

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LINGUÍSTICA**  
**MESTRADO EM LINGUÍSTICA**

**MÁRCIA GRACIELA LUFT**

**VERBO-VISUALIDADE E LITERATURA:**  
**ESTUDO DIALÓGICO EM LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO MÉDIO**

**Cáceres-MT**

**2021**

**MÁRCIA GRACIELA LUFT**

**VERBO-VISUALIDADE E LITERATURA:  
ESTUDO DIALÓGICO EM LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO MÉDIO**

Dissertação de Mestrado inscrita na Linha de Pesquisa Estudo de Processos de Práticas Sociais da Linguagem, apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguística (PPGL), da Universidade do Estado de Mato Grosso – *Carlos Alberto Reyes Maldonado* (UNEMAT), como exigência parcial à obtenção de Título de Mestra em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Elizangela Patrícia Moreira da Costa.

**Cáceres-MT**

**2021**

L949v LUFT, Márcia Graciela.  
Verbo-Visualidade e Literatura: Estudo Dialógico em Livros Didáticos do Ensino/ Márcia Graciela Luft – Cáceres, 2021.  
139 f.; 30 cm. (ilustrações) Il. color. (sim)

Trabalho de Conclusão de Curso  
(Dissertação/Mestrado) – Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Acadêmico) Linguística, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2021.

Orientador: Elizangela Patrícia Moreira da Costa

1. Livro Didático. 2. Literatura. 3. Verbo-Visualidade. 4. Ensino Médio. 5. Formação do Leitor. I. Márcia Graciela Luft. II. Verbo-Visualidade e Literatura: Estudo Dialógico em Livros Didáticos do Ensino Médio: Verbo-Visualidade e Literatura: Estudo Dialógico em Livros Didáticos do Ensino Médio.

CDU 8:37(075.3)

**VERBO-VISUALIDADE E LITERATURA:  
ESTUDO DIALÓGICO EM LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO MÉDIO**

**BANCA EXAMINADORA**

**Profa. Dra. Elizangela Patrícia Moreira da Costa**

Orientadora/Presidente

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguística/UNEMAT

**Prof. Dr. Samuel Lima da Silva**

Convidado Interno/Avaliador

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Estudos Literários/UNEMAT

**Prof. Dr. Anderson Cristiano da Silva**

Convidado Externo/Avaliador

Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

**APROVADA EM 25/11/2021**

*A palavra é compreendida como um meio constantemente ativo, constantemente mutável de comunicação dialógica. Ela nunca basta a uma consciência, a uma voz. Sua vida está na passagem de boca em boca, de um contexto para outro, de um grupo social para outro, de uma geração para outra. Nesse processo, ela não perde o seu caminho nem pode libertar-se até o fim do poder daqueles contextos concretos que integrou.*

(BAKHTIN, 2008 [1963], p. 233)<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Problemas da poética de Dostoievski**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008 [1963].

## **Agradecimentos**

Ao pai celestial, por nunca me abandonar, por ter segurado a minha mão e dito: “vai, filha, você consegue!”

À minha orientadora, Profa. Dra. Elizangela Patrícia Moreira da Costa, que muito me motivou e ajudou nos caminhos da minha pesquisa. Serei eternamente grata a essa mulher tão singular que Deus colocou na minha vida.

Aos Professores Doutores, Samuel Lima da Silva e Anderson Cristiano da Silva, por terem aceitado participar da minha banca de qualificação e defesa de mestrado e pelas valorosas contribuições à pesquisa.

À amiga Lezinete Lemes, uma pessoa que tive o prazer de conhecer virtualmente, mas que desejo, num futuro próximo, poder abraçá-la e dizer o quanto sou grata pelas leituras do texto, diálogo e contribuições para o meu trabalho. Obrigada!

À UNEMAT, em especial aos professores e técnicos do PPGL, por oportunizarem aos profissionais da educação do estado de Mato Grosso uma formação de qualidade.

Aos meus colegas de pós-graduação, Amauri Moret e Gislane Silva que, ao longo do processo, tornaram-se grandes amigos e têm um lugar cativo em meu coração para sempre.

À minha grande amiga Ivoneide que, desde 2018, sempre me motivou a alçar voos cada vez mais altos, dizendo que eu era capaz de chegar aonde quisesse, com esforço e dedicação aos meus objetivos.

A todos os meus colegas Escola Estadual Paulo Freire, em especial, Néilton, Lídia, Maira, Lucélia, Suzana, Maria Neta, Ângela, Maria Lúcia, Ana Lídia, Giovani, Sílvia e Rosicleia, pela amizade ímpar de cada um de vocês.

À minha irmã Ivete, que ficou no meu lugar de mãe durante o ano de 2019, cuidando das minhas filhas Isadora, Carla e Júlia, com muito amor e carinho.

Às minhas filhas, Isadora, Carla e Júlia, por compreenderem minhas ausências durante o processo do mestrado. Foi tudo por vocês!

À minha mãezona Realda, pelos incentivos durante toda a minha vida acadêmica. Sem os seus conselhos, nada disso seria possível. Meu muito obrigada!

Aos meus alunos, aqueles filhos emprestados durante anos, seres tão sedentos de uma palavra de motivação, elogio e afeto dos seus professores. Também foi por vocês que não desisti diante das adversidades. Meu muito obrigada pelos momentos de aprendizagem dialógica!

À minha professora de Língua Portuguesa do Ensino Médio, Seris, de quem me lembro com tanto carinho e afeto, era mais do que professora, era um anjo, que pegou a minha mão e me fez acreditar que tudo seria possível.

Enfim, agradeço a todos os meus amigos e familiares, que de uma forma ou de outra, ajudaram e contribuíram para que eu pudesse, hoje, chegar ao final desta história, porque tenho certeza de que muitas ainda serão escritas ao longo da minha vida.



## RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo geral investigar como se constituem as atividades referentes ao *enunciado concreto* reprodução de pintura de uma coleção de livros didáticos de língua portuguesa (LDP) do Ensino Médio, propostas para a formação do leitor literário. Pretende ainda compreender quais *relações dialógicas* são estabelecidas entre as comandas de atividades e o enunciado (texto) em estudo, a fim de colaborar (ou não) com a *compreensão ativa* do aluno-leitor do Ensino Médio. Para tanto, foi selecionada uma coleção de livros didáticos, editada em 2016, indicada pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (BRASIL, 2017) e escolhida por professores de língua materna das escolas públicas de Canarana-MT. Trata-se de uma pesquisa documental de abordagem dialógica que se sustenta nos pressupostos da Teoria Dialógica da Linguagem, de Bakhtin e o Círculo. O trabalho busca respostas para as seguintes questões de investigação: 1. Qual a forma de abordagem do enunciado “reprodução de pintura”, nas seções de literatura, de uma coleção de LDP do ensino médio? 2. Que *relações dialógicas* são estabelecidas entre o enunciado “reprodução de pintura” e suas comandas de leitura, nas atividades selecionadas de uma coleção de LDP do ensino do médio? 3. A forma de abordagem do enunciado “reprodução de pintura”, nas atividades selecionadas, contribui para a formação do leitor crítico literário? Metodologicamente, mapeamos a incidência e a posição das reproduções de pintura nas seções dedicadas ao ensino da literatura na coleção de livros; delimitamos o *corpus* pelas regularidades encontradas e procedemos à análise dialógica dos enunciados. Os resultados demonstram baixa incidência das reproduções de pintura em atividades específicas de leitura, maior incidência desses enunciados como uma forma de ilustração. Nas seções em que os enunciados verbo-visuais são tomados como objeto de leitura, o foco das comandas centra-se na linguagem visual. As inconsistências observadas, na forma de abordagem do enunciado reprodução de pintura, tomando o visual em detrimento do verbal, revelam inconsistências nas atividades, que podem interferir na compreensão ativa do texto e sua relação com o movimento literário e estilo de época. Tais inconsistências podem interferir, de forma pouco profícua, na formação do leitor crítico literário. Espera-se que os resultados deste trabalho auxiliem professores e pesquisadores da área a refletirem criticamente sobre as atividades propostas para a análise da dimensão verbo-visual dos textos nos livros didáticos de língua portuguesa, suscitando-lhes novos enunciados-resposta e ampliando possibilidades de compreensão e réplica dos enunciados lidos e dos significados da Literatura para a vida acadêmica e cidadã dos estudantes do Ensino Médio.

**Palavras-chave:** Livro Didático. Literatura. Verbo-visualidade. Ensino Médio. Formação do Leitor.



## ABSTRACT

This research has as general objective to investigate how the activities related to the concrete utterance painting reproduction of a collection of high school Portuguese language textbooks (LDP) are constituted, proposals for the formation of the literary reader. It also intends to understand which *dialogical relationships* are established between the activity commands and the utterance (text) under study, in order to collaborate (or not) with the *active understanding* of the high school student-reader. For this purpose, a collection of textbooks was selected, published in 2016, indicated by the Programa Nacional do Livro e do Material Didático (BRASIL, 2017) and chosen by mother tongue teachers from public schools in Canarana-MT. This is a documentary research with a dialogic approach that is based on the assumptions of the Dialogical Theory of Language, by Bakhtin and the Circle. The work seeks answers to the following research questions: 1. What is the approach of the utterance “painting reproduction”, in the literature sections, of a high school LDP collection? 2. What *dialogical relationships* are established between the utterance “painting reproduction” and its reading commands, in selected activities from a high school LDP collection? 3. Does the form of approaching the utterance “painting reproduction”, in the selected activities, contribute to the formation of the literary critical reader? Methodologically, we mapped the incidence and position of painting reproductions in the sections dedicated to teaching literature in the book collection; we delimited the *corpus* by the regularities found and proceeded to the dialogic analysis of the statements. The results demonstrate a low incidence of painting reproductions in specific reading activities, a higher incidence of these statements as a form of illustration. In the sections where the verbal-visual utterances are taken as the object of reading, the focus of the commands is centered on the visual language. The inconsistencies observed in the approach of the painting reproduction utterance, taking the visual over the verbal, reveal inconsistencies in the activities, which can interfere with the active comprehension of the text and its relationship with the literary movement and style of the period. Such inconsistencies can interfere, in an ineffective way, in the formation of the literary critical reader. It is hoped that the results of this work will help teachers and researchers in the area to critically reflect on the activities proposed for the analysis of the verbal-visual dimension of texts in Portuguese language textbooks, raising new response statements and expanding possibilities for understanding and replica of the statements read and the meanings of Literature for the academic and citizen life of high school students.

**Keywords:** Textbook. Literature. Verb-visuality. High school. Reader Training.

## LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS

<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>DCNEM</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
<b>FNDE</b>	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>INL</b>	Instituto Nacional do Livro
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira
<b>LDBEN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>OCDE</b>	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
<b>PISA</b>	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
<b>PNLD</b>	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
<b>PPGL</b>	Programa de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> em Linguística
<b>UNEMAT</b>	Universidade do Estado de Mato Grosso

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Médias das proficiências em leitura, dos países participantes do PISA 2018 .....	14
Figura 2: Capa da Coleção Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso .....	20
Figura 3: v. 1, Seção “Conheça seu livro” .....	21
Figura 4: Volume 1, Seção “Conheça seu livro” .....	22
Figura 5: Volume 1, Seção “Conheça seu livro” .....	23
Figura 6: Volume 1, Sumário da Unidade 1 .....	24
Figura 7: Volume 1, Sumário da Unidade 2 .....	25
Figura 8: Volume 1, Sumário da Unidade 3 .....	26
Figura 9: Volume 1, Sumário da Unidade 4 .....	27
Figura 10: Volume 1, seção ‘Foco na imagem’ (Unidade I) .....	29
Figura 11: Volume 1, seção ‘Foco no texto’ (Unidade 1) .....	30
Figura 12: Volume 1, seção ‘Fique conectado!’ (Unidade 1) .....	31
Figura 13: Volume 1, seção ‘Entre saberes’ (Unidade 4) .....	32
Figura 14: Volume 1, seção ‘Língua e Linguagem’ (Unidade 4) .....	33
Figura 15: Volume 1, item ‘Arquivo’ (Unidade 1) .....	34
Figura 16: Volume 1, seção ‘Reflexões sobre a língua’ (Unidade 1) .....	35
Figura 17: volume 1, seções ‘Aplique o que aprendeu’ e ‘Texto e enunciação’ (Unidade 1) .....	36
Figura 18: Volume 1, seção ‘Conexões’ (Unidade 1) .....	37
Figura 19: Volume 1, seção ‘Produção de Texto’ (Unidade 1) .....	38
Figura 20: Mapeamento das reproduções de pintura nos três volumes de LDP .....	41
Figura 21: Foco na imagem 1 .....	86
Figura 22: Conexões .....	95
Figura 23: Conexões .....	98
Figura 24: Abertura de unidade .....	102
Figura 25: Recorte do Sumário da Unidade 1, volume 1 .....	104
Figura 26: Abertura de unidade. Projeto Produção textual .....	106
Figura 27: Boxes explicativos .....	108
Figura 28: Reproduções de pintura em atividades .....	110
Figura 29: Reprodução de pinturas em boxe .....	112

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	12
CAPÍTULO I .....	17
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	17
1.1 A Metodologia .....	17
1.2 Procedimentos para a delimitação do <i>corpus</i> .....	19
1.3 Descrição da coleção de livro didático .....	19
1.3.1 Coleção “Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso” .....	20
1.3.2 Procedimentos para o mapeamento do <i>corpus</i> .....	40
1.4 Procedimentos para a análise do corpus.....	41
CAPÍTULO II.....	43
O LIVRO DIDÁTICO COMO INSTRUMENTO MEDIADOR NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO ....	43
2.1 Língua Portuguesa: um olhar para sua história como componente curricular .....	43
2.2 Histórico dos livros didáticos de língua portuguesa .....	44
2.3 A literatura e sua relação com o livro didático de língua portuguesa do ensino médio .....	50
2.4 Os documentos oficiais: proposta pedagógica para o ensino da literatura .....	53
CAPÍTULO III .....	60
PRESSUPOSTOS DA TEORIA DIALÓGICA DA LINGUAGEM.....	60
3.1 A teoria do enunciado concreto para os estudos da linguagem.....	60
3.2 A dialogia e as relações dialógicas .....	62
3.3 Relação dialógica entre língua e literatura .....	64
3.4 Gêneros discursivos: a verbo-visualidade em uma perspectiva dialógica .....	72
3.5 A dimensão verbo-visual do enunciado .....	76
CAPÍTULO IV.....	81
A VERBO-VISUALIDADE EM ATIVIDADES DE LITERATURA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO .....	81
4.1 Mapeando o <i>corpus</i> .....	81
4.2 Verbo-visualidade e leitura em análise dialógica.....	85
4.2.1 A reprodução de pintura como objeto de leitura.....	85
4.2.2 A reprodução de pintura como ilustração .....	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
BIBLIOGRAFIA .....	120

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se insere no âmbito da Linguística Aplicada, especificamente, na linha “Estudos de Processos de Práticas Sociais da Linguagem”, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguística (PPGL). Tem como objetivo geral compreender como se constituem as atividades didáticas de uma coleção de livros didáticos de língua portuguesa (LDP) do Ensino Médio, propostas para a formação do leitor literário, referentes ao *enunciado concreto* reprodução de pintura. Pretende, ainda, compreender quais *relações dialógicas* são estabelecidas entre as comandas de atividades e o enunciado (texto) em estudo, a fim de colaborar (ou não) com a *compreensão ativa* do aluno-leitor do Ensino Médio.

A escolha da temática e do objeto de investigação deveu-se a dois fatores: o primeiro está relacionado aos baixos índices em proficiência leitora de alunos da educação básica brasileira, como explicitamos, neste texto; o segundo liga-se ao fato de que este estudo integra um conjunto de trabalhos desenvolvidos no âmbito do Projeto de Pesquisa intitulado “Livros didáticos de Língua Portuguesa: limites e possibilidades para o ensino-aprendizagem da leitura e escrita”, coordenado pela Profa. Dra. Elizangela Patrícia Moreira da Costa, orientadora desta pesquisa, que tem como objetivo compreender como os livros didáticos de Língua Portuguesa, em circulação pelas escolas públicas brasileiras, atendem às demandas de letramento(s) e educação linguística contemporâneas, a fim de contribuir com a formação de um sujeito leitor crítico.

Iniciamos nossa discussão partindo dos dados disponibilizados pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), no ano de 1997, em que, na oportunidade, foi discutida a primeira matriz de leitura do PISA. Segundo dados do PISA, foram constatados que “somente 1,7% da população mundial usava a *internet*” (BRASIL, 2019, p. 42). Já, em 2014, o percentual alavancou significativamente, alcançando 40,4%.

Nessa perspectiva, o acesso à *internet*, além de expressivo, revela que, pelo menos em tese, a população tem mais acesso à leitura. Por isso, esse recurso eletrônico/digital permeia a vida social contemporânea, haja vista que está presente “desde o aprendizado dentro e fora da escola, o trabalho em locais físicos ou virtuais, até o tratamento de questões pessoais, como impostos, assistência médica ou organização de férias” (BRASIL, 2019, p. 42).

Nesse espaço digital on-line, circulam textos cada vez mais multissemióticos, seja pelas redes sociais ou mídias digitais. É notório que esses textos constituídos pela verbo-

visualidade, mesclados por diferentes semioses, adentram o impresso e, também, os livros didáticos de língua portuguesa. Dessa forma, torna-se fundamental, como bem destaca Rojo (2015, p. 22), vencer as práticas escolares de leitura e escrita “que já eram restritas e insuficientes mesmo para a era do impresso”.

Nessa perspectiva, compreendemos que os leitores que estão se constituindo na era digital necessitam, evidentemente, de novas capacidades leitoras que deem conta dos desafios linguísticos da contemporaneidade. Como consequência, entendemos que os LDP, por se constituírem, muitas vezes, como principal material de acesso à leitura em muitas escolas públicas, devem acompanhar essa modernidade constante, fluida e preparar os estudantes que tiverem acesso a eles para o desenvolvimento de multiletramentos, por meio de propostas didático-pedagógicas que considerem as especificidades dos textos constituídos por diferentes linguagens, no caso deste trabalho, pela materialidade verbo-visual do enunciado.

Essas mudanças têm imposto aos leitores necessidades múltiplas de letramentos. Nesse sentido, como resposta a essas demandas, o sistema educacional brasileiro tem, ao longo dos anos, proposto diferentes ações governamentais. No que tange ao Ensino Médio, podemos citar a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEM (2000), das Orientações Curriculares do Ensino Médio - OCEM (2006) e da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017) – além da elaboração do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Em conformidade com essas políticas públicas, também, foram implantados programas de avaliação do desempenho de estudantes da educação pública brasileira, dentre eles, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Programa Internacional de Avaliação dos Alunos (PISA).

Dados obtidos pelo PISA 2018 (BRASIL, 2019)<sup>2</sup> demonstram que o Brasil tem baixa proficiência em leitura, se comparado com outros 78 países que participaram da avaliação. A edição 2018 revela que 68,1% dos estudantes brasileiros, com 15 anos de idade, não possuem nível básico em leitura (50%), enfatizando que os índices se apresentam estagnados desde 2009. Na figura, a seguir, apresentamos as médias obtidas pelos países participantes na edição 2018 do PISA (BRASIL, 2019, p. 61):

---

<sup>2</sup> Dados disponíveis em: < [http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil/21206)>. Acesso em: 12 set. 2021.

