produção. No entanto, ao ser transferido para a atualidade, a partir da linguagem utilizada, pode possibilitar diferentes abordagens reflexivas

em sala de aula, girando em torno das conquistas e lutas das mulheres por direito à igualdade e, ao mesmo tempo, ao respeito.

Embora o direito à igualdade entres os sexos esteja assegurado na Constituição Brasileira, a princípio na Carta de 1824 e com maior vigor na constituição de 1967, nem sempre este foi assegurado e cumprido nos espaços sociais (trabalho, família e públicos) que a mulher se encontra inserida (MAGALHÃES, 1980). Isso porque, a cultura patriarcal que perpassa de geração em geração traz em seu discurso que o homem pode agir e se expressar em relação ao posicionamento da mulher da maneira que lhe convém, tratando-a como objeto em relação aos seus anseios sexuais.

Contrário a esse contexto, a mulher não pode e nem deve ser vista apenas como objeto de desejo e de satisfação sexual de um homem. Desde muito jovem, a sua presença deve ser de alguém que tem vez e voz e pode ser representada de forma igualitária nos mais diferentes espaços sociais, sem precisar lidar com constrangimentos sofridos pelas diversas formas de assédio e anulamento em seu cotidiano.

Na contemporaneidade, esse assunto conta com a colaboração das mídias ao mostrar o quanto essa posição patriarcal ainda se encontra arraigada na sociedade, visto que diariamente notícias de que homens assediam mulheres em diferentes espaços acontecem corriqueiramente.

Assim, esse assunto pode e deve ser abordado em sala de aula, por tratar de questões sociais que acontecem cotidianamente com mulheres nas mais diferentes idades, levando em consideração que os professores são os principais protagonistas em levantar reflexões em relação a assuntos que envolvem o público escolar, neste caso, os alunos, principalmente do EM.

Diante disso, quando ultrapassamos a barreira do verbal e consideramos o que está implícito, o texto possibilita diferentes interpretações que nos fazem refletir sobre questões que envolvem a representação da mulher na sociedade.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“O primeiro e mais importante critério de conclusibilidade do enunciado é a possibilidade de responder a ele, em termos mais precisos e amplos, de ocupar em relação a ele uma posição responsiva [...]. Para isso não basta que o enunciado seja compreendido no sentido de língua.”*

(BAKHTIN, 2011, p. 280)

Partindo da citação de Bakhtin, escolhida como epígrafe para as considerações finais, mesmo sabendo que o objeto de pesquisa é inexaurível, esse pensamento nos direcionou para o acabamento da nossa investigação, em que buscamos dar certa conclusibilidade para o questionamento posto nesta dissertação: considerando a perspectiva enunciativo-discursiva, de que forma a mulher está representada nos poemas do livro didático do Ensino Médio, uma vez que o Edital orienta que os textos tratem da figura feminina de maneira positiva?

Esse questionamento levantado nos impulsionou a investigar os poemas e relacionar o LD *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso* de Cereja Viena e Damien (2016), publicado em 2016, com as instruções trazidas pelo PNLD/2018. Nelas, existem orientações para que os textos abordem a figura feminina de forma positiva. Assim, o “Edital” do Programa Nacional do Livro Didático traz em suas instruções algumas ações que devem ser desenvolvidas pelos autores de LD a fim de que as obras didáticas sejam selecionadas pelo MEC para serem usadas pelos alunos do EM, conforme trecho que segue:

[...] promover positivamente **a imagem da mulher**, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, reforçando sua visibilidade e protagonismo social;  
[...]. proporcionar o debate acerca dos compromissos contemporâneos de **superação de toda forma de violência**, com especial atenção para o compromisso educacional com a agenda da não-violência contra a mulher; [...]. (BRASIL 2, 2018, p.32, grifos do documento).

Levando em consideração os requisitos de positividade em relação à imagem da mulher trazidos pelo “Edital” do PNLD, buscamos investigar a constituição da figura feminina a partir da análise do gênero poema presente na coleção de LDs do EM.