**Figura 1: Médias das proficiências em leitura, dos países participantes do PISA 2018**

PAÍS	RANKING <sup>1</sup>	MÉDIA	EP <sup>2</sup>	IC <sup>3</sup>	INTERDECIL <sup>4</sup>
Canadá	4-8	520	1,8	517-524	388-646
Finlândia	4-9	520	2,3	516-525	387-643
Coreia	6-11	514	2,9	508-520	377-640
Estados Unidos	10-20	505	3,6	498-512	361-643
Portugal	20-26	492	2,4	487-497	362-613
Média OCDE <sup>5</sup>	--	487	0,4	486-488	354-614
Chile	42-44	452	2,6	447-457	331-572
Uruguai	46-52	427	2,8	422-433	299-552
Costa Rica	46-54	426	3,4	420-433	323-534
México	49-57	420	2,7	415-426	314-530
<b>Brasil</b>	55-59	413	2,1	409-417	286-548
Colômbia	54-61	412	3,3	406-419	300-532
Argentina	60-66	402	3,0	396-407	274-529
Peru	61-66	401	3,0	395-406	283-523
Panamá	70-72	377	3,0	371-383	265-493
República Dominicana	76-77	342	2,9	336-347	241-453
Espanha <sup>5</sup>	--	--	--	--	--

Fonte: INEP (com base na OCDE), 2019.

A partir da Figura 1, notamos que a média obtida pelo Brasil foi de 413. Segundo o INEP (BRASIL, 2019):

[...] os 10% dos estudantes brasileiros com pior desempenho em letramento em Leitura no PISA 2018 obtiveram média de proficiência igual a 286, e os 10% de melhor desempenho, 548. Não há diferença significativa entre as médias de proficiência do Brasil e da Colômbia em letramento em Leitura (BRASIL, 2019, p. 62).

Os resultados apresentados pelo relatório do INEP sobre a proficiência leitora dos estudantes brasileiros, na edição mais recente do PISA (BRASIL, 2019), comprovam a relevância e a atualidade de pesquisas que tomem por objeto de discussão e reflexão temáticas como a “leitura” ou a “formação leitora” dos estudantes da educação básica brasileira.

Dessa maneira, este trabalho tem como foco a formação do leitor crítico literário na etapa final da educação básica, o Ensino Médio, por meio das atividades referentes ao enunciado verbo-visual “reprodução de pintura” em uma coleção de LDP, editada em 2016, indicada pelo PNLD 2018 (BRASIL, 2017) e selecionada por professores de língua materna

das escolas públicas de Canarana-MT. Para tanto, em nosso trabalho, buscamos respostas para as seguintes questões de pesquisa:

1. Qual a forma de abordagem do enunciado “reprodução de pintura”, nas seções de literatura, de uma coleção de LDP do ensino médio?
2. Que *relações dialógicas* são estabelecidas entre o enunciado “reprodução de pintura” e suas comandas de leitura, nas atividades selecionadas de uma coleção de LDP do ensino do médio?
3. A forma de abordagem do enunciado “reprodução de pintura”, nas atividades selecionadas, contribui para a formação do leitor crítico literário?

Com base em tais questionamentos, o trabalho visa aos seguintes objetivos específicos:

1. Investigar a forma de abordagem do enunciado “reprodução de pintura”, nas seções de literatura, de uma coleção de LDP do ensino médio.
2. Analisar quais *relações dialógicas* são estabelecidas entre o enunciado “reprodução de pintura” e suas comandas de leitura, em atividades de literatura, em uma coleção de ensino médio.
3. Compreender como *as relações dialógicas* estabelecidas entre o enunciado reprodução de pintura e suas comandas de leitura podem favorecer (ou não) a formação do leitor crítico literário.

Nossa pesquisa é de natureza documental de abordagem dialógica, sustentada pela Teoria Dialógica da Linguagem de Bakhtin e o Círculo, em diálogo com os estudos acerca da dimensão verbo-visual do enunciado realizados por Brait (2012, 2013, 2017a) e Costa (2016, 2017, 2018); e os Multiletramentos por Rojo (2015).

O *corpus* da pesquisa foi constituído pelas atividades referentes às reproduções de pintura, presentes na coleção de Livro Didático de Língua Portuguesa, denominada “Português Contemporâneo: Diálogo, Reflexão e Uso”, de Willian Cereja, Carolina Dias Viana e Christiane Damien (2016), indicada pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) de 2018 (BRASIL, 2017) para o triênio 2018, 2019 e 2020.

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos, além desta Introdução e das Considerações Finais.



No capítulo I, intitulado “Procedimentos metodológicos”, delineamos nosso percurso metodológico e apresentamos nosso objeto e objetivos de investigação, o tipo de pesquisa e os procedimentos para coleta de dados e análise do *corpus*.

No capítulo II, “O livro didático como instrumento mediador no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa no ensino médio”, historicizamos a constituição da disciplina língua portuguesa e, posteriormente, sua relação com os livros didáticos, direcionando nosso olhar para o ensino da literatura no Ensino Médio. Por fim, apresentamos a visão dos documentos oficiais, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, publicadas em 2006, e a Base Nacional Comum Curricular, em 2017, para o ensino da literatura, da verbo-visualidade no Ensino Médio.

No capítulo III, “Pressupostos da teoria dialógica da linguagem”, apresentamos os pressupostos teóricos que sustentam esta pesquisa, a teoria dialógica da linguagem, desenvolvida por Bakhtin e o Círculo; e refletimos, em especial, sobre os conceitos de *relações dialógicas* e *enunciado concreto*. Aliamos a esses conceitos a dimensão verbo-visual do enunciado, alicerçadas nos estudos de Brait (2012, 2013) e Costa (2016, 2018).

No capítulo IV, “A verbo-visualidade em atividades de literatura nos livros didáticos de língua portuguesa do ensino médio”, apresentamos os resultados da análise do *corpus* constituído, a fim de respondermos as perguntas de pesquisa.

Acreditamos que a relevância da nossa investigação reside no fato de dar possibilidades de compreender como a visualidade e/ou verbo-visualidade está constituída nas atividades direcionadas ao estudo da Literatura no Livro Didático de Língua Portuguesa e como este pode contribuir à formação do leitor crítico do(s) texto(s) literário(s) constituído(s) por uma materialidade especial, a verbo-visual, de forma a responder ativamente aos discursos lidos e, de fato, compreendido(s).

## CAPÍTULO I

### PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nas Ciências Humanas, segundo a teoria enunciativo-discursiva de Bakhtin, o objeto da investigação tem voz, pois “o objeto que está sendo tratado num texto de pesquisa é ao mesmo tempo *objeto já falado, objeto a ser falado e objeto falante*” (AMORIM, 2004, p. 19, grifo da autora). Desse modo, buscamos compreender nosso objeto, a partir dos diálogos estabelecidos com outras pesquisas já realizadas, a fim de apresentarmos nossa compreensão para o objeto de investigação, as reproduções de pinturas, consideradas por nós, como um enunciado verbo-visual.

Neste capítulo, então, tecemos nosso caminho da pesquisa. Nele, apresentamos nosso objeto de investigação, o tipo de pesquisa, os procedimentos para coleta de dados e a análise do *corpus*.

#### 1.1 A Metodologia

Trata-se de uma pesquisa documental de abordagem dialógica que se sustenta nos pressupostos da Teoria Dialógica da Linguagem, de Bakhtin e o Círculo.

A Teoria Dialógica da Linguagem compreende o pesquisador como sujeito cognoscente e seu objeto como sujeito cognoscível, ou seja, o *eu* e o *outro* em relação dialógica. Desta forma, o objeto não é um ser em si, mas ganha, nesta pesquisa, o *status* de um sujeito que se constitui pela relação com o olhar exotópico do pesquisador.

[...] a complexidade do ato bilateral de conhecimento-penetração. O ativismo do cognoscente e o ativismo do que se abre (configuração dialógica). A capacidade de conhecer e a capacidade de exprimir a si mesmo. Aqui estamos diante da expressão e do conhecimento (compreensão) da expressão. A complexa dialética do interior e do exterior. O indivíduo não tem apenas o meio e ambiente, tem também horizonte próprio. A interação do horizonte cognoscente com o horizonte do cognoscível. Os elementos de expressão (o corpo não como materialidade morta, o rosto, os olhos, etc.); neles se cruzam e se combinam duas consciências (a do eu e a do outro) (BAKHTIN, 2011a, p. 394).

A relação estabelecida entre o pesquisador e seu objeto, sob a ótica bakhtiniana, ganha contornos que direcionam o pesquisador a um nível de autorreflexão e compreensão de si e do outro que se constituem em relação de interação (eu pesquisador e o outro a ser pesquisado). Nesse sentido, tanto o *eu* quanto o *outro* expressam sentidos diferentes da relação das pesquisas

em ciências naturais, em que o pesquisador contempla o objeto sem vida, sem expressão e emite enunciados sobre ele.

Nossa pesquisa parte da premissa de que é uma atividade que se constitui no campo das ciências humanas. Por essa razão, compreendemos que a dialogicidade é inerente ao processo teórico e prático das atividades que envolvem o pesquisador em ciências humanas. Segundo Bakhtin (2011a, p. 400), esse processo reflexivo, em diálogo com a filosofia, se inicia onde termina a cientificidade exata e começa a heterocientificidade, que o autor define como a metalinguagem de todas as ciências. Assim, a teoria bakhtiniana propõe um processo dialógico que compreende o *eu* e o *outro*, o grande e o pequeno tempo como elementos constituintes e constituídos por enunciados concretos.

Todo *enunciado* é um enunciado resposta, que parte de um sujeito que exerce uma atitude responsiva enquanto expressão de uma dada compreensão sobre algo. Dessa forma, é uma pesquisa que se apresenta como esforço de exercitar o diálogo com vistas à dialeticidade das pesquisas em ciências humanas, por meio do qual, buscamos em todo percurso do trabalho o movimento dialógico, valorizando as produções e os efeitos de sentido da relação entre o pesquisador e o objeto.

O presente trabalho tem como objetivo geral compreender, a partir das propostas didáticas direcionadas para a reprodução de pintura, quais *relações dialógicas* são estabelecidas para promover a formação do leitor literário do Ensino Médio, em uma coleção de Livro Didático de Língua Portuguesa, do Ensino Médio, editada em 2016, indicada pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (BRASIL, 2017).

Para esse intento, delineamos estes objetivos:

1. Investigar a forma de abordagem do enunciado “reprodução de pintura”, nas seções de literatura, de uma coleção de LDP do ensino médio.
2. Analisar quais *relações dialógicas* são estabelecidas entre o enunciado “reprodução de pintura” e suas comandas de leitura, em atividades de literatura, em uma coleção de ensino médio.
3. Compreender como *as relações dialógicas* estabelecidas entre o enunciado reprodução de pintura e suas comandas de leitura podem favorecer (ou não) a formação do leitor crítico literário.

Com tais objetivos, pretendemos responder a estas questões de investigação:

1. Qual a forma de abordagem do enunciado “reprodução de pintura”, nas seções de literatura, de uma coleção de LDP do ensino médio?

2. Que *relações dialógicas* são estabelecidas entre o enunciado “reprodução de pintura” e suas comandas de leitura, nas atividades selecionadas de uma coleção de LDP do ensino do médio?

3. A forma de abordagem do enunciado “reprodução de pintura”, nas atividades selecionadas, contribui para a formação do leitor crítico literário?

Com tal finalidade, dividimos o trabalho em cinco etapas de procedimentos metodológicos, a saber:

1. Levantamento das escolas de Ensino Médio da cidade de Canarana-MT;
2. Identificação dos livros escolhidos pelos professores de língua portuguesa;
3. Descrição da coleção de LDP selecionada;
4. Levantamento quantitativo das atividades direcionadas às pinturas, constituídas pela dimensão verbo-visual do enunciado;
5. Seleção e análise dialógica do *corpus*.

## **1.2 Procedimentos para a delimitação do *corpus***

A escolha por trabalhar com LDP do Ensino Médio deveu-se ao fato de compreendermos que, nessa fase do processo de escolarização, as capacidades de leitura desenvolvidas, na primeira etapa da educação básica, estão sendo solidificadas.

No tocante à escolha da coleção de Livro Didático de Língua Portuguesa, ela deu-se em função de existir apenas uma escola de Ensino Médio regular no município de Canarana-MT, a Escola Estadual Paulo Freire. Atualmente, a escola conta apenas com a coleção de Livro Didático de Língua Portuguesa: “*Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso orientações didáticas*”, de Carolina Assis Dias Vianna, Christiane Damien Codenhoto e Willian Roberto Cereja, editada em 2016, pela Saraiva e indicada pelo PNLD 2018.

## **1.3 Descrição da coleção de livro didático**

Apresentamos a descrição da coleção de Livro Didático de Língua Portuguesa que constitui o *corpus* desta pesquisa, realizada com base nas orientações didático-pedagógicas direcionadas aos professores (o Manual do Professor) e no Guia dos livros didáticos – PNLD 2018 (BRASIL, 2017).

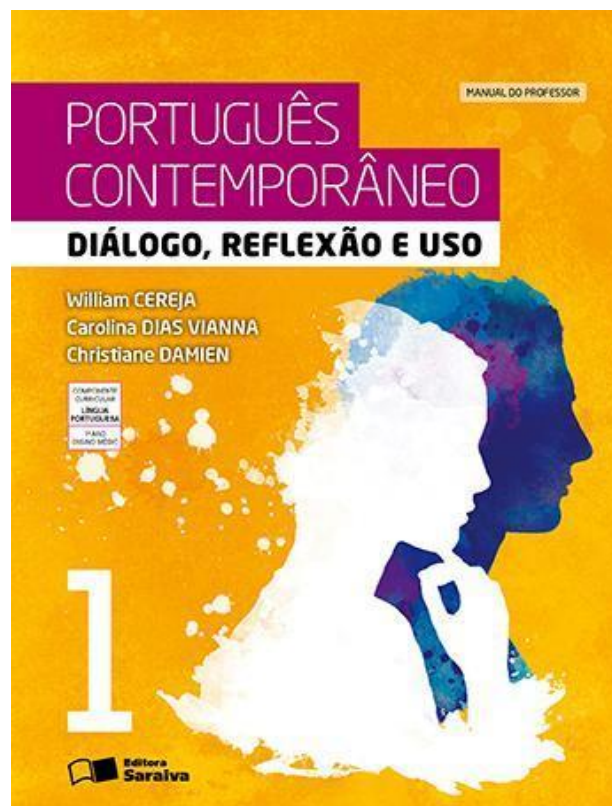
### 1.3.1 Coleção “Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso”

A descrição apresentada, nesta seção, tomou como base a análise do Guia do livro didático PNLD 2018 (BRASIL, 2017), do Manual do Professor, presente no livro selecionado, confrontada com a nossa observação dos livros em toda a sua estrutura, tanto nos desdobramentos dos capítulos, quanto nas orientações pedagógicas presentes no Manual do Professor.

A coleção “Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso”, de Carolina Assis Dias Vianna, Christiane Damien Codenhoto e Willian Roberto Cereja, é composta por três volumes de livros. Trata-se da primeira edição publicada em 2016, pela editora Saraiva e indicada pelo Guia dos livros didáticos – PNLD 2018 (BRASIL, 2017).

Os livros dessa coleção destinam-se a alunos do Ensino Médio (1º ao 3º Ano) e foram incluídos na rede pública de ensino, no triênio de 2018 a 2020, conforme (Figura 1).

**Figura 2: Capa da Coleção Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso**



Fonte: PNLD, 2018. (BRASIL, 2017).

Logo no início dos três livros que compõem a coleção, notamos uma seção intitulada “Conheça seu livro”. Essa seção apresenta a mesma estrutura em qualquer um dos livros, mas

o conteúdo gráfico utilizado nela varia de acordo com o volume. A referida seção traz ao leitor a organização do livro, apontando como estarão dispostas algumas informações na abertura das unidades e dos capítulos. Observemos as imagens a seguir:

**Figura 3: v. 1, Seção “Conheça seu livro”**



Figura 4: Volume 1, Seção “Conheça seu livro”

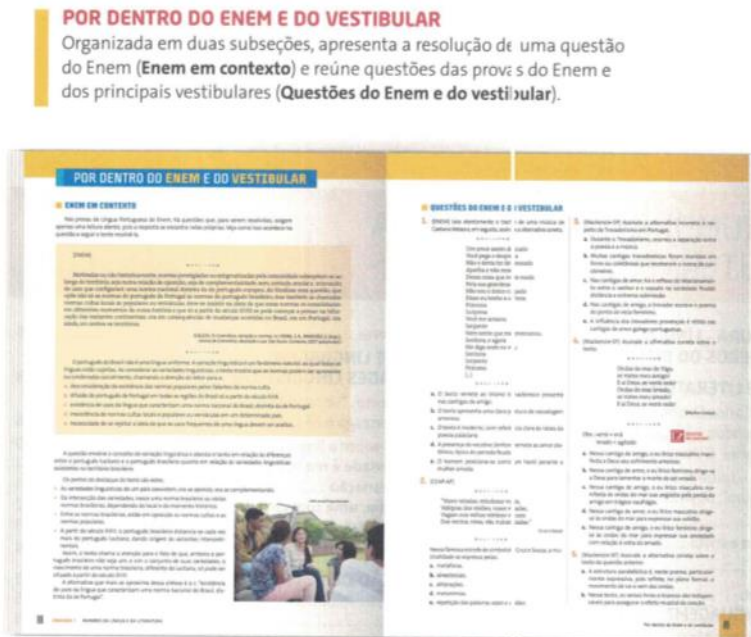


Fonte: CERREJA; VIANNA; DAMIEN, 2016, p. 5.

Na sequência, apresenta-se outra seção, intitulada ‘Mundo Plural’, que, ocasionalmente, aparecerá nos livros para relacionar a disciplina literatura, gramática ou produção de textos com assuntos contemporâneos. Essa seção pode ser dividida em até duas subseções: “Enem em contexto” e “Questões do Enem e do vestibular”. Nelas, são apresentadas questões do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), bem como de outros vestibulares, que se relacionem diretamente com o conteúdo trabalhado.

O último tópico abordado pelos autores, na seção ‘Mundo Plural’, é o ‘Projeto’. Nela, é trazida uma proposta de realização de algumas atividades para serem trabalhadas dentro e fora da sala de aula, tais como saraus, debates, produção de textos e feiras culturais, conforme Figura

Figura 5: Volume 1, Seção “Conheça seu livro”



**PROJETO**

Encerramento do projeto de produção textual anunciado na abertura da unidade e desenvolvido ao longo dos capítulos. São saraus, feiras culturais, debates, produção de livros e revistas, etc.



Fonte: CEREJA; VIANNA; DAMIEN, 2016, p. 7.

Feita a apresentação das unidades didáticas, na sequência, os autores apresentam o sumário. Nele, é possível observar, nos três volumes da coleção, que as seções ‘Projeto’ e ‘Enem em contexto’ e ‘Questões do Enem e do vestibular’, surgem após cada unidade. Os



autores utilizaram, de forma incisiva, essas três seções para a fixação dos conteúdos programáticos.

Ao longo dos sumários dos três volumes, visualizamos a seção ‘Produção de Texto’, que se faz presente em todos os capítulos, cuja proposta de trabalho tem como foco um gênero específico. A título de ilustração, trazemos as imagens nas Figuras 6, 7, 8 e 9:

**Figura 6: Volume 1, Sumário da Unidade 1**

	
<b>UNIDADE</b>	<b>1</b>
<b>RUMORES DA LÍNGUA E DA LITERATURA</b>	
	
■ CAPÍTULO 1 - LITERATURA - LÍNGUA E LINGUAGEM - GÊNEROS DO DISCURSO.....14	Entre saberes.....46
<b>LITERATURA: O QUE É LITERATURA?</b> .....14	<b>LÍNGUA E LINGUAGEM: VARIEDADES LINGÜÍSTICAS</b> .....48
<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> “Vozes da seca”, de Luís Gonzaga e Zé Dantas.....48
<b>Foco no texto:</b> <i>Literatura – Leitores &amp; leitura</i> , de Marisa Lajolo, “O direito à literatura”, de Antonio Candido.....17	<b>Reflexões sobre a língua</b> .....50
<b>Funções da literatura</b> .....19	<b>Uma variedade é melhor que outra?</b> .....51
<b>Literatura oral e literatura escrita</b> .....20	<b>Tipos de variação</b> .....51
<b>Estilos de época</b> .....21	<b>A ortografia, uma convenção</b> .....52
<b>LÍNGUA E LINGUAGEM: O QUE É LÍNGUA E LINGUAGEM?</b> .....22	<b>A norma-padrão</b> .....53
<b>Foco no texto:</b> anúncio publicitário.....22	<b>Texto e enunciação</b> .....54
<b>Reflexões sobre a língua</b> .....23	<b>PRODUÇÃO DE TEXTO: O POEMA</b> .....56
<b>Na escola, a língua nossa de cada dia</b> .....23	<b>Verso</b> .....56
<b>A língua e seus conceitos</b> .....23	<b>Estrofe</b> .....56
Saussure e a ciência linguística.....24	<b>Métrica</b> .....57
Jakobson e a teoria da comunicação.....25	<b>Ritmo</b> .....58
Bakhtin e uma nova concepção de língua.....25	<b>Rima</b> .....58
<b>Texto e enunciação</b> .....27	<b>Outros recursos sonoros</b> .....59
<b>PRODUÇÃO DE TEXTO: O QUE É GÊNERO DO DISCURSO</b> .....28	<b>Hora de escrever</b> .....60
<b>Foco no texto:</b> painel de textos.....28	■ CAPÍTULO 3 - LITERATURA NA BAIXA IDADE MÉDIA: O TEATRO VICENTINO - FUNÇÕES DA LINGUAGEM - O TEXTO TEATRAL.....63
<b>Os gêneros do discurso</b> .....30	<b>LITERATURA: GIL VICENTE</b> .....63
Os gêneros na perspectiva aristotélica.....31	<b>Foco no texto:</b> <i>Auto da barca do inferno</i> , de Gil Vicente.....64
Os gêneros em uma perspectiva atual: Bakhtin e os gêneros do discurso.....34	<b>Entre textos:</b> <i>A batalha de Oliveiros com Ferrabrás</i> , de Leandro Gomes de Barros.....68
<b>Hora de escrever</b> .....36	<b>LÍNGUA E LINGUAGEM: FUNÇÕES DA LINGUAGEM</b> .....71
■ CAPÍTULO 2 - LITERATURA NA BAIXA IDADE MÉDIA: O TROVADORISMO - VARIEDADES LINGÜÍSTICAS - O POEMA.....38	<b>Foco no texto:</b> tira de Laerte.....71
<b>LITERATURA: O TROVADORISMO</b> .....38	<b>A teoria da comunicação e as funções da linguagem</b> .....72
<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	A função emotiva.....73
<b>Fique conectado!</b> .....40	A função referencial.....73
<b>O contexto de produção e recepção do Trovadorismo</b> .....40	A função conativa.....74
Os meios de circulação.....40	A função poética.....74
O Trovadorismo em contexto.....41	A função fática.....76
<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	A função metalingüística.....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 Nicolete.....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

Figura 7: Volume 1, Sumário da Unidade 2

UNIDADE <span style="font-size: 2em; font-weight: bold; margin-left: 10px;">2</span> ENGENHO E ARTE	
<p>■ CAPÍTULO 1 - CLASSICISMO - FIGURAS DE LINGUAGEM - O RESUMO ..... 96</p> <p><b>LITERATURA: O CLASSICISMO</b> ..... 96</p> <p><b>Foco na imagem:</b> <i>O homem vitruviano</i> ou <i>O homem de Vitruvius</i>, de Leonardo da Vinci ..... 96</p> <p><b>Fique conectado!</b> ..... 98</p> <p><b>O contexto de produção e recepção do Classicismo</b> ..... 98</p> <p>Os meios de circulação ..... 98</p> <p>O Classicismo em contexto ..... 99</p> <p><b>Foco no texto:</b> fragmento de <i>Os Lusíadas</i> e o soneto "Quem vê, Senhora, claro e manifesto", de Camões ..... 100</p> <p><b>Entre saberes</b> ..... 105</p> <p><b>LÍNGUA E LINGUAGEM: FIGURAS DE LINGUAGEM</b> ..... 107</p> <p><b>Texto e enunciação</b> ..... 116</p> <p><b>PRODUÇÃO DE TEXTO: O RESUMO</b> ..... 117</p> <p><b>Foco no texto:</b> painel de textos ..... 117</p> <p><b>Como fazer um resumo</b> ..... 121</p> <p><b>Hora de escrever</b> ..... 124</p> <p>■ CAPÍTULO 2 - O CLASSICISMO EM PORTUGAL - SEMÂNTICA (I) - TEXTOS INSTRUACIONAIS ..... 126</p> <p><b>LITERATURA: CAMÕES</b> ..... 126</p> <p>A épica ..... 126</p> <p>A lírica ..... 128</p> <p><b>Foco no texto:</b> "Cantiga alheia", "Um mover d'olhos, brando e piedoso", "Erros meus, má fortuna, amor ardente", de Camões ..... 129</p> <p><b>Entre textos:</b> "Mar portuguez", de Fernando Pessoa, e trecho de <i>Os Lusíadas</i>, de Camões ..... 132</p> <p><b>LÍNGUA E LINGUAGEM: O QUE É SEMÂNTICA?</b> ..... 134</p> <p><b>Foco no texto:</b> painel de imagens ..... 134</p> <p><b>Reflexões sobre a língua</b> ..... 135</p> <p>Ambiguidade e polissemia ..... 135</p> <p>Sinonímia e paráfrase ..... 138</p> <p><b>Texto e enunciação</b> ..... 140</p> <p><b>PRODUÇÃO DE TEXTO: TEXTOS INSTRUACIONAIS</b> ..... 141</p> <p><b>Dicas e tutoriais</b> ..... 141</p> <p><b>Foco no texto:</b> textos instrucionais ..... 142</p> <p><b>Hora de escrever</b> ..... 144</p>	<p>■ CAPÍTULO 3 - LITERATURA DE INFORMAÇÃO - SEMÂNTICA (II) - CARTA PESSOAL ..... 146</p> <p><b>LITERATURA: LITERATURA DE INFORMAÇÃO</b> ..... 146</p> <p><b>Foco no texto:</b> fragmento da <i>Carta</i> de Caminha e trecho do <i>Tratado da terra do Brasil</i>, de Gândavo ..... 147</p> <p><b>Conexões:</b> <i>A primeira missa no Brasil</i>, de Victor Meireles, e carta aberta do líder indígena Jairo Saw Munduruku ..... 149</p> <p><b>LÍNGUA E LINGUAGEM: SEMÂNTICA (II)</b> ..... 151</p> <p><b>Negação e ironia</b> ..... 151</p> <p><b>Implícitos e indiretas</b> ..... 154</p> <p><b>Expressões idiomáticas e frases feitas</b> ..... 155</p> <p><b>Texto e enunciação</b> ..... 157</p> <p><b>PRODUÇÃO DE TEXTO: A CARTA PESSOAL</b> ..... 159</p> <p><b>Foco no texto:</b> carta de Graciliano Ramos a Portinari ..... 159</p> <p><b>Hora de escrever</b> ..... 162</p> <p><b>POR DENTRO DO ENEM E DO VESTIBULAR</b> ..... 166</p> <p><b>PROJETO: FEIRA CULTURAL - RENASCIMENTO, ENGENHO E ARTE</b> ..... 170</p>

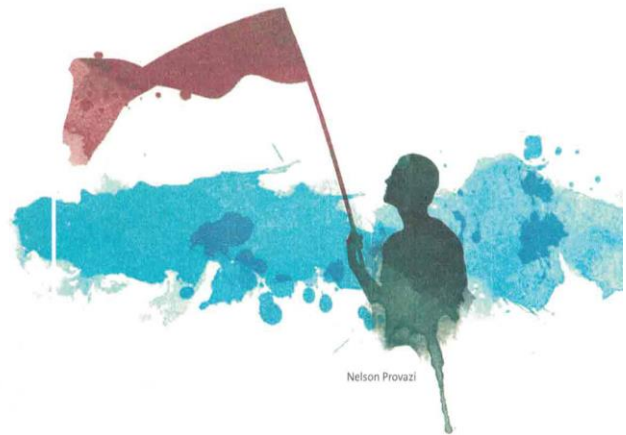


Figura 8: Volume 1, Sumário da Unidade 3

UNIDADE <span style="font-size: 2em; font-weight: bold; color: white; padding: 0 10px;">3</span> PALAVRAS EM MOVIMENTO	
<b>■ CAPÍTULO 1 - BARROCO - LETRAS E SONS - OS GÊNEROS DIGITAIS</b> ..... 174	
<b>LITERATURA: O BARROCO</b> ..... 174	
<b>Foco na imagem:</b> <i>Mulher com balança</i> , de Jan Vermeer ..... 175	
<b>Fique conectado!</b> ..... 177	
<b>O contexto de produção e recepção do Barroco</b> ..... 177	
Os meios de circulação ..... 177	
O Barroco em contexto ..... 178	
<b>Foco no texto:</b> dois poemas de Gregório de Matos e fragmento de um sermão do padre Antônio Vieira ..... 179	
<b>Entre saberes</b> ..... 183	
<b>LÍNGUA E LINGUAGEM: LETRAS E SONS</b> ..... 186	
<b>Reflexões sobre a língua</b> ..... 186	
<b>Texto e enunciação</b> ..... 191	
<b>PRODUÇÃO DE TEXTO: OS GÊNEROS DIGITAIS: PRODUÇÃO DE CONTEÚDO E COMUNICAÇÃO VIRTUAL</b> ..... 193	
<b>O blog e o comentário de Internet</b> ..... 194	
<b>Foco no texto:</b> texto de <i>blog</i> ..... 194	
<b>O e-mail e seus usos</b> ..... 199	
<b>Hora de escrever</b> ..... 200	
<b>■ CAPÍTULO 2 - O BARROCO NO BRASIL (I) - ACENTUAÇÃO - O DEBATE REGRADO</b> ..... 201	
<b>LITERATURA: GREGÓRIO DE MATOS</b> ..... 201	
A poesia de Gregório de Matos ..... 201	
<b>Foco no texto:</b> três poemas de Gregório de Matos ..... 202	
<b>Entre textos:</b> <i>relicário</i> , de Oswald de Andrade, e um poema satírico de Gregório de Matos ..... 206	
<b>LÍNGUA E LINGUAGEM: A LÍNGUA ESCRITA: ACENTUAÇÃO</b> ..... 209	
<b>Foco no texto:</b> "Cursos de archeologia" ..... 209	
<b>Reflexões sobre a língua</b> ..... 210	
<b>Classificação das palavras de acordo com a posição da sílaba tônica</b> ..... 211	
<b>Regras básicas de acentuação gráfica</b> ..... 211	
<b>Casos especiais</b> ..... 213	
<b>Texto e enunciação</b> ..... 214	
<b>PRODUÇÃO DE TEXTO: O DEBATE REGRADO</b> ..... 217	
<b>Foco no texto:</b> transcrição de um trecho de debate ..... 217	
<b>Hora de produzir</b> ..... 220	
<b>■ CAPÍTULO 3 - O BARROCO NO BRASIL (II) - ORTOGRAFIA - O ARTIGO DE OPINIÃO</b> ..... 224	
<b>LITERATURA: PE. ANTÔNIO VIEIRA</b> ..... 224	
<b>Foco no texto:</b> fragmento do "Sermão XIV" ..... 225	
<b>Conexões:</b> <i>Profetas</i> , do Aleijadinho ..... 229	
<b>LÍNGUA E LINGUAGEM: ORTOGRAFIA</b> ..... 231	
<b>Foco no texto:</b> fragmento de um documento de 1725 e do "Alvará régio da edição de 1572" de <i>Os Lusíadas</i> ..... 231	
<b>Algumas regras de ortografia</b> ..... 233	
<b>Homônimos e parônimos</b> ..... 236	
<b>Palavras e expressões que suscitem dúvidas ortográficas</b> ..... 237	
<b>Emprego dos <i>porquês</i></b> ..... 237	
<b>Texto e enunciação</b> ..... 239	
<b>PRODUÇÃO DE TEXTO: O ARTIGO DE OPINIÃO</b> ..... 240	
<b>Foco no texto:</b> "No lugar do outro", de Rosely Sayão ..... 240	
<b>Hora de escrever</b> ..... 243	
<b>Mundo plural</b> ..... 246	
<b>POR DENTRO DO ENEM E DO VESTIBULAR</b> ..... 248	
<b>PROJETO: MUNDO CIDADÃO</b> ..... 252	

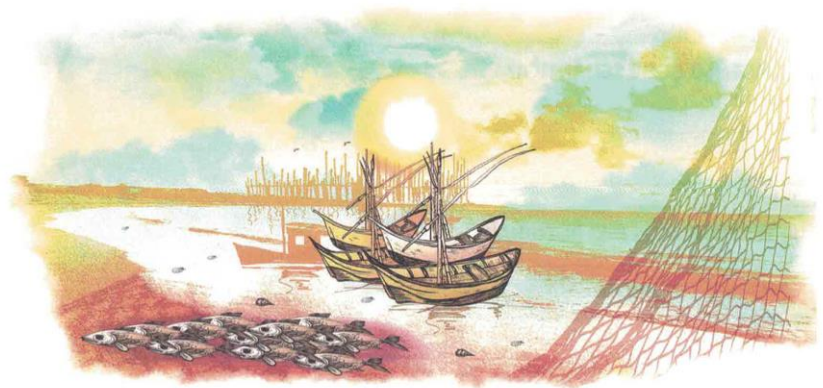


Figura 9: Volume 1, Sumário da Unidade 4

UNIDADE 4 PALAVRA E RAZÃO		
<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 Cassio 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		
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		
Radicais, prefixos e sufixos ..... 331		
Radicais gregos ..... 331		
Radicais latinos ..... 333		
Prefixos gregos ..... 334		
Prefixos latinos ..... 334		
Correspondência entre radicais e prefixos gregos e latinos ..... 335		
Sufixos ..... 335		
<b>BIBLIOGRAFIA</b> ..... 336		

Fonte: CEREJA; VIANNA; DAMIEN, 2016, p. 11.

Com base nas Figuras 6, 7, 8, 9, é possível entender a estrutura dos livros. Cada um deles é composto por quatro unidades temáticas. Dentro de todas elas, existem três capítulos em que estão as três competências tratadas com maior ênfase em toda a coleção, são elas: a produção de textos, o conhecimento acerca da língua e linguagem e o desenvolvimento de uma

leitura crítica. Os capítulos possuem seções internas, organizadas de acordo com os objetivos previstos para a coleção.

A seção denominada ‘Foco no texto’ apresenta, pelo menos, um texto com questões de interpretação. Essa mesma seção é utilizada para trazer produções de diferentes períodos literários, evidenciando suas características, a forma de escrita e os principais temas encontrados neles. Na sequência, a seção “Foco na imagem”, que se inicia sempre com um desenho e/ou reprodução de pintura, referente ao período literário em estudo:

Figura 10: Volume 1, seção ‘Foco na imagem’ (Unidade I)

**CAPÍTULO**

**2** **Literatura na Baixa Idade Média:  
o Trovadorismo  
Variedades linguísticas  
O poema**

**LITERATURA**

**O Trovadorismo**

**FOCO NA IMAGEM**

Observe este painel de imagens da Idade Média:



Easy Fotostock / Eazypt Brazil

Interior da igreja Sainte-Chapelle, em Paris, construída entre 1246 e 1248 por ordem do rei Luís IX.

38 UNIDADE 1 RUMORES DA LÍNGUA E DA LITERATURA

Fonte: CEREJA; VIANNA; DAMIEN, 2016, p. 38.

A seção ‘Foco na imagem’, comumente, é usada no início de um novo capítulo, com a finalidade de desenvolver estratégias de leitura de imagem. Por esse motivo, no capítulo IV, detalhamos com profundidade essa seção, uma vez que ela nos possibilita compreender nosso

objeto de pesquisa. Cabe ainda destacar que essa seção, quando não utilizada, é substituída pela ‘Foco no texto’ (Fig. 11). Na figura, a seguir, apresentamos um exemplo dessa seção:

Figura 11: Volume 1, seção ‘Foco no texto’ (Unidade 1)

CAPÍTULO

# 7

## Literatura Língua e linguagem Gêneros do discurso

LITERATURA

### O que é literatura?

FOCO NO TEXTO

Você vai ler, a seguir, três textos. O primeiro, “José”, de autoria de Carlos Drummond de Andrade, é um dos mais importantes poemas da literatura brasileira; o segundo é uma colagem feita pelo fotógrafo britânico Ewan Fraser; o terceiro é a letra de uma canção de Gabriel, o Pensador.

Professor: Na Internet, é possível encontrar a declamação do poema “José” feita pelo próprio autor, o mesmo poema musicado por Paulo Diniz e a canção “Tem alguém aí?” cantada por Gabriel, o Pensador.

Texto 1

**José**

E agora, José?  
A festa acabou,  
a luz apagou,  
o povo sumiu,  
a noite esfriou,  
e agora, José?  
e agora, você?  
você que é sem nome,  
que zomba dos outros,  
você que faz versos,  
que ama, protesta?  
e agora, José?

Está sem mulher,  
está sem discurso,  
está sem carinho,  
já não pode beber,  
já não pode fumar,  
cuspir já não pode,  
a noite esfriou,  
o dia não veio,  
o bonde não veio,  
o riso não veio,  
não veio a utopia  
e tudo acabou  
e tudo fugiu

e tudo mofou,  
e agora, José?

E agora, José?  
sua doce palavra,  
seu instante de febre,  
sua gula e jejum,  
sua biblioteca,  
sua lavra de ouro,  
seu terno de vidro,  
sua incoerência,  
seu ódio — e agora?

Com a chave na mão  
quer abrir a porta,  
não existe porta;  
quer morrer no mar,  
mas o mar secou;  
quer ir para Minas,  
Minas não há mais.  
José, e agora?