Diante disso, a partir da nossa atitude responsiva em relação a esta pesquisa científica, traçamos como objetivo: investigar a constituição da figura feminina a partir da análise do gênero poema presente na coleção de livros didáticos do Ensino Médio. Para alcançarmos esse objetivo, nos debruçamos sobre as possibilidades de trabalho com o gênero do discurso como prática de ensino na perspectiva social, pois defendemos que o ensino do gênero deve e pode



ser para além das normas que compõem a língua, alcançando os diferentes sentidos, visto que, assim como trazemos na epígrafe, “não basta que o enunciado seja compreendido no sentido de língua” (BAKHTIN, 2011, p. 280).

Isso porque, todo e qualquer enunciado apresenta diferentes possibilidades de interpretação, pois ele “é pleno de *tonalidades dialógicas*” (BAKHTIN, 2011, p. 298, grifos do autor). Por isso, ao analisarmos os poemas desta pesquisa, que são estudados em sala de aula, partimos de uma concepção de linguagem como forma de interação, visto que um texto apresenta resquícios de diferentes textos, não podendo existir de forma isolada, mesmo porque tudo que dizemos já foi dito anteriormente por alguém.

Essa compreensão pode ser entendida como intertextualidade, questão vastamente discutida na seção (5) cinco para relacionar a concepção de dialogismo trazida por Bakhtin ao afirmar que “o enunciado é representado por ecos como que distantes e mal percebidos dos sujeitos do discurso e pelas tonalidades dialógicas (BAKHTIN, 2011, p. 299). Assim, são os termos linguísticos utilizados nos poemas que estão carregados de vozes que ecoam em diferentes contextos sociais, históricos e ideológicos, os quais nos possibilitaram compreender como a figura da mulher é representada no LD do EM.

Ao escolhermos o gênero poema, sem descartar a importância dos outros, para expor nossa vontade discursiva e apresentar um certo acabamento, partimos da concepção de que ele está exposto em um material didático, o qual é utilizado por alunos de EM, e nós, que ocupamos o lugar de professoras de língua portuguesa, devemos pensar esse gênero como forma de refletir questões sociais dentro do texto para além da forma da língua, mesmo sabendo que ela é primordial para a construção de sentido. Por isso, o tripé conteúdo temático, estilo e forma composicional, questão amplamente debatida na seção (2) dois desta pesquisa, que forma o todo do enunciado não foram ignorados.

Diante disso, as obras analisadas para o delineamento do objeto de pesquisa (gênero poema) que se encontram no LD nos possibilitaram perceber, conforme expusemos na seção (6) seis, que o poema é um dos gêneros mais utilizado como prática de ensino disponibilizado como instruções de aprendizagem, não só em relação à escola literária, mas ao intercruzamento que os textos proporcionam em relação às diferentes formas de produção, recepção e circulação.

Vale ressaltar que, em nossa pesquisa, consideramos o LD como suporte, embora alguns pesquisadores não o entendam dessa forma. Para nós, esse material apresenta diferentes textos didatizados e a nossa intenção foi, a partir dessa concepção e dos poemas selecionados, refletir sobre questões que envolvem não só a língua, mas também aspectos sociais. Por isso,

defendemos que o LD, quando utilizado de forma consciente e com o auxílio de outros materiais, pode contribuir positivamente para o ensino-aprendizagem.

Dessa forma, fizemos uma abordagem enunciativo-discursiva lançando um olhar crítico e reflexivo sobre os poemas *Um mover d'olhos, brando e piedoso*, de Luís de Camões; *O "adeus" de Teresa*, de Castro Alves e *O Laço de fita*, de Castro Alves. Para isso, partimos do contexto histórico e estabelecemos relação com o contemporâneo, para, assim, refletir e refratar a figura da mulher. Esse contraponto nos possibilitou acrescentar questões que podem contribuir com a formação reflexiva do aluno que se encontra na etapa final da Educação Básica.