Se você gritasse,  
se você gemesse,  
se você tocasse  
a valsa vienense,

se você dormisse,  
se você cansasse,  
se você morresse...  
Mas você não morre,  
você é duro, José!

Sozinho no escuro  
qual bicho do mato,  
sem teogonia,  
sem parede nua  
para se encostar,  
sem cavalo preto  
que fuja a galope,  
você marcha, José!  
José, para onde?

teogonia: conjunto de divindades de um povo.  
utopia: lugar ou estado ideal, de completa felicidade e harmonia entre os indivíduos; fantasia; quimera.



(Reunião. 10. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1980, p. 70)

14

UNIDADE 1 RUMORES DA LÍNGUA E DA LITERATURA

A seção ‘Fique conectado!’, na Figura 12, aparece nos três volumes da coleção. O foco dessa seção concentra-se nos produtos culturais e/ou locais relacionados com o período trabalhado, tais como filmes, músicas, livros, igrejas, museus, dentre outros. Ressaltamos que essas indicações não aparecem exclusivamente nessa seção. Contudo, é nela que há recomendações mais claras e diretas.

**Figura 12: Volume 1, seção ‘Fique conectado!’ (Unidade 1)**

FIQUE CONECTADO!

Amplie seus conhecimentos sobre a arte na Idade Média, pesquisando em:

**LIVROS**

- *O nome da rosa*, de Umberto Eco (Nova Fronteira); *O cavaleiro inexistente*, de Ítalo Calvino (Companhia das Letras); *A dama e o unicórnio*, de Tracy Chevalier (Bertrand do Brasil); *Contos e lendas da Távola Redonda*, de Jaqueline Miranda (Companhia das Letras); *A demanda do Santo Graal* (Companhia das Letras).

**FILMES**

- *O nome da rosa*, de Jean-Jacques Annaud; *Excalibur*, de John Boorman; *O feitiço de Áquila*, de Richard Donner; *Rei Arthur*, de Antoine Fuqua; *Cruzada*, de Ridley Scott; *Joana d’Arc*, de Luc Besson.

**SITES**

- <http://cantigas.fcsh.unl.pt/sobrecantigas.asp>
- <http://educaterra.terra.com.br/voltaire/cultura/2005/07/14/001.htm>
- <http://www.musee-moyenage.fr/>

**IGREJAS**

- O Brasil não tem igrejas do estilo gótico, mas tem várias inspiradas nesse estilo: Catedral de Petrópolis (RJ), Santuário do Caraça (MG), Catedral da Sé (SP), Catedral de Santos (SP), Catedral Metropolitana de Vitória (ES) e Catedral Metropolitana de Fortaleza (CE), entre outras.

**MÚSICAS**

- Conheça as músicas que Carlos Núñez e José Miguel Wisnik criaram a partir das cantigas de Martim Codax para o espetáculo de dança *Sem mim*. Ouça também as músicas do disco *Musikantiga 1* e as adaptações que o Grupo de Música Antiga Mundinho, da Galícia, fez do cancionero medieval ibérico.

*A dama e o unicórnio*, tapeçaria medieval francesa que pode ser vista no Museu Nacional da Idade Média, em Paris.

## O contexto de produção e recepção do Trovadorismo

A obra arquitetônica e as pinturas que você examinou em **Foco na imagem** foram produzidas durante a Idade Média, momento em que, na literatura, surgiu o Trovadorismo.

Ao conjunto de produções literárias da Baixa Idade Média, em Portugal, chamamos *Trovadorismo*. Em uma época na qual a escrita se restringia a poucos, quem produzia a poesia trovadoresca em Portugal, durante os séculos de XII a XIV? Como ela era difundida? Quem era o público consumidor?

### Os meios de circulação

O florescimento das cantigas trovadorescas em Portugal se deu em parte na corte, por influência das cantigas provenientes da França, e em parte na cultura popular ibérica. Apesar disso, era essencialmente na corte que elas eram cantadas e executadas. Os *trovadores* (geralmente nobres) eram os criadores das cantigas, mas quem as cantava e tocava, com o acompanhamento de outros músicos, era o *jogral*. Assim, de castelo em castelo, de feudo em feudo, essas composições eram transmitidas oralmente.

As cantigas representam um momento decisivo na cultura da Baixa Idade Média, uma vez que são a primeira importante manifestação cultural leiga, rompendo com os temas religiosos que marcaram o mundo medieval.

### Poesia para ser cantada

[Na Idade Média, em Portugal] duas eram as espécies de poesia trovadoresca: a lírico-amorosa, expressa em duas formas, a cantiga de amor e a cantiga de amigo; e a satírica, expressa na cantiga de escárnio e de maldizer. O poema recebia o nome de “cantiga” (ou ainda de “canção” e “cantar”) pelo fato de o lirismo medieval associar-se intimamente com a música: a poesia era cantada, ou entoada, e instrumentada. Daí se compreender que o texto sozinho, como o temos hoje, apenas oferece uma incompleta e pálida imagem do que seriam as cantigas quando cantadas ao som do instrumento, ou seja, apoiadas na pauta musical. Todavia, dadas as circunstâncias sociais e culturais em que essa poesia circulava, perderam-se numerosas cantigas, e a maioria das pautas musicais. Destas, somente restaram sete, pertencentes a Martim Codax, trovador da época de Afonso III (fins do século XIII). O acompanhamento musical fazia-se com instrumentos de corda, sopro e percussão (viola, alaúde, flauta, adufe, pandeiro, etc.).

(Massaud Moisés. *A literatura portuguesa através dos textos*. 17. ed. São Paulo: Cultrix, p. 15.)



Como pudemos observar, ainda na Figura 12, há a seção ‘O contexto de produção e recepção’, onde os autores buscam trabalhar o momento histórico e cultural, político e social dos movimentos literários em estudo, no caso de nosso exemplo, o “trovadorismo”.

A seção ‘Entre saberes’, apresentada na figura, a seguir, aparece algumas vezes ao final dos capítulos. Na maior parte, está apenas no primeiro capítulo de cada unidade, todavia não deixa de aparecer em outros, esporadicamente. Nela, os autores trazem uma série de textos com embasamento interdisciplinar, que evidenciam a estética literária do período trabalhado naquele capítulo em questão. Vejamos a figura 13:

**Figura 13: Volume 1, seção ‘Entre saberes’ (Unidade 4)**


**ENTRE  
SABERES**

FILOSOFIA E HISTÓRIA

**Quais foram as transformações sociais promovidas pelo Iluminismo e pela Revolução Francesa? No século XVIII, que mudanças ocorreram, no Brasil, na sociedade colonial? O que motivou a Inconfidência Mineira? Para refletir sobre essas questões, leia os textos a seguir.**

**Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão**

O texto final da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão foi votado pelos deputados franceses em 26 de agosto de 1789. O pintor Le Barbier retratou esse texto com elementos simbólicos, como a guirlanda de louro (glória) e as correntes partidas (vitória sobre o despotismo).



*Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789), de Jean-Jacques-François Le Barbier.*

### O Iluminismo e a sociedade

Praticamente em nenhum período de nossa história a filosofia influenciou tão fortemente a opinião pública e o desenvolvimento social como na época do Iluminismo. As exigências dos filósofos pela aplicação da razão (também em relação a tudo o que foi tradicionalmente transmitido, palavra de ordem “crítica”), por liberdade, tolerância, humanidade se impuseram de modo generalizado no longo prazo – mesmo que os ideais do Iluminismo primeiro parecessem ser tragados pelo sangrento terror da Revolução Francesa. A esses ideais devemos conquistas fundamentais como a eliminação da tortura, o fim da perseguição a bruxas, o tratamento humano dos doentes mentais, a eliminação de castigos corporais hediondos como a roda ou o esquartejamento, o fim da escravidão, o reconhecimento da divisão dos poderes nas constituições dos estados (especialmente a independência do judiciário), o fim das guerras religiosas, a eliminação da censura, com isso a liberdade de opinião – em suma: a paulatina imposição dos direitos humanos, como eles estão formulados na declaração de independência americana de 1776, e depois na “Déclaration des droits de l’homme”, da assembleia nacional de 1789, e que agora aparecem no estatuto das Nações Unidas.

(Hans Joachim Störig, *História geral da filosofia*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 330.)

chicaneiro: trapaceiro, pilantra.

### Revolução Francesa

Embora seja verdade que os membros do Terceiro Estado, artesãos, camponeses e burguesia, estivessem tentando “ser alguma coisa”, foi principalmente o último grupo que conseguiu o que queria. A burguesia forneceu a liderança, enquanto os outros grupos realmente lutaram. [...]

Marat, o porta-voz da classe trabalhadora mais pobre, descreveu o que ocorria durante a Revolução, com as seguintes palavras: “No momento da insurreição, o povo abriu caminho através de todos os obstáculos pela força do número; mas, por muito poder que tenha conseguido inicialmente, foi por fim derrotado pelos conspiradores da classe superior, cheios de astúcia, artimanhas e habilidade. [...] A revolução é feita e realizada por intermédio das camadas mais baixas da sociedade, pelos trabalhadores artesãos, pequenos comerciantes, camponeses, pela plebe, pelos infelizes [...]. Mas o que as classes superiores ocultam constantemente é o fato de que a Revolução acabou beneficiando somente os donos de terras, os advogados e os chicaneiros.”

É uma descrição exata do que ocorreu. Depois que a revolução acabou, foi a burguesia que ficou com o poder político na França. O privilégio de nascimento foi realmente derrubado, mas o privilégio do dinheiro tomou seu lugar. “Liberdade, Igualdade e Fraternidade” foi uma frase popular gritada por todos os revolucionários, mas que coube principalmente à burguesia desfrutar.

(Leo Huberman, *História da riqueza do homem*. Rio de Janeiro: LTC, 1986. p. 150-1.)

Arcadismo. Coerência e coesão. O seminário

CAPÍTULO 1

263

Em relação à seção didática, ‘Língua e Linguagem’, percebemos que há uma série de questões a serem respondidas pelos alunos, as quais estão relacionadas a aspectos históricos acerca dos textos tomados como exemplos, para possibilitar uma compreensão com mais acurácia acerca do sentido da obra lida.

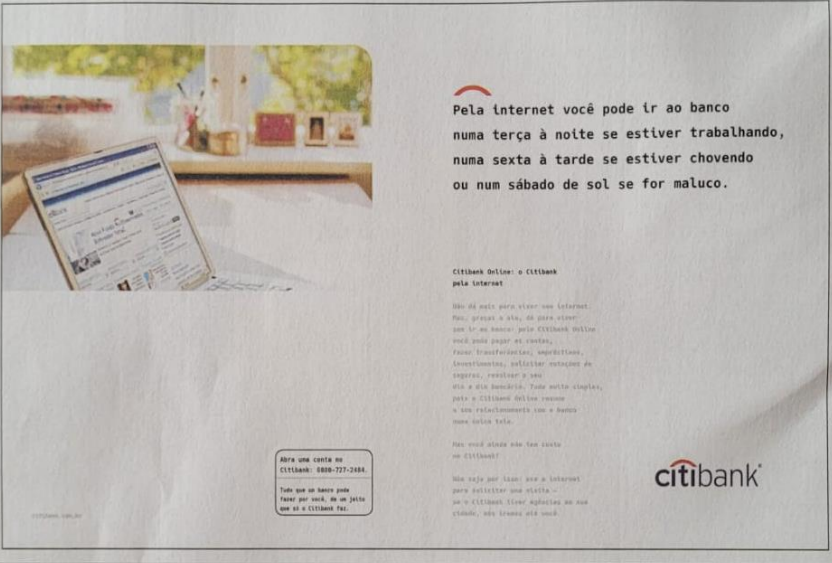
**Figura 14: Volume 1, seção ‘Língua e Linguagem’ (Unidade 4)**

**LÍNGUA E LINGUAGEM**

**Coerência e coesão textual**

**FOCO NO TEXTO**

Você já pensou no que faz um texto ser um texto, em vez de um conjunto de palavras soltas e desconexas? Para refletir sobre essa questão, leia o anúncio que segue.



**Pela internet você pode ir ao banco numa terça à noite se estiver trabalhando, numa sexta à tarde se estiver chovendo ou num sábado de sol se for maluco.**

Citibank Online: o Citibank pela Internet.

Não dá mais para viver sem Internet. Não, prima e sim, de para viver com a internet. Pelo Citibank Online você pode pagar as contas, fazer transferências, investimentos, solicitar cartões de crédito, pedir a sua conta e sua senha. Tudo muito simples, pelo Citibank Online sempre a seu relacionamento com o banco mais online dele.

Por onde você não tem conta no Citibank?

Não vale por isso, ser a Internet para facilitar sua vida - se o Citibank tiver agências ao seu redor, não é mais o seu.

**Abrir uma conta no Citibank: 800-727-2488.**

Tudo que um banco pode fazer por você, do seu jeito que só o Citibank faz.

**citibank**

[Disponível em: [http://4.bp.blogspot.com/\\_aCzqGqQeHy8/SXvxcSwrxI/AAAAAAAAAAs/m6sp0Izgb80/s1600-h/Cit-Ans+03.jpg](http://4.bp.blogspot.com/_aCzqGqQeHy8/SXvxcSwrxI/AAAAAAAAAAs/m6sp0Izgb80/s1600-h/Cit-Ans+03.jpg). Acesso em: 10/10/2015.]

Não, no contexto, fica claro que se trata de acessar a conta bancária pela Internet, e não de se deslocar até uma agência na terça à noite ou no sábado à tarde, momentos em que o banco está fechado.

**1.** Observe o enunciado principal do anúncio:

.....

Pela internet você pode ir ao banco numa terça à noite se estiver trabalhando, numa sexta à tarde se estiver chovendo ou num sábado de sol se for maluco.

.....

Em uma leitura rápida, o enunciado parece não apresentar lógica, ao supor, por exemplo, ir ao banco à noite. Contudo, essa falta de lógica se mantém quando consideramos o sentido global do texto e da expressão *ir ao banco*, no contexto? Justifique sua resposta.

**266** UNIDADE 4 PALAVRA E RAZÃO

No fechamento da seção ‘Língua e Linguagem’, existe um item nomeado ‘Arquivo’, que é um quadro organizado com os principais conteúdos abordados, conforme Figura 15.

**Figura 15: Volume 1, item ‘Arquivo’ (Unidade 1)**

A *Odisséia* e a *Ilíada*, de Homero, são consideradas as obras fundadoras da literatura ocidental. Foram escritas provavelmente no século VIII a.C., mas as histórias que elas nar-ram já vinham sendo contadas oralmente na Grécia antiga durante séculos.

### Estilos de época

As transformações ocorridas na literatura no decorrer do tempo são objeto de estudo do que se chama *história da literatura*. Da mesma forma que a história humana, a história da literatura também é organizada em eras e períodos, e também acompanha as transformações históricas, sociais e culturais da humanidade. Cada período da literatura é chamado de *movimento literário*, *estilo de época* ou *estética literária*.

Embora os livros que tratam de história da literatura apresentem as estéticas literárias demarcadas por períodos, autores, obras e datas, as fronteiras entre elas não são estanques. É natural que um autor de uma época leia autores de épocas passadas e seja por eles influenciado. Também é natural que um autor que viva em um momento de transição apresente em sua produção elementos da estética literária anterior, ainda presente, e da estética posterior, ainda em formação.

Mais importante do que saber situar um autor ou uma obra na linha do tempo é ser capaz de ler um texto literário e compreendê-lo, isto é, conseguir relacionar as ideias principais apresentadas por ele com o modo de pensar e sentir o mundo experimentado pelo ser humano da época.

Apresentamos a seguir um quadro com a periodização da literatura brasileira, para servir de referência em caso de necessidade de consulta. Como os primeiros textos escritos no Brasil datam do século XVI e foram influenciados pela literatura portuguesa, apresentamos também um quadro com a produção literária medieval portuguesa.

LITERATURA NA IDADE MÉDIA EM PORTUGAL			
Trovadorismo (1ª época) (séculos XII a XIV)		Humanismo (2ª época) (século XV e início do século XVI)	
LITERATURA NO BRASIL			
Quinhentismo (século XVI)	Barroco (século XVII)	Arcadismo (século XVIII)	Romantismo (século XIX)
Realismo, Naturalismo e Parnasianismo (segunda metade do século XIX)	Simbolismo (final do século XIX)	Pré-Modernismo e Modernismo (início do século XX até a década de 1940)	Contemporaneidade (década de 1950 até os dias atuais)

### ARQUIVO

- Não há um único conceito de literatura. Vista por alguns estudiosos como recriação da realidade, a literatura conduz o interlocutor a um mundo ficcional, por meio do uso de diferentes recursos e técnicas, como sonoridade, ritmo, imagens, personagens, etc.
- A literatura tem desempenhado historicamente diferentes papéis na sociedade, entre eles o de permitir a fruição estética, promover a reflexão crítica e filosófica acerca do mundo, denunciar os problemas sociais, ser fonte de informação e comunicação, possibilitar a interação entre as pessoas e sensibilizá-las.
- A história da literatura acompanha as transformações históricas, sociais, culturais e artísticas da sociedade humana.
- Os estudos literários organizam a história da literatura em períodos e fases com fins didáticos. Entre as fases ou estilos de época da literatura, não há fronteiras rígidas.

Fonte: CEREJA; VIANNA; DAMIEN, 2016, p. 21.

Evidencia-se, de acordo com a Figura 15, que esse quadro apresenta, também, um comparativo entre as datas em que diferentes estilos literários possuíram maior força, mostrando que a evolução dos estilos de escrita não segue sempre o mesmo ritmo.

Após isso, em alguns capítulos, é dado início à seção ‘Reflexões sobre a língua’, que traz apontamentos acerca do assunto tratado previamente a ela. Além disso, há materiais

complementares, algumas vezes, com breves explicações para o professor, sobre os objetivos da atividade.

**Figura 16: Volume 1, seção ‘Reflexões sobre a língua’ (Unidade 1)**

6. Releia as orações:

.....

"os nordestino têm muita gratidão"  
"pidimo proteção a vosmicê"  
"nunca mais nós pensa em seca"

.....

a. Reescreva as orações segundo as regras da norma-padrão escrita.  
Os nordestinos têm muita gratidão / pedimos proteção a vossa mercê / nunca mais nós pensamos em seca.

b. Discuta com os colegas e o professor: Quais são as diferenças entre a forma original e a forma das orações conforme a norma-padrão? Na 1ª, o plural em *nordestinos*; na 2ª, a ortografia e o acréscimo do *s* em *pidimo* e a ortografia em *vosmicê*; na 3ª, a ortografia em *nós* e a concordância verbal em *pensamos*.

c. Observe a concordância entre o sujeito e o verbo em cada oração. Há uma regra comum para as três? Explique como ela é feita em cada uma.

7. Observe os seguintes pares de ocorrências: *por / pur*, *qui / lhe*, *esmola / ismola*, *sem gastar / vai dá*.

a. Em cada um dos pares de ocorrências, uma é grafada segundo a norma-padrão. Indique as ocorrências que seguem a norma e reescreva corretamente as que não seguem. *por, lhe, esmola, sem gastar / por, que, esmola, vai dar*

b. Levante hipóteses: O que levou à escrita dessas palavras de uma maneira diferente da prescrita pela norma ortográfica? A influência da pronúncia das palavras, pois ao falarmos é muito comum o *e* ser pronunciado como *i* e o *o* como *u* e o *r* final dos infinitivos não ser pronunciado.

8. Por ser letra de canção, o texto em estudo circula principalmente por via oral, isto é, ele é mais cantado e ouvido do que escrito e lido. Com base nesse fato e nas respostas às questões anteriores, levante hipóteses:

a. As grafias e as construções que, no texto, estão em desacordo com a norma-padrão devem ser vistas como um problema? Justifique sua resposta.

b. Por que há oscilações entre ocorrências semelhantes, como *por* e "*pur*", "*qui*" e *lhe*, *esmola* e "*ismola*", *gastar* e "*dá*"? Porque, tratando-se de uma variedade oral e de pouco prestígio social, não há registros escritos suficientes para que se instituíam regras para essa variedade, diferentemente do que ocorre com a norma-padrão.

6. c) Não. Na primeira, o verbo está no plural, concordando com o sujeito. Na segunda, o verbo concorda com o sujeito, mas tem uma grafia influenciada pela fala, diferente da padrão. Na terceira, o verbo está no singular e o sujeito, no plural.

8. a) Não, pois a norma-padrão é um modelo, uma referência que orienta os usuários da língua quando precisam usar o português de modo mais formal, o que não é o caso da canção.

**REFLEXÕES SOBRE A LÍNGUA**

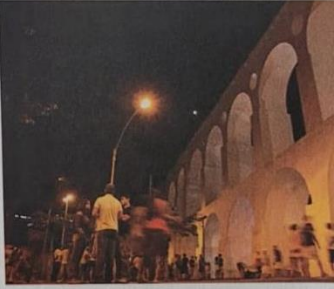
No estudo do texto literário deste capítulo, você leu cantigas escritas em galego-português, na Idade Média, pelos antigos trovadores. O galego-português é uma língua de origem latina da qual deriva o português brasileiro, tal como conhecemos hoje. É um equívoco, entretanto, acreditarmos que o português brasileiro é uma língua falada homogeneamente em todo o país, uma vez que há elementos diversos que contribuem para que ela sofra variações.

Essas variações são de natureza geográfica, histórica, social, entre outras, e a elas se devem as diferenças observadas entre os falares dos brasileiros.

Alterações lexicais, semânticas e sintáticas, isto é, quanto a vocabulário, significados e construções, são comuns e naturais, fazendo parte da evolução de qualquer idioma. Assim:

**Varição linguística** são os diferentes modos de falar uma língua – as variedades linguísticas – relacionados à idade do falante, à sua classe social, ao espaço em que ele se encontra e, ainda, aos objetivos e aos usos específicos que ele faz da língua.

J. L. Bulcão/Pulsar Imagens

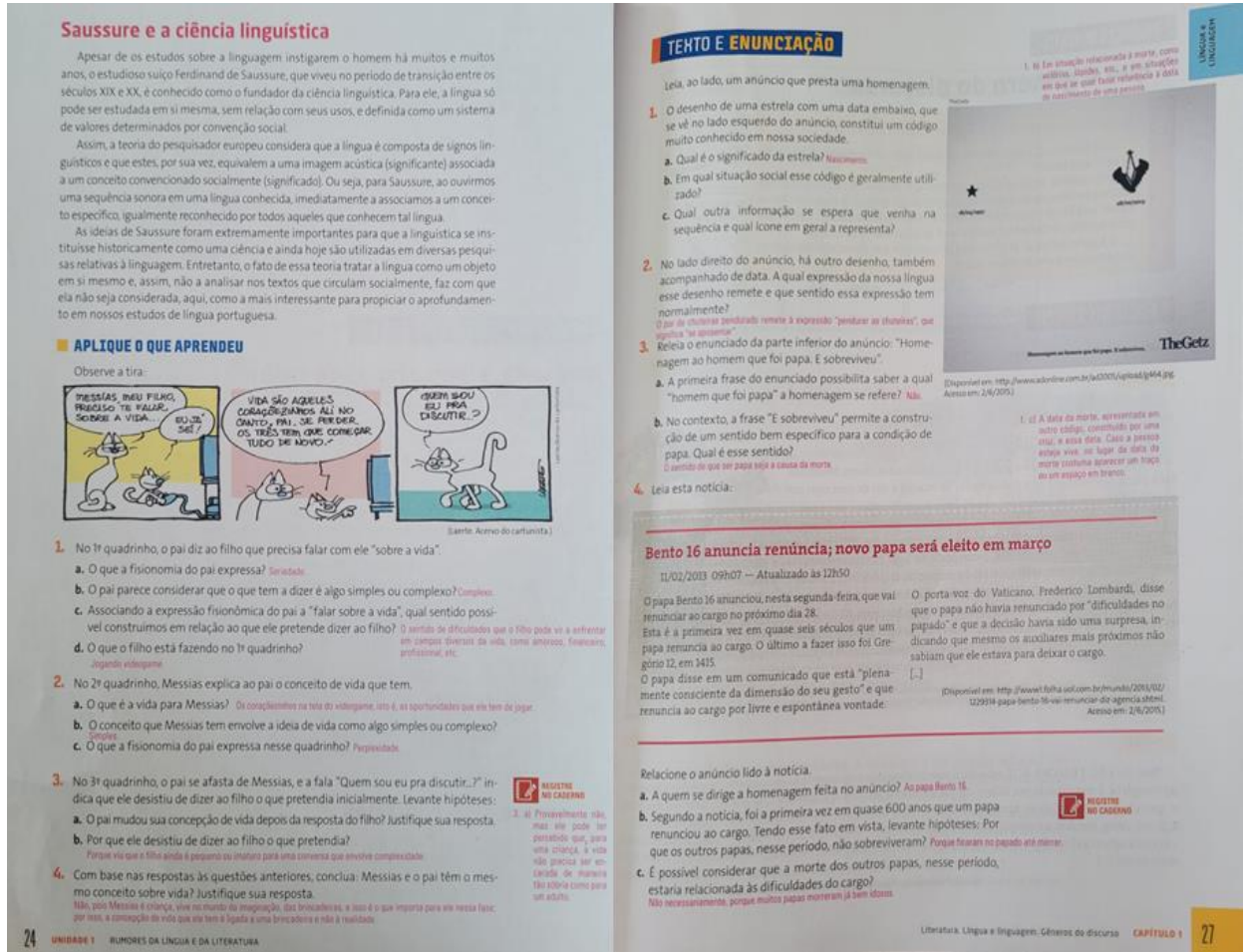


50 UNIDADE 1 RUMORES DA LÍNGUA E DA LITERATURA

Fonte: CEREJA; VIANNA; DAMIEN, 2016, p. 50.

Na sequência, existem duas seções contendo exercícios de fixação do conteúdo, são elas: ‘Aplique o que aprendeu’ e ‘Texto e enunciação’. Elas são compostas de questões isoladas e/ou baseadas na interpretação de um determinado texto. A nosso ver, essas questões, para serem respondidas, vão exigir a prática de uma leitura crítica.

Figura 17: volume 1, seções ‘Aplique o que aprendeu’ e ‘Texto e enunciação’ (Unidade 1)



Fonte: CEREJA; VIANNA; DAMIEN, 2016, p. 24-27.


Em alguns capítulos, é colocada a seção ‘Conexões’ (Figura 18), composta por uma série de textos, em diferentes estilos, como tirinhas, letras de canções, história em quadrinhos e a reprodução de pinturas. Nessa seção, em específico, são apresentadas obras contemporâneas e antigas, evidenciando o impacto dessas produções sobre aquelas.

Figura 18: Volume 1, seção ‘Conexões’ (Unidade 1)

CONEXÕES

LITERATURA

No século XIX, momento em que as artes e a literatura valorizavam o sentimento de nacionalidade, o pintor Victor Meireles, inspirando-se na *Carta de Caminha*, pintou o quadro *A primeira missa no Brasil* (1860). Observe com atenção o quadro abaixo e depois leia a carta aberta que o líder indígena Jairo Saw Munduruku escreveu e divulgou em dezembro de 2014, no Pará.



.....

### Carta aberta

Por Jairo Saw Munduruku, liderança da aldeia Sai Cinza, Terra Indígena Sai Cinza

À sociedade brasileira e internacional,

Somos povos nativos da floresta amazônica, existimos desde a origem da criação do mundo quando o Karosakaybu nos transformou do barro (argila) e nos soprou com a brisa do seu vento, dando a vida para todos nós. Desde o princípio conhecemos o mundo que está ao nosso redor e sabemos da existência do pariwat (não índio), que já vivia em nosso meio. Éramos um só povo, criado por Karosakaybu, criador e transformador de todos os seres vivos na face da Terra: os animais, as florestas, os rios e a humanidade. Antes, outros povos não existiam, assim como os pariwat não existiam.

O pariwat foi expulso do coração da Amazônia, devido ao seu pensamento muito ambicioso, que só enxergava a grande riqueza material. Portanto, a sua cobiça, a sua ga-

Literatura de Informação. Semântica (II). Carta pessoal e carta de apresentação

CAPÍTULO 3

149

Fonte: CEREJA; VIANNA; DAMIEN, 2016, p. 149.

A seção ‘Produção textual’, como o próprio nome se vale, traz para os alunos uma atividade de produção de um texto do gênero literário tratado no capítulo. Ela é apresentada sempre ao final da seção ‘Texto e enunciação’, ou seja, após a análise de textos já produzidos.

**Figura 19: Volume 1, seção ‘Produção de Texto’ (Unidade 1)**

PRODUÇÃO DE TEXTO

## O que é gênero do discurso

PROJETO

### O contexto de produção e recepção dos textos

Quais textos você produzirá nesta unidade? Com que finalidade? Quem vai ler ou ouvir seus textos?

Nesta unidade, nosso projeto é a apresentação de um *sarau literomusical*. Para realizar esse sarau, vamos estudar alguns gêneros que servirão de base a ele. Nesse estudo, você e seus colegas lerão e produzirão relatos, poemas e textos teatrais, que serão expostos, declamados e apresentados ao público no dia do evento.

O objetivo principal do sarau será proporcionar aos convidados um contato prazeroso com a arte literária e teatral.

FOCO NO TEXTO

Leia o painel de textos a seguir.

Texto 1

### *Empresas oferecem serviço de arranjo e delivery de flores*


Receber flores em casa não é privilégio dos apaixonados. Quem desembolsar a partir de R\$ 180 por mês pode acordar de manhã e dar de cara com um buquê de flores frescas, da estação, escolhidas por um florista.

Incentivadas pelos próprios clientes, floriculturas passaram a oferecer pacotes de entregas semanais. A fidelidade garante arranjos até 20% mais baratos aos assinantes. A maioria, cerca de 70%, é composta de lojas, hotéis, restaurantes e escritórios. Em ambientes corporativos, o hit é o arranjo de orquídeas (R\$ 100, em média).

Os outros 30% são os clientes residenciais, que formam um nicho bastante particular. As “pessoas físicas”, como Vanderlei Marques, 47, da Reserva Floral, gosta de chamá-los, contratam o serviço “porque já gostam de flor e querem a conveniência de não ter de sair para comprar”.

[...]

(Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/saopaulo/2014/09/1518768-empresas-oferecem-servico-de-arranjo-e-delivery-de-flores-veja-9-lojas.shtml>. Acesso em: 2/6/2015.)



Thinkstock/Getty Images

Texto 2

**flor:** /ô/ s.f. [...] **1.** MORF. BOT. estrutura reprodutiva das angiospermas que, quando completa, é constituída por cálice, corola, androceu (estames) e gineceu (pistilos) e, quando incompleta, deve apresentar, no mínimo, um estame ou um pistilo [...]. **2.** p. ext. desig. comum a qualquer planta cultivada como ornamental por suas flores <a chuva aguou as f.> **3.** fig. o que há de melhor, mais bonito, mais livre de impurezas, mais nobre [...]

Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

28
UNIDADE 1 RUMORES DA LÍNGUA E DA LITERATURA

Fonte: CEREJA; VIANNA; DAMIEN, 2016, p. 28.

A seção, apresentada na figura anterior, parece ter como objetivo estimular o desenvolvimento não apenas da escrita, mas também do pensamento crítico e social nos alunos, como enfatiza os autores sobre a concepção de produção de texto, no manual do professor:

Uma concepção social de leitura e escrita, que envolve não apenas o desenvolvimento de uma competência ou habilidade relacionada a um conteúdo – por exemplo, ser capaz de produzir uma notícia –, mas também o desenvolvimento de uma prática social e discursiva, que é inseparável de seu contexto de produção e recepção (CEREJA; VIANNA; DAMIEN, 2016, p. 366).

Notamos que Cereja, Vianna e Damien (2016) buscam trabalhar os cinco eixos do conhecimento – os conhecimentos linguísticos, a leitura, a literatura, a oralidade e a produção textual –, os quais estão fixados no Guia do PNLD 2018 (BRASIL, 2017). Cada eixo é trabalhado ao longo dos livros de formas diversas, conforme descrição a seguir:

**1) *Conhecimentos linguísticos***: esse eixo é trabalhado nas seções ‘Texto e enunciação’ e ‘Reflexões sobre a língua’, a partir do estudo dos fenômenos linguísticos, em que são utilizados vários gêneros dos discursos baseados em enunciados visuais, orais ou escritos que expressam ditados populares, metáforas ou expressões idiomáticas.

**2) *Leitura***: esse eixo contempla uma variedade de gêneros discursivos, incluindo a mescla de linguagens verbal e não verbal, como, por exemplo, tiras, letras de canções etc. Com relação à base teórica de sustentação das atividades propostas, os autores afirmam:

As atividades didáticas aqui propostas têm, fundamentalmente, como base teórica as concepções de Antônio Cândido sobre as relações de literatura e sociedade e de Mikhail Bakhtin a propósito do dialogismo, bem como as ideias de Marisa Lajolo e Regina Zilberman a respeito dos contextos de produção e recepção das obras literárias no Brasil (CEREJA; VIANNA; DAMIEN, 2016, p. 344).

**3) *Literatura***: esse eixo se refere ao estudo de obras que foram consagradas e que têm sua importância por reverberarem até à contemporaneidade. Ao longo de toda a coleção, ao se introduzir um novo gênero, são utilizados textos com peso histórico, além da apresentação do período em que foram escritos. Segundo o Guia do PNLD 2018, essa abordagem histórica, normalmente, envolve os aspectos sociais, políticos e econômicos, apresentados na realidade em que o texto fora escrito.

**4) *Oralidade***: esse eixo faz alusão às diferentes formas de comunicação por meio da oralidade. Alguns gêneros se destacam nesse aspecto, tais como a entrevista, o debate e a apresentação de trabalhos, dentre outros. Apesar de não existirem, dentro da obra, seções e/ou



unidades específicas que tratem disso, observa-se que os autores optaram por diluir o uso da comunicação oral ao longo de toda a coleção.

**5) Produção Textual:** esse eixo é, provavelmente, o mais trabalhado ao longo dessa coleção. Em todos os capítulos, após a conclusão dos conteúdos previstos para dar embasamento teórico, sempre há uma atividade de produção de um texto, em consonância com o tema desenvolvido na seção.

Essa descrição dos eixos se fez necessária para que pudéssemos inserir os leitores nos caminhos que tecemos para a constituição do nosso objeto da pesquisa, considerando que não abordamos todos os tópicos do livro em nossa análise. Todavia, para o olhar do pesquisador, é preciso fazer esse caminho, selecionando e estabelecendo relações axiológicas com o objeto de investigação. Ademais, esperamos que este caminho seja perceptível ao leitor desta pesquisa, para que possa produzir suas próprias inferências sobre o material analisado, sobre o trajeto da pesquisa até a análise.

### **1.3.2 Procedimentos para o mapeamento do *corpus***

Apoiamo-nos na metodologia empregada por Costa (2016). De igual maneira, para a observação e compreensão das ocorrências e posição ocupada pelos enunciados “reprodução de pintura” nos livros, realizamos um levantamento quantitativo, organizando em uma planilha do *Microsoft Excel* informações que julgamos necessárias para a seleção e análise do *corpus*, a saber: quantidade, unidade, capítulo, página, título da pintura, função e observações (nesta categoria, anotamos dados importantes para a análise, observando, por exemplo, se o texto ou comandas se relacionavam à pintura reproduzida na atividade em questão). A seguir, demonstramos o modo como organizamos os dados:

**Figura 20: Mapeamento das reproduções de pintura nos três volumes de LDP**

	B	C	D	E	F
1	Unidade	Capítulo	página	Seção	Título da obra
2	1	1	12	Abertura de Unidade	Díptico de Wilton(1395), autor desconhecido
3	1	1	17	Foco no texto	Você faz parte II, Nelson Leirner
4	1	1	34	Aplique o que aprendeu	Mulher jovem no campo, Jules Breton
5	1	2	39	literatura/Abertura de capítulo	Anunciação (1333), Simone Martini
6	1	2	39	literatura/Abertura de capítulo	São Francisco dá seu manto a um homem pobre, Giotto
7	1	3	63	Literatura/Abertura de capítulo	sem título
8	1	3	67	Foco no texto	O jardim das delícias, Hieronymus Bosch
9	2	0	94	Abertura de Unidade	A primavera (1482), Sandro Botticelli
10	2	0	95	Abertura de Unidade	Mona Lisa, Michelangelo
11	2	1	97	Foco na imagem	Davi (1501, Michelangelo

Função	Observação
Ilustração	A tela tem relação com a temática, mas não há referência à pintura no texto ou comandas
Ilustração	não há referência à pintura no texto nem comandas
Ilustração	não há referência à pintura no texto nem comandas
Atividade de leitura	Há comandas de atividade para a leitura do visual/ não há referencias à legenda da pintura.
Atividade de leitura	Há comandas de atividade para a leitura do visual/ não há referencias à legenda da pintura.
Ilustração	compõe texto teórico sem referência à pintura, nem comandas
Composição boxe explicativo	compõe texto explicativo do boxe, com objetivo de reflexão
Abertura de unidade	A tela tem relação com a temática, mas não há referência à pintura no texto ou comandas
Abertura de unidade	A tela tem relação com a temática, mas não há referência à pintura no texto ou comandas
Atividade de leitura	única comanda que se refere à tela comanda 5

Fonte: Elaborado pela autora.

O levantamento apresentado na Figura 20 nos auxiliou a obter uma visão geral dos enunciados investigados, quanto à sua ocorrência e posição ocupada nas atividades dos LDP. Permitiu, ainda, que os dados relevantes aos objetivos deste trabalho fossem organizados em tabelas e transformados em gráficos, a partir dos quais, pudemos compreender a ocorrência dos enunciados em páginas, seções, unidades, capítulos, função/posição, além de realizarmos uma pré-análise dos dados com as informações relevantes para a seleção do *corpus* de análise.

#### 1.4 Procedimentos para a análise do corpus

Com base nas informações obtidas no mapeamento dos dados, pudemos selecionar o *corpus* de análise, observando os seguintes critérios: maiores percentuais de ocorrência em seções; suas posições (funções) nas atividades; regularidades nas formas de tratamento didático dado aos enunciados em função de seus objetivos nas referidas atividades e coerência aos objetivos delineados nesta pesquisa.