A mulher representada nos poemas revela ser uma figura que não tem vez nem voz, é considerada um ser que desperta apenas desejos em relação ao sexo oposto, apresentando um certo apagamento em relação ao seu existir. No entanto, o segundo poema, apesar de apresentar características de fragilidade relacionada a mulher, quando analisamos o enunciado como um todo, foi nos revelado uma positividade em relação ao posicionamento feminino. Essa compreensão só pôde ser possível quando consideramos o contexto de produção dos textos analisados. No entanto, ao trazê-los à contemporaneidade, pudemos refletir criticamente a partir dos discursos que são proferidos ao ser direcionado à mulher, nos possibilitando inserir questões sociais e ideológicas que provocam reflexões.

Embora essa mulher não seja representada de forma positiva em dois dos poemas refletidos no LD, essa positividade pode ser explorada nos três textos quando eles são transferidos para a contemporaneidade, pois como destaca a perspectiva feminista esse aspecto desperta o empoderamento feminino que é considerado como:

[...] o processo da conquista da autonomia, da auto-determinação. E trata-se, para nós, ao mesmo tempo, de um instrumento/meio e um fim em si próprio. O empoderamento das mulheres implica, para nós, na libertação das mulheres das amarras da opressão de gênero, da opressão patriarcal. Para as feministas latinoamericanas, em especial, o objetivo maior do empoderamento das mulheres é questionar, desestabilizar e, por fim, acabar com o a ordem patriarcal que sustenta a opressão de gênero. Isso não quer dizer que não queiramos também acabar com a pobreza, com as guerras, etc. Mas para nós o objetivo maior do "empoderamento" é destruir a ordem patriarcal vigente nas sociedades contemporâneas, além de assumirmos maior controle sobre "nossos corpos, nossas vidas" (SARDENBERG, 2009, p. 2).

Essa discussão no âmbito educacional é preponderante para que os professores de língua não trabalhem o texto como pretexto, como pontuam alguns pesquisadores, mas como prática social, especificamente em se tratando do gênero poema. Dessa forma, como apresentado na seção metodológica desta análise, há uma grande defasagem nos números de pesquisas que

tratam desse gênero, em especial no LD. Em razão disso, vale a pena refletir: será que o LD possibilita esse olhar crítico que trouxemos em relação ao gênero poema?

Em síntese, considerando a perspectiva enunciativo-discursiva de Bakhtin e de seu Círculo e a epígrafe supracitada, podemos dizer que, mesmo com certa conclusibilidade, esta dissertação pode ser refutada, refletida e ampliada, despertando diferentes olhares para o gênero poema como objeto de ensino.

Ademais, em nossa concepção, esta pesquisa de Mestrado na área da Educação contribuirá positivamente, na posição que ocupamos, enquanto docentes de Língua Portuguesa e enquanto sujeitos, pois fazemos parte de uma sociedade e vivemos em constante processo de interação com outros sujeitos. Afirmamos, ainda, que todo conhecimento adquirido nesta investigação nos possibilitou compreender a importância das teorias para o saber-fazer da pesquisadora e da docente e isso reverberará em nossa prática de ensino, logo, refletirá no aprendizado e na formação crítica e reflexiva dos nossos alunos.

Havemos de considerar, ainda, que esta dissertação poderá colaborar grandemente com os pesquisadores que, acaso, queiram se aventurar no estudo de linguagem e tenham como intenção o trabalho com o gênero, como também com os professores que utilizam o LD como principal suporte para o ensino do gênero, pois entendemos que a nossa reflexão pode levá-los à ampliação das diferentes formas de trabalho com o texto em sala de aula, despertando criticidade em seu alunado.

A partir do exposto, entendemos a importância de trabalhar o gênero poema em especial, de forma que contribua com o pensar reflexivo do aluno frente aos problemas sociais. Isso porque se partimos apenas do que está explícito no texto, não ocorrerá reflexão, nem tampouco formação de cidadão reflexivo. Com isso, podemos e devemos a partir da intertextualidade, trazer outros textos que ultrapassam o verbal, mobilizando, também, o extraverbal para a compreensão, produção, recepção de um determinado gênero, em especial o poema, presente nos três volumes da coleção de LDs em análise.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARISTÓTELES. **Arte Poética**. Domínio Público: Editora Independente, 2019[1447]. p. 1 - 53. Disponível em: <https://www.baixelivros.com.br/ciencias-humanas-e-sociais/filosofia/arte-poetica-pdf>. Acesso em: 06 de out. 2021.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011[1952-1953]. p. 261-306.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. Os estudos literários hoje. *In*: BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011[1970]. p. 359-366.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. São Paulo: Hucitec, 2002[1934-1935].
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). *In*: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (orgs.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 25-64. (Coleção As Faces da Linguística Aplicada).
- BEZERRA, Maria Auxiliadora. Textos: seleção variada e atual. *In*: DIONISIO, Angela Paiva; (org.). **Livro didático de português**. Campina Grande: EDUFCEG, 2020. p. 47-66. Disponível em: [https://editora.ufcg.edu.br/ebooks/151/view\\_bl/66/publicacoes-2020/83/livro-didatico-de-portugues-multiplos-olhares.html](https://editora.ufcg.edu.br/ebooks/151/view_bl/66/publicacoes-2020/83/livro-didatico-de-portugues-multiplos-olhares.html). Acesso em: 21 set. 2020.
- BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES. *BDTD*. Disponível em: <https://bdtb.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 20 out. 2021.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993, 370 f.
- BRAIT, Beth. Análise e teoria do discurso. *In*: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018. p. 9-33.
- BRAIT, Beth; MELO, Rosineide. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. *In*: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 61-78.
- BRASIL 1. Ministério da Educação. **Base comum curricular do ensino médio**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file>. Acesso em: 25 dez. 2020.
- BRASIL 2. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Edital de convocação 04/2015 – CGPLI. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro didático PNLD 2018**. Disponível em: [file:///C:/Users/famil/Downloads/Edital\\_PNLD\\_2018\\_ENSINO\\_MEDIO\\_consolidado\\_3\\_Alt\\_eracao%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/famil/Downloads/Edital_PNLD_2018_ENSINO_MEDIO_consolidado_3_Alt_eracao%20(1).pdf). Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL 3. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ensino Médio. Linguagens, Códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC: SEF, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf> . Acesso em: 8 jan. 2020.

BRASIL 4. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **PCN+ Ensino Médio:** orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC: SEMTEC, 2002.

BRASIL 5. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9099-18-julho-2017-785224-publicacaooriginal-153392-pe.html> . Acesso em: 8 jan. 2021.

BRASIL 6. **Decreto-lei nº 8.460, de 26 de dezembro de 1945.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-8460-26-dezembro-1945-416379-publicacaooriginalpe.html> . Acesso em: 13 jan. 2021.

BRASIL 7. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 35, de 11 de março de 1970.** Brasília, 1970. Disponível em: <http://www.labtime.ufg.br/modulos/materiais-didaticos/legislacoesPublicacoes/Portaria-35-de-11-de-marco-de-1970.pdf> . Acesso em: 9 jan. 2021.

BRASIL 8. **Histórico do Programa Nacional do Livro Didático.** Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/518-hist%C3%B3rico> . Acesso em: 3 jan. 2021.

BRASIL 9. **Resolução/CD/FNDE, nº 38, de 15 de outubro de 2003.** Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/4256-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-38,-de-15-de-outubro-de-2003> . Acesso em: 5 jan. 2021.

BRASIL 10. **Resolução/CD/FNDE, nº 18, de 24 de abril de 2007.** Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3139-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-18-de-24-de-abril-de-2007> . Acesso em: 14 jan. 2021.

BRASIL 11. República Federativa do Brasil. Lei de Diretrizes e Bases. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf) . Acesso em: 13 jan. 2021.

BRASIL 12. Ministério da Educação. **PNLD 2018:** língua portuguesa – guia de livros didáticos – Ensino Médio. Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL 13. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio:** linguagens, códigos e suas tecnologias. Secretária de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação Básica, 2006.

BRASIL 14. **Decreto nº 77.107, de 04 de fevereiro de 1976.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-77107-4-fevereiro-1976-425615-publicacaooriginal-1-pe.html> . Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL 15. **Decreto-Lei Nº 93, de 21 de dezembro de 1937.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/del093.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del093.htm). Acesso em: 5 jan. 2021.

BRASIL 16. **Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 8 jan. 2021.

BUNZEN, Clécio. **Livro didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2005, 168 f.