As categorias de análise escolhidas por nós são *relações dialógicas* e *compreensão ativa*. Pretendemos compreender quais *relações dialógicas* são estabelecidas entre as comandas

de atividade e as pinturas reproduzidas e se tal movimento dialógico pode (ou não) propiciar a formação de um leitor literário crítico, contribuindo com a compreensão ativa do leitor.

## **CAPÍTULO II**

### **O LIVRO DIDÁTICO COMO INSTRUMENTO MEDIADOR NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO**

Na contemporaneidade, nesses primeiros anos do século XXI, os pesquisadores da Linguística Aplicada têm se interessado cada vez mais em investigar o tratamento didático para os objetos de ensino previstos para a educação básica nos livros didáticos das diferentes áreas do saber. Ao tomá-los como objeto de pesquisa, devemos, consoante Costa (2016), Bunzen e Rojo (2005), Fregonezi (1997) considerar o contexto sócio-histórico econômico e político ao qual estão vinculados.

Dessa forma, para entender nosso objeto de investigação, é necessário, neste início, historicizarmos a constituição da disciplina língua portuguesa e, posteriormente, sua relação com os livros didáticos. Nesse processo, consideramos pertinente entender o projeto de ensino para a disciplina português, direcionando nosso olhar para o ensino da literatura no Ensino Médio. Por fim, apresentamos a visão dos documentos oficiais, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, publicada em 2006 e a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio, em 2017, para o ensino da literatura, da verbo-visualidade no Ensino Médio.

#### **2.1 Língua Portuguesa: um olhar para sua história como componente curricular**

A constituição da disciplina Língua Portuguesa está relacionada a diferentes caminhos percorridos por esse objeto de ensino ao longo de sua história, que envolve a sua implantação no currículo escolar e a política do livro didático, a qual passa a determinar o que deve ser ensinado.

Podemos dizer que essa disciplina está interligada aos conhecimentos básicos que configuram a língua materna. Trata-se de um currículo organizacional que cria e elabora objetivos específicos. Desse modo, temos a escolarização de um conhecimento, em que há disciplinarização de uma ciência, determinando os conteúdos a serem estudados pelos alunos na escola (BRASIL, 2006).

De acordo com Fávero (1996), o ensino de língua portuguesa, no Brasil, iniciou-se no período colonial. Naquele momento, a Língua Portuguesa coexistia com duas línguas: a Língua Geral (línguas indígenas existentes no território brasileiro) e a Língua Latina (língua para o Ensino Secundário e Superior) e foi, a partir desse período, que a Língua Portuguesa se tornou instrumento para a alfabetização.

Por essa razão, o ensino de língua portuguesa tornou-se importante para ajudar os falantes a compreenderem o latim, uma vez que era a base do ensino linguístico nas escolas jesuítas. Posteriormente, esse ensino foi tratado como expressão estética para fortalecer o ensino da Retórica (arte de falar bem) e da Poética. Em seguida, esse mesmo ensino foi tratado tão somente como estudo do texto, para a aproximação do aluno aos textos clássicos por meio da tradução.

Após a independência do Brasil, o ensino da língua portuguesa passou a ser fundamentada para a afirmação política-cultural da nação. O ensino de português e literatura passou a ser então adotado no currículo oficial do ensino secundário da época. Ressaltamos que todo esse desenvolvimento se deu com base na construção da tradição clássica, isto é, no latim e na filosofia grega (FÁVERO, 1996). Nesse percurso histórico, destacamos que não havia qualquer acordo ortográfico em uso.

Em meados dos anos de 1950, a disciplina Língua Portuguesa, juntamente com os conteúdos instituídos para esse objeto de ensino, foi sendo reformulada para atender à demanda da época. Nesse período, houve a democratização do ensino, e as camadas menos privilegiadas da sociedade passaram a frequentar a escola.

Dessa forma, o ensino de língua portuguesa consolidou-se dentro de um modelo educacional que estava voltado para as camadas populares, consideradas incultas pela elite brasileira.

De acordo com Soares (2001), a partir de 1970, depois da democratização do ensino (1950), a prática docente começa a ser orientada pelos livros didáticos, que sistematizam o ensino de língua portuguesa e, ao mesmo tempo, passaram a controlar com maior força a aprendizagem dos alunos.

Na próxima seção, historicizamos os livros didáticos de Língua Portuguesa.

## **2.2 Histórico dos livros didáticos de língua portuguesa**

O livro didático é considerado um recurso didático-pedagógico que auxilia professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem. Para Bunzen e Rojo (2005), o LDP possui unidade discursiva com autoria e estilo, portanto, responsável pelo discurso autoral, a partir do qual se apresenta a proposta didática para os enunciados que o constitui. Por esse motivo, os autores consideram o LDP como com um gênero discursivo, constituído por outros gêneros, os quais vão orquestrar todos os conteúdos previstos para uma determinada etapa de ensino. Logo,

não deve ser visto e nem mesmo considerado como um simples suporte de ensino nas aulas, mas como um gênero discursivo voltado para o ensino de conteúdos.

Para falarmos sobre o livro didático de língua portuguesa, devemos refazer um caminho na história e olhar as principais pautas até sua concretização, pois os modelos de livro que temos hoje não são os mesmos das décadas de 1940, quando passaram a existir nas escolas.

Para Fregonezi (1997), a partir dos anos 1960, havia então dois tipos de livros didáticos ou materiais didáticos. Esses livros eram uma coletânea de textos, sem indicações metodológicas e sem exercícios, embora houvesse uma gramática desenvolvida com exercícios, elaborada especialmente para os estudantes.

Outro dado diz respeito às mudanças no tratamento didático dispensado aos objetos de ensino, após a publicação da Portaria Ministerial nº 170 de 17/07/1942, a qual estabeleceu o programa oficial de língua portuguesa. Após a LDB nº 4.024 de 10/12/1961, os programas para o ensino de língua portuguesa e literatura tomaram um novo rumo, pois passaram a apresentar recomendações para o desenvolvimento de atividades relativas à expressão escrita e à gramática expositiva. Desse modo, os livros didáticos ficaram a cargo do governo, que impulsionou seu uso nas escolas (SILVA, 1998).

Em relação à sua entrada na escola, devemos considerar que o livro didático é um direito do estudante da educação básica do Brasil, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e outros decretos, que garantem a política de distribuição de forma gratuita a todos estudantes da rede pública. Isso foi conquistado, desde 1985, após a implantação do Programa Nacional do Livro e do Material Didático.

O processo de aquisição do livro didático pela escola acontece por meio do Guia do Livro Didático (LD), em que são apresentados os princípios, os critérios, as resenhas das obras aprovadas e as fichas que nortearam a avaliação dos LD. Vale ressaltar que existem fortes interesses nas editoras em relação à produção e ao consumo do LD pelas unidades escolares.

Comungamos da visão de Porto, Silva e Rettenmaier (2015) de que o PNLD é uma política importante e necessária ao processo de ensino-aprendizagem do estudante, já que o acesso à leitura ocorre, em certa medida, ainda por meio do LDP. No entanto, também vemos alguns problemas nessas políticas públicas governamentais. Isso porque a produção dos livros didáticos se baliza pelo Edital de Compra de livros didáticos pelo Governo Federal (Edital PNLD 2018), o que, em boa medida, pode limitar (em função do número de páginas, licenças de uso de textos e imagens etc.) a capacidade criativa autoral no que se refere à seleção de textos, muitas vezes, apresentando, na composição dos materiais didáticos, os fragmentos de textos, com ênfase no texto clássico ou canônico, com comandas de atividades que limitam a

capacidade reflexiva do leitor e a possibilidade de letramento apenas ao espaço escolar, quando, na verdade, sabemos que a escola é apenas um dos espaços onde se forma um leitor, mas não o único.

Sobre isso, no item “3.1.1 Princípios e objetivos gerais para o Componente Curricular Língua Portuguesa no ensino médio”, o Edital de Compra PNLD 2018/Ensino Médio faz referência ao estudo da literatura:

No campo mais amplo da Linguagem, é no ensino médio que os conhecimentos sobre **literatura** são apresentados ao estudante; neste sentido, **a proposta deve contribuir para uma prática de leitura focada na formação do leitor literário**, organizando diferentemente o livro didático, no sentido de, no primeiro ano, propiciar **o contato efetivo do estudante com textos de gêneros variados**, com foco na relação destes com o mundo e na discussão dos temas, perspectivas e formas que caracterizam a obra dos autores estudados; e, nos demais anos constituintes do ensino médio, além dos critérios já apresentados acima, **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, 2015, p. 37, grifos nossos).

Nesse excerto, percebemos que o estudo da literatura é orientado para propostas que possibilitem práticas de leitura com foco na formação do leitor literário e enfatiza a forma de organização do livro, sendo orientado para o primeiro ano do ciclo do Ensino Médio, “o contato do estudante com gêneros variados”; e, nos demais, para além da diversidade de gêneros, situá-los aos seus contextos de produção atrelados às respectivas “escolas literárias, observando sua obediência e sua ruptura ao paradigma interpretativo dos estilos de época” (BRASIL, 2015, p. 37).

Como observa Campos (2017, p. 22), em seu estudo sobre o componente da literatura no edital de compra de livros didáticos PNLEM 2005 (publicado em 2003), é possível perceber uma “imagem estereotipada da literatura”, em especial, quando o edital normatiza a produção didática atrelada às escolas literárias e ao contexto de produção, sem mencionar o contexto de recepção, deixando escapar a arte como apreciação e fruição, como transformadora da sociedade. Em nossa visão, a literatura, além de possibilitar ao leitor uma gama variada de textos (que podem ser verossímeis ou não), leva o leitor a questionar e a transformar sua própria visão de mundo.

No que se refere à matriz de “3.1.1 Critérios eliminatórios específicos para o componente curricular Língua Portuguesa”, o edital faz esta orientação no tocante à formação do leitor literário:

[...] propiciar a formação do leitor de literatura, focalizando a leitura literária numa perspectiva intertextual, intersemiótica e interdisciplinar, pela qual os textos literários possam ser compreendidos em suas dimensões estética, histórica e cultural, a partir das relações, observações e reflexões construídas no próprio ato de ler, afastando-se, assim, de um ensino pautado na aplicação de conceitos teóricos prontos e na simples memorização de um grande número de escritores(as) e obras, sem uma vivência efetiva com o texto literário [...] (BRASIL, 2015, p. 37).

No fragmento supracitado, o edital não esclarece sua concepção de leitor literário, apenas orienta o que deve ser o foco das atividades, ou seja, focalizar “a leitura numa perspectiva intertextual, intersemiótica e interdisciplinar [...]”, a fim de que o estudante possa compreender as dimensões não só estética mas também histórica e social, podendo refletir sobre o ato da leitura, afastando-se das práticas conteudistas, pautadas na memorização de obras, escritores e escolas literárias, para que o texto literário seja vivenciado pelo aluno.

Entretanto o edital não parece esclarecer o que significa focalizar a leitura literária numa perspectiva intertextual, intersemiótica e interdisciplinar. Ao mesmo tempo em que parece atualizar a visão de literatura, ao deixar marcada a possibilidade de uso de textos constituídos por diferentes materialidades e semioses, não esclarece de que forma isso pode contribuir para a formação desse “leitor literário” (BRASIL, 2015, p. 37).

Em nossa visão, para além da reflexão sobre “o ato de ler”, o estudante, na escola, precisa refletir, a partir de sua compreensão do texto, sobre como ele se aproxima ou se afasta de sua própria vida, relacionando a leitura do texto literário com o contexto histórico-político e cultural de sua época de produção e recepção, questionando-se, sobre seus possíveis sentidos e possibilidades de atualização desses sentidos no momento presente. Acreditamos que tais estratégias podem possibilitar ao aluno perceber crenças e valores legitimados no momento da produção do texto com aqueles valorizados na época em que o lê, mobilizando capacidades de apreciação, fruição, reflexão crítica e tomada de posição na produção de outros discursos.

Da forma como as orientações são desenvolvidas no edital, ao tentar clarificar sua concepção de leitor literário, nos parece que a literatura é colocada como componente de desenvolvimento de competências linguísticas, ou seja, um componente ligado à área de Língua Portuguesa com os propósitos e objetivos da disciplina, sem dar à Literatura o lugar de componente independente e singular, que apesar de poder se mesclar a outras áreas de uma forma inter- e transdisciplinar, precisa ser considerada em suas especificidades, assim, contribuindo para a formação desse leitor literário, almejado pelos documentos oficiais orientativos da produção do LDP (edital de compra e orientações curriculares). Esse dado é



relevante para a nossa pesquisa, na medida em que direciona o nosso olhar para a organização dos livros selecionados, a fim de compreendermos também o lugar da Literatura no LPD, por meio da análise da verbo-visualidade constituinte das atividades, foco deste trabalho.

Mais à frente, o edital elucidada, no item 3.1.1.4, o que se espera sobre a reflexão sobre a língua, a linguagem e a (re)construção de conhecimentos linguísticos correspondentes. Além disso, o edital esclarece que o material deve:

constituir um corpo de conhecimentos relativos aos fenômenos literários e à história das literaturas de língua portuguesa, em especial a brasileira, de modo que favoreça o debate, a descoberta de sentidos e o confronto de pontos de vista, a partir de atividades orais e escritas que privilegiem a interpretação do texto pelos estudantes, na perspectiva de diálogo entre a subjetividade do leitor e os horizontes de sentido propostos pela obra (BRASIL, 2015, p. 38).

É nesse trecho que o Edital parece esclarecer o que se espera da Literatura como objeto de ensino. Sem mencionar que essas práticas podem contribuir para a formação do leitor crítico literário, o excerto desenha o que se espera do contato do estudante com o texto literário e como isso pode contribuir para a sua formação leitora, a vivência do diálogo, de sua subjetividade, abrindo caminhos aos questionamentos e reflexão.

Em nossa visão, compreendemos a Literatura, com base em Candido (2004), como oportunidade de contato com os textos literários como um bem ou direito indispensável do ser humano, isto é, a Literatura “[...] corresponde a uma necessidade profunda do ser humano que não pode deixar de ser satisfeita” (CANDIDO, 2004, p. 176). Ela possibilita ao leitor reconhecer-se em sua própria humanidade e reconhecer a humanidade no outro.

Na história dos LD, devemos considerar, também, a contribuição das pesquisas na área Linguística Aplicada direcionadas aos objetos de ensino didatizados nos livros didáticos. Essas pesquisas têm oportunizado aos docentes e aos autores de livros didáticos ressignificarem os objetos de ensino e os objetivos de ensino da língua portuguesa e da literatura.

Ao considerarmos essas ressignificações e, com base na análise do nosso objeto de ensino, percebemos que os objetos de ensino do LDP ainda parecem organizados, de maneira fragmentada, ou seja, há um lugar específico para ensinar a leitura, a gramática, a produção de texto, a oralidade e a literatura, claramente orientados, como vimos, pelas prescrições do Edital de compra do LD. Em se tratando do Ensino Médio, não podemos nos esquecer de que o edital orienta a organização do componente literatura atrelado aos conhecimentos linguísticos e às escolas literárias.

No caso da coleção de LDP analisada neste trabalho e com base no Guia PNLD 2018 (BRASIL, 2017), os livros organizam-se, cada um, em quatro unidades temáticas, compostas por três capítulos cada. No interior dos capítulos, os assuntos se organizam pelos seguintes blocos: Literatura; Língua e linguagem; e Produção de texto. Ao final de cada capítulo, acrescenta-se ainda um bloco de atividades nomeado “Por dentro do ENEM e do Vestibular” e “Projeto”. Em nossa análise, percebemos que esses blocos são abordados na forma de unidade de ensino. Segundo o Guia PNLD 2018, nessa divisão, cada unidade de ensino é constituída por um ou mais textos seguidos de atividades, que os exploram, com o objetivo de desenvolver o conteúdo previsto na unidade.

Ilustradamente, no componente Literatura do LDP analisado (evidenciado na descrição dos livros no Capítulo I), os autores sempre iniciam a unidade com uma reprodução de pintura, com alguns questionamentos sobre a obra. Na sequência, apresentam um texto ou o seu fragmento, atrelado aos estilos de época do movimento literário em estudo e desenvolve, a partir dessa organização, os aspectos históricos e sociais importantes para a aprendizagem do conteúdo. Este, por sua vez, tem como finalidade principal ensinar os estudantes a reconhecerem as características do estilo literário em estudo. Essa forma de organização atende às prescrições do Edital de compra, porém parece longe da finalidade que deveria ser a principal, a formação do leitor crítico literário e a formação humana.

Não estamos dizendo que as atividades não possam colaborar para a formação do leitor literário, só estamos evidenciando que o foco recai sobre o estudo das escolas literárias, cabendo aos autores subverter a ordem estabelecida e imprimir as marcas de sua própria formação acadêmica e sua compreensão de literatura e leitura. Retomamos esse ponto no capítulo de análise.

Conforme o exposto, podemos dizer que a produção do LDP se guia não só pelas orientações curriculares de ensino de língua materna no Brasil para o Ensino Médio, mas, sobretudo, pela obediência a uma série de coerções impostas pelos documentos que norteiam sua produção e recepção, tais como: edital de compra de LD, editores e, por fim, leitores privilegiados (professores e alunos).

É nosso objetivo, neste trabalho, não só analisar as formas de didatização dos enunciados/textos verbo-visuais no componente Literatura, como também observar os tipos de *relações dialógicas* que são estabelecidas, tanto entre comandas e enunciado em estudo na atividade, quanto entre as estratégias de abordagem dos autores dos livros e os documentos que orientam sua produção (edital do LD e orientações curriculares). Com isso, buscamos compreender, com mais profundidade, como se constitui o ensino da literatura, por meio dos

enunciados verbo-visuais em atividades de leitura. Pretendemos entender, ainda, quais os limites e as possibilidades dos livros analisados para a formação do leitor literário pretendido e idealizado pelo edital do LD e pelas orientações curriculares, no jogo de forças coercitivas que representam esses documentos oficiais na produção dos livros.

Na próxima seção, passamos a refletir sobre o ensino da literatura no Ensino Médio.

### **2.3 A literatura e sua relação com o livro didático de língua portuguesa do ensino médio**

O livro didático de língua portuguesa se apresenta para a escola como um dos principais meios de acesso à leitura e à formação a que estudantes de determinada esfera da sociedade têm acesso. É inegável também que ele permeia todo o planejamento do professor, orientando suas práticas em sala de aula, como mediador entre o livro e o aluno. Essa reflexão torna-se importante ao tratarmos do ensino da literatura e do texto literário na escola.

Dentro do LDP, o texto literário compõe a diversidade de textos oferecidos aos estudantes para o desenvolvimento de habilidades leitoras. Entretanto, eles são inseridos nos materiais como conteúdo de literatura, como componente integrante da disciplina Língua Portuguesa e é valorado a partir desse lugar que ocupa nesses materiais.

O texto literário, ao ser deslocado de sua esfera de produção e transmutada a outra, a escolar, por meio do LDP, de certo modo, perde suas características essenciais, como a estética, a fruição e a reflexão, porque passa a assumir finalidades didáticas, como, por exemplo, o ensino de características estilísticas de determinada escola literária. Nesse processo de transição dos textos literários para os LDP, os autores, conformados pelas forças coercitivas do edital de compra e das prescrições das orientações curriculares, acabam por repetir as escolhas de modelos consagrados, com destaque aos cânones, a nomes e títulos de livros de literatura consagrados, além de elaborarem atividades de compreensão, muitas vezes, superficiais, dissociando o texto de sua qualidade artística e relegando o lugar da literatura na formação do leitor.

Em nosso trabalho, concebemos a literatura como instrumento poderoso de formação de um leitor crítico e de sujeitos que reconhecem sua própria humanidade. Dizemos isso, apoiadas na visão de Candido (2004), que definiu a literatura como toda criação poética, ficcional ou dramática, que perpassa por toda a sociedade e cultura, sem supervalorização de uma ou de outra. Sob essa perspectiva, o texto literário ganha outro lugar, como a atividade que possibilita a formação humana,

[...] processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, [...], o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor” (CANDIDO, 2004, p. 182).

Entretanto, como dissemos anteriormente, nos LDP, vemos um esforço dos autores por selecionar um conjunto de obras de reconhecido valor estético. Isso pode ocorrer especialmente pelas prescrições dos documentos orientativos do currículo de língua portuguesa, que interferem e determinam a produção dos materiais didáticos. A BNCC (BRASIL, 2017), por exemplo, no eixo Língua Portuguesa do Ensino Médio, traz o seguinte enunciado:

Em relação à literatura, a leitura do texto literário, que ocupa o centro do trabalho no Ensino Fundamental, deve permanecer nuclear também no Ensino Médio. **Por força de certa simplificação didática, as biografias de autores, as características de épocas, os resumos e outros gêneros artísticos substitutivos, como o cinema e as HQs, têm relegado o texto literário a um plano secundário do ensino.** Assim, é importante não só (re)colocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes (BRASIL, 2017, p. 499).

Sobre esse excerto, em nota de rodapé, o documento complementa:

É possível e desejável que se trabalhe com HQs, filmes, animações, entre outras produções, baseadas em obras literárias, incluindo análises sobre seus processos de produção e recepção. O que deve ser evitado é a simples substituição dos textos literários por essas produções (BRASIL, 2017, p. 499).

É possível observarmos uma voz que determina o que se espera do ensino da literatura na disciplina língua portuguesa, a partir do lugar dado às obras de reconhecido valor estético em detrimento do que parece ser considerado de menor valor no currículo de ensino de literatura para o Ensino Médio.

Essa valoração pode ser encontrada nos livros didáticos de Língua Portuguesa, quando se ensina a literatura juntamente com os tópicos gramaticais, por exemplo. Para tanto, nos LDP, a literatura é abordada com conceitos sobre os movimentos literários e, também, sobre a teoria literária. Em outros momentos, os textos literários são tópicos para o ensino da gramática.

Zilberman (1988, p. 111) afirma que “O conceito de leitura e de literatura que a escola adota é de natureza pragmática, aquele só se justifica quando explicita uma finalidade – a de ser aplicado, investido, num efeito qualquer”. Nessa assertiva, observamos a complexidade que

envolve o ensino da literatura na escola, pois ainda não rompemos com os modelos pragmáticos para abordar os textos literários.

Portanto, os textos literários estão sendo abordados pelos LDP como meros textos didáticos para apresentar modelos textuais e exemplificar movimentos literários, retirando sua qualidade artística. Quando pensamos em sala de aula, o texto literário não deve ser concebido como uma expressão cultural qualquer, carregada de significados, ou seja, devemos considerá-lo como uma arte, um “objeto esteticamente organizado” (MARTINS, 2006, p. 84).

Por isso, cabe à escola oportunizar aos estudantes uma formação literária que os leve a perceber o entrelaçamento existente entre leitura de textos literários e a percepção da organização estética das obras literárias.

Pinheiro (2006) tece considerações sobre o processo de formação realizado na escola por intermédio do uso dos livros didáticos. Nesse uso, há reflexões sobre as leituras guiadas que, em certa medida, são feitas a partir de uma visão pragmática:

[...] o leitor que se pretende formar deve ler o que é permitido, seguindo os valores transmitidos por essa importante formadora da ‘comunidade de leitores’. Esses valores são veiculados, principalmente, através do livro didático, que costuma guiar as práticas de leitura realizadas na sala de aula (PINHEIRO, 2006, p. 6).

A leitura direcionada pelos livros didáticos de língua e de literatura não se limita apenas a restringir as possibilidades de leitura que o aluno do Ensino Médio teria diante de uma obra literária, mas a determinar o entendimento que se deve ter da obra literária. Os livros didáticos preveem, também, até o que os alunos irão ler (DINIZ, 1994).

De acordo com Dante (2006), devemos reafirmar a responsabilidade da escola em promover diferentes estratégias que viabilizem o letramento literário, utilizando-se de variados objetos de leitura, para que, assim, possam possibilitar o desenvolvimento de capacidades específicas, uma vez que esse letramento está sendo negligenciado ou descaracterizado, demandando inovações pedagógicas urgentes e emergentes.

Dada a importância do letramento no processo de ensino-aprendizagem da literatura, é preciso dizer que assumimos o conceito apresentado por Kleiman (2014). Para a pesquisadora, o letramento é

[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos. As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizada ou não alfabetizada, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que

desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita (KLEIMAN, 2014, p. 19).

Na concepção da autora, o letramento permeia todo o contexto educacional, direcionando um novo olhar para o processo das práticas situadas de usos da linguagem, por meio da leitura e escrita do indivíduo. Sendo assim, todas as ações cotidianas do sujeito, seja na igreja, na escola, nos sindicatos etc., são mediadas pelo uso da linguagem. O sujeito está em interação com o outro em um contexto específico, fazendo uso da linguagem de forma situada, a qual possibilita a participação significativa e crítica do sujeito em diversas esferas da sociedade.

Portanto, letramento é despertar o gosto, a sensibilidade e o fascínio em descobrir os sentidos em cada imagem, símbolo, palavra, frase, parágrafo, capítulo, livro, filme, ícone, de modo que nos leve a encontrar um sentido, ou, até mesmo, o que não foi escrito, ou não foi dito, mas sugerido.

A concepção de letramento abrange um nível que se sustenta no princípio de que a prática social é constitutiva da linguagem e de que a linguagem é, por natureza, dialógica, ou seja, a produção de sentido se efetiva em situações concretas, em que há interação entre os sujeitos envolvidos em uma dada situação comunicativa.

Na seção seguinte, discutimos o ensino da literatura a partir da concepção enunciada nos documentos oficiais.

#### **2.4 Os documentos oficiais: proposta pedagógica para o ensino da literatura**

Os documentos orientativos do ensino de língua materna, no Brasil, tais como PCNEM, OCEM e BNCC (para citar aqueles específicos do Ensino Médio) orientam e, de certo modo, determinam o que deve ser privilegiado no ensino de língua materna; e, por esse motivo, se constitui como um dos principais balizadores na produção dos livros didáticos de língua portuguesa. Sendo assim, achamos pertinente refletirmos sobre o que esses documentos dizem sobre o ensino da literatura.

Nesses documentos, notamos que a concepção de língua(gem) assumida é a interação verbal, pois defendem o ensino voltado para situações concretas de uso da língua(gem). De acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM):

Sabemos que a escola tem a função de promover condições para que os alunos reflitam sobre os conhecimentos construídos ao longo de seu processo de

socialização e possam agir sobre (e com) eles, transformando-os, continuamente, nas suas ações, conforme as demandas trazidas pelos espaços sociais em que atuam. Assim, se considerarmos que o papel da disciplina Língua Portuguesa é o de possibilitar, por procedimentos sistemáticos, o desenvolvimento das ações de produção de linguagem em diferentes situações de interação, abordagens interdisciplinares na prática da sala de aula são essenciais (BRASIL, 2006, p. 27).

Essa visão defendida por esse documento vem sendo ecoada nos livros didáticos, pois os autores buscam seguir essas orientações, quando didatizam os objetos de ensino. Ainda, esse documento faz a seguinte ponderação:

[...] assume-se que o aprendizado da língua implica a apreensão de práticas de linguagem, modos de usos da língua construídos e somente compreendidos nas interações, o que explica a estreita relação entre os participantes de uma dada interação, os objetivos comunicativos que constroem e as escolhas linguísticas a que procedem. Em outras palavras, a assunção desse ponto de vista determina que o trabalho com a língua(gem) na escola invista na reflexão sobre os vários conjuntos de normas – gramaticais e sociopragmáticas – sem os quais é impossível atuar, de forma bem-sucedida, nas práticas sociais de uso da língua de nossa sociedade (BRASIL, 2006, p. 30).

Há orientação para que seja feito um trabalho didático integrado entre língua e vida social para o desenvolvimento de habilidades necessárias para a compreensão dos usos linguísticos em diferentes situações comunicativas.

Nessa direção, as OCEM defendem uma formação plural para os estudantes do Ensino Médio, quando afirmam que, no processo formativo, deve haver ações que incluam “[...] diferentes manifestações da linguagem – como a dança, o teatro, a música, a escultura e a **pintura** –, bem como valorizar a diversidade de ideias, culturas e formas de expressão” (BRASIL, 2006, p. 33, grifo nosso). Logo, notamos que nosso objeto de investigação está incluído nesse processo formativo e investigá-lo mostra a pertinência da nossa pesquisa.

Em relação ao trabalho com a formação literária, as OCEM destacam que a maneira como a literatura vem sendo abordada tende a assumir uma posição periférica. No entanto, ela vem sendo tratada, essencialmente, como objeto estético de aprendizagem, ancorada às práticas de linguagem e integrada ao ensino de língua portuguesa.

Por essa razão, a literatura não pode ser compreendida como um objeto fixo a ser contemplado, mas ela precisa ser compreendida como uma experiência estética que surge na mente do leitor. De acordo com Ramos e Zanolla (2009), o ensino de literatura abordado nos livros didáticos revelam informações sobre o contexto da literatura tal como foi produzida e publicada a obra literária. Os livros possuem uma abordagem centrada nos dados biográficos

do autor, em relação ao movimento literário em que a obra se insere. Segundo as pesquisadoras, os livros didáticos, embora objetivem realizar um trabalho mais interativo entre leitor e texto, não conseguem oferecer ao leitor uma experiência estética.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) justificam sua concepção em função das orientações previstas nos PCN (BRASIL, 2002), no que se refere ao conhecimento da literatura,

[...] ao incorporarem no estudo da linguagem os conteúdos de Literatura, passaram ao largo dos debates que o ensino de tal disciplina vem suscitando, além de negar a ela a autonomia e a especificidade que lhe são devidas (BRASIL, 2006, p. 49).

Por isso, ao discutirmos sobre o ensino de literatura e leitura, passamos a perceber que as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) buscam romper com limitação dada pelo documento anterior e demonstram uma grande necessidade de se repensar o currículo e rever as suas contribuições no que se refere ao ensino da literatura.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) faz algumas reflexões sobre o currículo, perfazendo uma abordagem que traz orientações de caráter normativo, no qual define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens e competências que são essenciais para os estudantes utilizarem ao longo de suas etapas e modalidades de ensino na educação básica.

No Ensino Médio, o foco da área de Linguagens e suas Tecnologias está na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais; e no uso criativo das diversas mídias (BRASIL, 2017, p. 471).

De acordo com a BNCC, essas reflexões objetivam oferecer aos estudantes uma formação plural que permita conexões com o estudo da língua portuguesa, leitura e literatura e diversas mídias no Ensino Médio. Embora se reconheça que, nessa etapa de ensino, haja fragmentação no currículo no que tange ao campo de língua portuguesa:

No Ensino Médio, o componente curricular Língua Portuguesa – a exemplo dos demais componentes – precisa lidar com o agravamento da fragmentação do conhecimento. Essa fragmentação - não obstante o esforço de constituição de áreas do conhecimento, já propostas nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio de 1998 (BRASIL, 1998) – é desafio a ser enfrentado ainda hoje e pode ser observada mesmo no interior do componente, em separações que isolam, por exemplo, práticas de escrita, de práticas com a literatura, ou de estudos sobre a língua (BRASIL, 2017, p. 505).



Se compararmos esse excerto com os anteriores, a BNCC parece fazer um movimento diferente sobre o ensino da literatura, tentando articular a literatura como um dos campos de atuação do sujeito em que as práticas de linguagem se realizam, para tanto, afirma que tais práticas perfazem campos que trazem uma abordagem de cunho “literário, político-cidadão e investigativo”.

Como linguagem artisticamente organizada, a literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo. Mediante arranjos especiais das palavras, ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir. Nesse sentido, a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo e vivenciando (BRASIL, 2017, p. 491).

Sendo assim, a literatura tem como objetivo buscar diversas formações para o estudante do Ensino Médio, para além da formação estética, oportunizando ao leitor o deslocamento dos sentidos, a ampliação da visão de mundo, o exercício da cidadania, que se preza em apresentar mecanismo que deem condições de se inteirar dos fatos do mundo, opinar e agir sobre eles, para que, assim, os estudantes tenham uma formação que contemple a produção do conhecimento e a pesquisa (BRASIL, 2016).

Não podemos deixar de esclarecer que, embora a BNCC pareça demonstrar a preocupação em articular a área a literatura com a de língua portuguesa, preservando suas particularidades, em perspectiva interdisciplinar, é inegável as contradições existentes no documento sobre esse aspecto. Se observarmos, por exemplo, o sumário da BNCC língua Portuguesa, não será possível identificar qualquer seção que trate da literatura em específico. Ao adentrarmos o texto, as menções ao termo “literatura” são mínimas e as habilidades previstas para a literatura, em seus quadros de competências e habilidades, apresentam-se em número inferior àquelas de linguagem/componentes linguísticos. Entretanto, este não é o objeto de nosso estudo, não pretendemos analisar os documentos oficiais, mas não podemos deixar de observar vozes dissonantes compondo o tecido do texto da BNCC. De um lado, a voz de afirmação sobre o lugar da literatura e, de outro, a voz de contradição sobre esse dizer. De todo modo, são esses documentos que orientam a produção do LDP e, portanto, em nosso trabalho, balizam as reflexões da análise do *corpus*.

Podemos observar na BNCC que a literatura é vista como uma função estética e como um fenômeno artístico capaz de promover a fruição e a experiência estética, a qual se realiza por meio do contato dos estudantes com a diversidade de textos, gêneros e obras literárias. Assim, esse documento assevera que, nessa etapa da educação básica, é preciso intensificar a análise crítica do funcionamento das diferentes semioses. Para a BNCC,

No campo artístico-literário, buscam-se a ampliação do contato e a análise mais fundamentada de manifestações culturais e artísticas em geral. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário e do desenvolvimento da fruição. A análise contextualizada de produções artísticas e dos textos literários, com destaque para os clássicos, intensifica-se no Ensino Médio. Gêneros e formas diversas de produções vinculadas à apreciação de obras artísticas e produções culturais (resenhas, *vlogs* e *podcasts* literários, culturais etc.) ou a formas de apropriação do texto literário, de produções cinematográficas e teatrais e de outras manifestações artísticas (remidiações, paródias, estilizações, videominutos, *fanfics* etc.) continuam a ser considerados associados a habilidades técnicas e estéticas mais refinadas (BRASIL, 2017, p. 503, grifo do autor).

Considerando as afirmações feitas pela BNCC, a leitura de textos diversos e de obras do cânone literário permitirão aos estudantes uma formação plural, estética, ampliando-se a compreensão da leitura literária como processo de negociação e (re)construção de sentidos, em que o leitor tem papel fundamental (ISER, 1996; JAUSS, 1994).

Nesse processo formativo, observamos que há habilidades específicas para o campo artístico-literário. Dentre as habilidades, destacamos uma que nos permite compreender o processo de didatização das reproduções de pintura nos livros didáticos, por ser tratar de nosso objeto de pesquisa. Segundo a BNCC,

Analisar relações intertextuais e interdiscursivas entre obras de diferentes autores e gêneros literários de um mesmo momento histórico e de momentos históricos diversos, explorando os modos como a literatura e as artes em geral se constituem, dialogam e se retroalimentam (BRASIL, 2017, p. 525).

Essa habilidade está em consonância com a competência específica 6:

Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas (BRASIL, 2017, p. 496).

Essa competência, vislumbrada pela BNCC, nos mostra o quão pertinente é nossa pesquisa, pois buscamos compreender o processo da formação do leitor literário, a partir das reproduções de pintura nos livros didáticos. O nosso olhar para o objeto de estudo pretende, ao analisar os dados, compreender também como a forma de didatização das reproduções de pintura, nas seções de literatura, pode estabelecer diálogo com os documentos supracitados.

Outro dado pertinente dessa competência são as quatro habilidades necessárias para perceber as diferentes manifestações artísticas e culturais e compreendê-las a partir do lugar onde foram produzidos:

(EM13LGG601) Apropriar-se do patrimônio artístico de diferentes tempos e lugares, compreendendo a sua diversidade, bem como os processos de legitimação das manifestações artísticas na sociedade, desenvolvendo visão crítica e histórica.

(EM13LGG602) Fruir e apreciar esteticamente diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, assim como delas participar, de modo a aguçar continuamente a sensibilidade, a imaginação e a criatividade.

(EM13LGG603) Expressar-se e atuar em processos de criação autorais individuais e coletivos nas diferentes linguagens artísticas (artes visuais, audiovisual, dança, música e teatro) e nas intersecções entre elas, recorrendo a referências estéticas e culturais, conhecimentos de naturezas diversas (artísticos, históricos, sociais e políticos) e experiências individuais e coletivas.

(EM13LGG604) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política e econômica e identificar o processo de construção histórica dessas práticas (BRASIL, 2017, p. 496).

Em nosso trabalho, as habilidades apresentadas no excerto anterior são fundamentais, pois entendemos que a produção do LDP está alicerçada nessas habilidades para a didatização dos objetos de ensino. Em se tratando da formação do leitor literário, acreditamos que, para desenvolver tais habilidades, a partir da análise da materialidade visual ou verbo-visual (caso das reproduções de pintura), exige do leitor uma forma específica de olhar, ler e compreender o objeto em estudo.

Em nossa concepção, olhar e ler uma reprodução de pintura significa se abrir para a pluralidade de sentidos, materializada na pintura reproduzida no LDP, o que envolve não só ver seus elementos visuais, mas colocá-los em relação a outros fios que a constitui: o verbal (informações e notas), momento histórico de produção e recepção, implícitos evocados em um traço do artista, por exemplo. Enfim, o texto verbo-visual, como consideramos a pintura (no LDP), exige um leitor atento às especificidades de sua materialidade em diálogo com todos os elementos extraverbais.

Em nosso trabalho, nosso olhar pretende fazer esse movimento, a fim de compreender se as comandas de atividade propiciam os movimentos de um leitor atento com o objetivo de construir os sentidos do texto, em diálogo com seu autor e todos os elos que constituem essa *relação dialógica* entre sujeitos históricos – autor e leitor – mediados pela linguagem do texto.

Considerando as habilidades e as competências determinados pela BNCC, entendemos que esse documento objetiva consolidar sua visão sobre o processo formativo dos estudantes do Ensino Médio.