BUNZEN, Clécio. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. *In:* BUNZEN, C. J; MENDONÇA, M. (orgs.). **Português no ensino médio e formação de professor.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 139-161.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade.** 9. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2006. Disponível em: [http://paginapessoal.utfpr.edu.br/mhlima/Antonio\\_Candido\\_-\\_Literatura\\_e\\_Sociedade-1.pdf/view](http://paginapessoal.utfpr.edu.br/mhlima/Antonio_Candido_-_Literatura_e_Sociedade-1.pdf/view). Acesso em: 15 jan. 2020.

CANDIDO, Antonio. **O direito à Literatura.** 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro Azul, 2011. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3327587/mod\\_resource/content/1/Candido%20O%20Direito%20à%20Literatura.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3327587/mod_resource/content/1/Candido%20O%20Direito%20à%20Literatura.pdf). Acesso em: 04 de out. 2021.

CAMPOS, Claudia Mendes; RIBEIRO, Josélia. Gêneros. *In:* COSTA, Iara Bemquerer; FOLTRAN, José Maria. (orgs.). **A tessitura da escrita.** São Paulo: Contexto, 2020.

CAMPOS-TOSCANO, Ana Lúcia Furquim. Reflexões sobre gêneros do discurso. *In:* CAMPOS-TOSCANO, A.L.F. **O percurso dos gêneros do discurso publicitário: uma análise da propaganda da Coca-Cola** [online]. São Paulo: Editora Unesp: Cultura Acadêmica, 2009. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/pr4v9/pdf/campos-9788579830112-02.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2021.

CEREJA, William. Significação e tema. *In:* BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chave.** 5. ed. São Paulo: Contexto 2012, p. 201-220.

CEREJA, Willian Roberto; VIANNA, Carolina Assis Dias; DAMIEN, Christiane. **Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso.** São Paulo: Saraiva, 2016. 3 v.

COSTA, Lourenço Rezende da. História e gênero: a condição feminina no século XIX a partir dos romances de Machado de Assis. **Revista eletrônica Discente Historia.com**, Cachoeira, v. 1, n. 2, 2013. Disponível em: <https://www3.ufrb.edu.br/seer/index.php/historiacom/article/view/117>. Acesso em: 22 de out. 2021.

CRUVINEL, Maria de Fátima. Leitura literária na escola e construção de subjetividades. *In*: IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino, 2011, Goiás. **Anais [...]**. Goiás: PUC-Goiás, 2011. p. 1-10, Disponível em: [http://cepedgoias.com.br/edipe/ivedipe/pdfs/lingua\\_portuguesa/co/222-478-1-SM.pdf](http://cepedgoias.com.br/edipe/ivedipe/pdfs/lingua_portuguesa/co/222-478-1-SM.pdf). Acesso em: 04 de out. 2021.

CUNHA, Zenóbia Collares Moreira. Castro Alves. O laço de fita. **Blog Via Láctea Literatura**. Disponível em: <http://vialactealiteratura.blogspot.com/2015/11/castro-alves-o-laco-de-fita.html>. Acesso em: 29 de out. 2021.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *In*: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 71-91.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

ELUF, Luiza Nagib. Escrito de Mulher: Feminicídio e demais qualificadores do artigo 121 do CP. **Revista Consultor Jurídico**, 18 de novembro de 2020. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2020-nov-18/escritos-mulher-feminicidio-demais-qualificadoras-artigo121cp#:~:text=A%20Lei%20n%C2%BA%2013.104%2F2015,de%20qualquer%20natureza%2C%20o%20que>. Acesso em: 25 de out. 2021.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GNERE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Sales. **Dicionário Houaiss**. São Paulo: Moderna, 2011.

KLEIMAN, Angela B. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. *In*: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. (orgs.). **Português no ensino médio e formação de professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 23-36.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 10. ed., 6. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAMAS, Óscar Loureda. **Intriducción a lá tipologáa textual**. Madrid: by arco libros, S.L., 2003.

LAMAS, Óscar Loureda. Fundamentos de uma linguística do texto real funcional. *In*: COSERIU, Eugenio; LAMAS, Óscar Loureda. **Linguagem e discurso**. Tradução de Cecilia Ines Erthal. Curitiba: UFPR, 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Daniela Zimmermann; WACHOWICZ, Teresa Cristina. Dialogismo. *In*: COSTA, Iara Bemquerer; FOLTRAN, Maria José (orgs.). **A tessitura da escrita**. São Paulo: Contexto, 2020. p. 82-100.

MAGALHÃES, Teresa Ancona Lopes de. O papel da mulher na sociedade. **Revista da Faculdade de Direito**, Universidade de São Paulo, v. 75, p.123-134, 1980. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfdusp/article/view/66895>. Acesso em: 25 de nov. 2021.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel.; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 19-38.

MARTINS, Ivanda. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor. *In*: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. (orgs.). **Português no ensino médio e formação de professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 83-102.

MOISÉS, Massaud. **A criação literária**. 16.ed. São Paulo: Cultrix, 2003.

MOLON, Newton Duarte; VIANNA, Rodolfo. O círculo de Bakhtin e a Linguística aplicada. **Bakhtiniana**: Revista de Estudos do Discurso, v.7, n. 2, p. 142-165, jul/dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/SKstZ8JH7M66mxQ7RnncZ7j/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 de out. 2021.

MONTEIRO, Ana Maria. Professores e livros didáticos: narrativas e leitura no ensino de história. *In*: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos.; REZNIK, Luís.; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. (orgs.). **A história na escola**: autores, livros e leituras. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

NORONHA, Heloísa. **Não só Eva**: conheça Lilith, a suposta (e feminista) primeira mulher de Adão. Colaboração Universa, 2019. Disponível em: <https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2019/11/13/nao-so-eva-conheca-lilith-a-suposta-e-feminista-primeira-mulher-de-adao.html>. Acesso em: 20 de nov. 2021.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 12. ed. Campinas, SP. Pontes Editores, 2015.



ORTEGA, Flávia Teixeira. **Feminicídio, art. 121, § 2º, VI, do CP**. Disponível em: <https://draflaviaortega.jusbrasil.com.br/artigos/337322133/feminicidio-art-121-2-vi-do-cp>. Acesso em: 25 de out. 2021.

PINTO, Abuêndia Padilha. Gêneros discursivos e ensino de língua inglesa. *In*: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel.; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 47-58.

RANGEL, Egon de Oliveira. **A escolha do livro didático de português**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale, 2006.

RAMOS, Helio Castelo Branco. **Um olhar dialógico para o ensino da compreensão leitora de poesia lírica no livro didático do ensino médio**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013. 139 f. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/11251>. Acesso em: 30 nov. 2021.

SARDENBERG, Cecília M.B. **Conceituando “Empoderamento” na Perspectiva Feminista**. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/6848/1/Conceituando%20Empoderamento%20na%20Perspectiva%20Feminista.pdf> Acesso em: 30 nov. 2021.

SENHORA LILITH. *In*: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. Disponível em: [https://en.wikipedia.org/wiki/Lady\\_Lilith](https://en.wikipedia.org/wiki/Lady_Lilith). Acesso em: 21 de nov. 2021.

SCHWARTZ, Mariana Lemos; BURLA, Gustavo. Análise semiótica das capas dos livros da série inheritance cycle. **CES Revista**, Juiz de Fora, v. 30, n. 1, p. 194-213, jan/jul. 2016.

SOBRAL, Adail. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin. São Paulo: Campinas, 2008.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VALENTE, André. Intertextualidade. *In*: HENRIQUES, Claudio Cezar; PEREIRA, Maria Tereza Gonçalves (orgs.). **Língua e transdisciplinaridade**: rumos, conexões, sentidos. São Paulo: Contexto, 2002. p. 177-194.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. O domínio sobre a memória e o pensamento. *In*: COLE, Michel; JOHN-STEINER, V; SCRIBER, S; SOUBERMAN, E. (orgs.). **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. p. 43-58.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento**. Tradução do russo Paulo Bezerra. São Paulo: Martins fontes, 2001.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e

Ekateriana Vólkova Américo; ensaio introdutório Sheila Grillo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018 [1929].