Ao chegar ao Ensino Médio, os estudantes já têm condições de participar de forma significativa de diversas práticas sociais que envolvem a linguagem, pois, além de dominarem certos gêneros textuais/discursivos que circulam nos diferentes campos de atuação social considerados no Ensino Fundamental, **eles desenvolveram várias habilidades relativas aos usos das linguagens. 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, e alargar as referências estéticas, éticas e políticas que cercam a produção e recepção de discursos, ampliando as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade e de participação social dos jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos** (BRASIL, 2018, p. 498, grifo nosso).

Essas orientações aqui expostas nos mostram que a etapa do Ensino Médio visa dar um acabamento no processo formativo dos estudantes, isto é, aprofundar o aprendizado do aluno, suas competências para suas decisões futuras, para que assim seja assegurado aos alunos o acesso ao conhecimento e aos elementos da cultura para a vida em sociedade. Essa concepção de ensino promove, se considerarmos a formação comum, independentemente da grande diversidade da população escolar, a autonomia dos estudantes para eles atuarem de forma crítica nas diferentes situações da vida cotidiana.

### CAPÍTULO III

## PRESSUPOSTOS DA TEORIA DIALÓGICA DA LINGUAGEM

Neste capítulo, apresentamos os pressupostos teóricos que sustentam esta pesquisa, a teoria dialógica da linguagem, desenvolvida por Bakhtin e o Círculo; e refletimos, em especial, sobre os conceitos de *relações dialógicas* e *enunciado concreto*. Aliamos a esses conceitos a dimensão verbo-visual do enunciado, alicerçadas nos estudos de Brait (2012, 2013) e Costa (2016, 2018).

### 3.1 A teoria do enunciado concreto para os estudos da linguagem

As produções de Mikhail Mikhailovich Bakhtin, reunidos aos demais trabalhos do Círculo, principalmente os de Valentin Volóchinov e Pavel Medviédev, têm oferecido e motivado profundas e significativas discussões de modo filosófico, estético, teórico-literário, linguístico, enunciativo, discursivo, dentre outros, em torno da linguagem em analogia direta com a vida, com a sociedade, com a cultura. Especialmente, para que possamos compreender os enunciados produzidos por nós e por todos aqueles que fazem parte de uma determinada situação comunicativa.

Nesse sentido, o enunciado é, inevitavelmente, um evento único, no ser em processo, um todo completo que se direciona ao mesmo tempo ao mundo da vida e ao mundo a cultura: “A língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua” (BAKHTIN, 2016, p.16).

Para Bakhtin e o Círculo, as relações vivenciadas pelo homem e os enunciados por ele produzidos fazem parte de um todo complexo, que envolve não apenas formas linguísticas, mas também as questões sócio-históricas, culturais e ideológicas (FARACO, 2009).

Segundo Volóchinov (2017),

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (VOLÓCHINOV, 2017, p. 125).

Desse modo, Volóchinov (2017, p. 145, grifos do autor) considera que “*a unidade do meio social e do acontecimento da comunicação social mais próximo*”, do contexto social imediato, são duas condições indispensáveis para que a língua se torne um ato de linguagem.

De acordo com esse filósofo da linguagem (VOLÓCHINOV, 2017, p. 177, grifos do autor), “o objetivo do falante é direcionado a um enunciado concreto pronunciado por ele”, logo “*para um falante, a forma linguística é importante não como um sinal constante e invariável, mas como um signo sempre mutável e flexível*. Em nosso entendimento, não se trata da aplicação de uma forma normativa e idêntica em um determinado contexto concreto, mas da possibilidade de produzir enunciados irrepetíveis, uma vez que a cada interação vivenciada por esses sujeitos haverá um novo enunciado, em que os usos linguísticos darão o tom, o direcionamento de seu dizer.

Dando prosseguimento a essa compreensão, Volóchinov (2017) sustenta essa visão dialógica para o estudo do enunciado. Para ele,

[...] o ato discursivo, ou mais precisamente o seu produto – o enunciado – de modo algum pode ser reconhecido como um fenômeno individual no sentido exato dessa palavra, e tampouco pode ser explicado a partir das condições psicoindividuais e psíquicas ou psicofisiológicas do indivíduo falante. *O enunciado é de natureza social* (VOLÓCHINOV, 2017, p. 200, grifo do autor).

Ainda, podemos dizer que um dado enunciado não deve ser visto como pronto e acabado, pois ele ainda pode receber outras valorações, sendo direcionado para outros sujeitos, para outros contextos. Assim, a estrutura do enunciado, de acordo com Volóchinov (2017), é produto das relações sociais. O enunciado existe porque existem falantes. Por sua vez, os falantes existem para poderem enunciar e significarem no mundo. Logo, os atos discursivos, ou mais precisamente, os enunciados, são do coletivo, de, por e entre sujeitos, em contextos de enunciação (VOLÓCHINOV, 2017).

Entendemos que o enunciado, então, é um produto de todo um processo dialógico, e a enunciação é o processo pelo qual os enunciados são produzidos, deixando neles marcas que caracterizam a linguagem em seu funcionamento (BAKHTIN, 2011b).

Para Bakhtin (2011b), o enunciado concreto como unidade real da comunicação é constituído e determinado por três elementos, a saber: alternância dos sujeitos do discurso, conclusibilidade, expressividade.

A alternância dos sujeitos do discurso caracteriza-se pela alternância de atos de fala, numa relação dialógica. Desse modo, dizemos que todo enunciado possui um princípio e um fim absoluto percebido pelo interlocutor (o outro-parceiro do discurso) no momento do acabamento (mesmo que relativo) do enunciado anterior.

A conclusibilidade do discurso, por sua vez, refere-se ao tratamento exaustivo do objeto. Em outras palavras, um *enunciado concreto* possui acabamento, quando tudo o que

podia ser dito sobre o objeto foi esgotado, dentro do limite do projeto de dizer do falante, que se realiza materializado em um dado *gênero do discurso* definido em função da finalidade e das condições de produção do enunciado.

O momento do acabamento do enunciado pode ser compreendido como uma “característica que coloca a posição do sujeito enunciador em jogo, suscitando no outro, seu interlocutor uma resposta em relação a qual pode assumir uma posição responsiva” (BAKHTIN, 2011b, p. 275). Sendo assim, o *enunciado concreto* está sempre orientado ao ouvinte (interlocutor), às condições de produção de seu projeto de dizer e à vida, pela infinidade de *conteúdos temáticos* (eventos, acontecimentos) que pode mobilizar. Importante destacar que este elemento – a conclusibilidade do enunciado – está relacionado ao primeiro elemento – a alternância dos sujeitos na enunciação –, pois observamos que há dois sujeitos situados em um mesmo espaço e tempo, enunciando sobre um determinado objeto.

A expressividade também assumida como entonação, o tom da palavra, é onde se acentua o valor que os sujeitos imprimem ao enunciado. A palavra como potência ideológica carrega as singularidades de quem a enuncia. Adquire sentido e concretude em condições reais de comunicação discursiva. A entoação impregna sentido.

Essa visão dialógica para o campo do enunciado nos levou ao estudo das *relações dialógicas*, uma vez que esse conceito é fundamental para nossa pesquisa em função do nosso objeto de investigação.

Na próxima seção, apresentamos o conceito *relações dialógicas*.

### 3.2 A dialogia e as relações dialógicas

Entende-se *dialogismo* como o princípio constitutivo da linguagem, em que a interação verbal está centrada nas relações sociais, sendo entendida como a visão de mundo de determinado grupo social. A percepção dialógica apresenta o outro como ponto central dos seus dizeres, uma vez que a própria vida é dialógica por natureza.

Tendo em vista o *enunciado concreto*, é possível conhecer o sujeito por meio de suas enunciações com seus interlocutores. Assim, Bakhtin (2011b) afirma que, para que o diálogo aconteça, de fato, deve haver interação entre sujeitos falantes e mobiliza, para isso, o conceito de *alteridade*. Nele, entrevemos os diálogos entre os sujeitos do discurso, compreendidos entre o *eu* e o *outro* na *relação dialógica*. Nessa direção, o autor observa:

Essas [relações dialógicas] são profundamente originais e não podem reduzir-se a relações lógicas, ou linguísticas, ou psicológicas, ou mecânicas, nem a nenhuma outra relação natural. É o novo tipo de relações semânticas, cujos membros só podem ser enunciados integrais (ou vistos como integrais ou potencialmente integrais), atrás dos quais estão (e nos quais exprimem a si mesmos) sujeitos do discurso reais ou potenciais, autores de tais enunciados. O diálogo real (a conversa do cotidiano, a discussão científica, a discussão política, etc.). [...] as relações dialógicas [...] são [...] amplas, diversificadas e complexas. [...] não se pode interpretar as relações dialógicas em termos simplificados e unilaterais, reduzindo-os a uma contradição, luta, discussão, desacordo. A concordância é uma das formas mais importantes de relações dialógicas (BAKHTIN, 2011c, p. 330-333).

É por meio das enunciações concretas que o sujeito se apropria da língua, das enunciações produzidas e circulantes num discurso vivo que permeia toda interação humana. Sendo assim, não há interlocutor abstrato e as relações de produção do enunciado estão imbricadas com a recepção do interlocutor, no grupo do qual faz parte. Ao analisarmos esse movimento dialógico na produção dos enunciados, percebemos que os sentidos são construídos e compartilhados entre os sujeitos participantes de uma interação verbal, isto é, tanto o *eu* como o *outro* encontram-se numa teia discursiva, marcada pelas relações dialógicas. Desse modo, “[...] o dialogismo entendido enquanto relações de sentidos que se engendram entre dois enunciados concretos são essencialmente valorativos [...]” (BAKHTIN, 2011b, p. 262).

De acordo com Bakhtin (2011b), as *relações dialógicas* estão diretamente permeadas por posições diversas, por vozes distintas que vão se constituindo mutuamente ao longo do tempo. Por essa razão, os enunciados são retomados em outros contextos, assumindo outros valores de índice social. Esses elementos valorativos representam as lutas de classes manifestas na palavra que suscita resposta.

Nesse contexto, Costa (2016, p. 74), com base em Bakhtin (2011b), diz que “[...] cada réplica possui um acabamento; neste se expressa a posição do locutor, possibilitando-lhe uma atitude responsiva. Essas réplicas estão ligadas umas às outras, estabelecendo entre si uma *relação dialógica*, possível apenas entre enunciados de diferentes sujeitos falantes” (grifo da autora). A pesquisadora destaca que o *enunciado concreto* localiza o *outro* no discurso, afetando-o diretamente, provocando nele a obrigatoriedade de uma resposta. Isso porque uma das características do enunciado é a conclusibilidade do discurso.

Volóchinov (2017, p. 197) nos diz que “[...] qualquer enunciado real, em um grau maior ou menor e de um modo ou de outro, concorda com algo ou nega algo”. Ademais, o autor complementa dizendo que “Os contextos não se encontram lado a lado, como se não percebessem um ao outro, mas estão em estado de interação e embate tenso e ininterrupto” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 197).



Em concordância com o exposto, as *relações dialógicas* são relações de sentido entre enunciados tomados no todo da interação verbal, determinados por sujeitos socialmente organizados, em que podemos perceber consensos, conflitos, ou seja, nas relações, há espaço de luta, de interação e de conflitos ininterruptos.

Nesse âmbito, Bakhtin (2011b) afirma que os nossos discursos estão cheios de palavras de outrem, palavras e vozes de outros indivíduos, que já significaram e foram enunciadas e é, com algumas dessas palavras, que produzimos e/ou fundimos a nossa voz, nosso discurso.

A *dialogia*, nesse sentido, não trata apenas da relação entre sujeitos e enunciados, mas das vozes codificadas em três dimensões que constituem os sujeitos (de linguagem) e os enunciados (em sua unidade completa). Em tais relações, esses sujeitos se expressam do corpo à palavra e travam uma tensa interação entre o *eu* e o *outro* (BAKHTIN, 2011b).

Desse modo, os discursos, que carregam marcas de outros discursos, os quais citamos, criticamos e, até mesmo, ironizamos, são palavras ditas e legitimadas, agora, mas ligando-se a outros contextos, outras formações, outras condições de produção do enunciado. Ou seja, “[...] essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos” (BAKHTIN, 2011b, p. 295).

Na próxima subseção, discutimos a *relação dialógica* entre língua e literatura. Pensamos, assim, como se dá essa relação, a partir de pressupostos teóricos que sustentam a flexibilidade de sentidos e as peculiaridades que podemos enxergar e ponderar com o que se entende no emergir das relações entre os dois campos epistemológicos de estudo no fazer ciência, no século XXI.

### 3.3 Relação dialógica entre língua e literatura

*“Esse procedimento de interpretação convencional de uma enunciação artística como enunciação da vida cotidiana é cientificamente perigoso, e admissível só em casos excepcionais. No entanto, por não dispormos de uma fita magnética gravada que possa transmitir-nos a efetiva transcrição de uma conversação entre pessoas reais, devemos utilizar o material literário tendo sempre presente sua particular natureza artística”.*  
(VOLÓCHINOV, 2013, p. 179-180).

Bakhtin e Volóchinov (2006, p.123), na tentativa de idealizar a noção de língua e compreender sua realidade fundamental, bem como seu modo de existência, afirmam que a língua deve ser entendida “como um fenômeno social da interação verbal, realizada pela enunciação (enunciado) ou enunciações (enunciados)”, e “não constituída por um sistema

abstrato de formas linguísticas [língua como sistema de formas – objetivismo abstrato] nem pela enunciação monológica isolada [língua como expressão de uma consciência individual – subjetivismo individualista], nem pelo ato psicofisiológico de sua produção [atividade mental].”

Tal noção significa pensarmos que a expressão realizada pelos interlocutores não é simplesmente organizada pela atividade mental e transmitida pelo indivíduo ao outro na sociedade; mas, ao contrário, essa expressão está impregnada do social no individual. Isso porque Bakhtin e Volóchinov (2006) viam o homem não como um ser biológico, mas como um ser expressivo e falante, participante de sua realidade histórica e social. Por estar mergulhado nessa realidade que o homem coloca em movimento a língua, por meio da linguagem.

Para Bakhtin (2006), a linguagem é processo de interação verbal, ou seja, lugar de interação, onde os sujeitos se constituem, agem e interagem consigo próprio e com os outros, atua sobre o outro e também sobre o mundo.

Essa característica interacional e dialógica da língua(gem) é também compreendida por Geraldi (2015, p. 12) ao dizer que “somos constituídos através das condições históricas das quais fazemos parte”, relevando a importância da interação como o espaço do diálogo, da troca, da formação da subjetividade do outro e de encontro com o outro. E, como resultado desse encontro, podemos ser “[...] o que somos: sujeitos sociais, ideológicos, históricos, em processo de constituição contínua” (GERALDI, 2015, p. 12).

Nessa direção, Lima e Melo (2015) argumentam que a linguagem deve ser compreendida como atividade que emerge da interação, de relações efetivadas entre sujeitos socialmente organizados, de atitude ativamente interessada, responsiva e valorativa no que se refere à realidade, ao mundo. Este pensamento está em consonância com o pensador russo, pois, para ele, a linguagem está ligada a valores éticos, estéticos e sociais, que variam através das épocas e estão na dependência das interações entre sujeitos ou grupos sociais.

Ao mesmo tempo, Brait (2006) nos diz que, ao passo em que reconhecemos as atividades da linguagem, produto da intelectualidade e do conhecimento acadêmico, invocamos atravessamentos que perpassam todas as relações humanas, visto que a linguagem se constitui e constitui o homem, à medida que também se consolida, concretiza, evolui e faz significar. A autora ainda assevera que o sujeito não é apenas o que ele enuncia verbalmente, sua origem não se situa em si mesmo, mas se constrói a partir de outros enunciados que perpassam sua vida nas variadas esferas da atividade humana. Ser sujeito é estar envolvido e constituído por discursos alheios, em uma relação de concordância ou não com os modelos sociais. Dessa forma, não há

como negar que o indivíduo é social, constituído por valores, inserido na história e que, em contato com o mundo, produz sentidos.

Para a autora, devemos compreender os estudos da linguagem enquanto objetos de formulações, compreendendo que são nessas formulações que o conhecimento é concebido, produzido e recebido em diversificados e situados contextos, tanto históricos, quanto culturais.

Segundo Bakhtin (2011d), as percepções, tampouco os aspectos sociais, possuem condições de construir distintos horizontes em que os indivíduos possam entrar em lacunas inteiramente limitadas, que são, sobretudo, plurais, complexas e experienciais do próprio ser, no contato com a exterioridade do mundo e de outros seres inseridos nele. Diante dessas considerações, o autor destaca a importância do outro para que um sujeito reconheça a si mesmo, pois os sujeitos se constituem nas relações desenvolvidas com o outro. É importante vivenciar o outro, se colocar no lugar dele, pois a imagem externa é o conjunto dos elementos expressivos e falantes do corpo humano. De tal modo que essas ações são únicas.

No que se refere às percepções de real, essas afirmações dispensam demonstrações especiais e específicas. Bakhtin (2011e) pondera que estamos nas relações, em fronteiras dos horizontes de nossas próprias visões. Ou seja, o todo que compõe as coisas do mundo, que são visíveis, passa à nossa frente e nos constitui. É como se absorvêssemos um pouco de cada relação que nos é apresentada durante nosso processo de existência. Por assim dizer, essas relações, do ponto de vista da dialogicidade, são possíveis, tanto nas relações, quanto nas imagens, nos textos e, sobretudo, nas artes.

Os elementos por si só, na visão de Bakhtin (2011d), não têm origem, logo, não têm autor(es). A contemplação estética desses elementos é de índole híbrida e passiva. Encontrar uma abordagem estética em elementos simples (uma cor, a combinação de duas cores, um rio, um campo) pressupõe a animização e a transformação desses elementos em personagens que sejam possíveis veiculadoras de destinos, uma vez que se deve “[...] dotá-los de uma determinada diretriz volitivo-emocional, humanizá-los” (BAKHTIN, 2011d, p. 61). Isto é,

A literatura é parte inseparável da cultura, não pode ser entendida fora do contexto pleno de toda a cultura de uma época. É inaceitável separá-la do restante da cultura e, como se faz constantemente, ligá-la imediatamente a fatores socioeconômicos, passando, por assim dizer, por cima da cultura (BAKHTIN, 2017, p. 11).

Bakhtin (2011d, p. 7) assinala que tanto a personagem quanto o autor “[...] acabam não sendo elementos do todo artístico da obra, mas elementos de uma unidade prosaicamente concebida da vida psicológica e social”, ou seja, esses elementos que vêm da literatura

estabelecem uma relação efetiva com a língua, à medida que compõem uma unidade da vida psicológica (subjéctiva) e social (contexto sócio-histórico). Não podemos, evidentemente, confundir o autor-pessoa, que compõe a esfera ética e social da vida, com o autor-criador, que constitui um elemento da obra literária (quase um eu-lírico, por assim dizer).

A *relação dialógica* entre língua (no sentido social, inclusive) e literatura é afirmada por Bakhtin (2011d), quando diz que:

[...] a personagem vive de modo cognitivo e ético, seu ato se orienta em um acontecimento aberto e ético da vida ou no mundo dado do conhecimento; o autor guia a personagem e sua orientação ético-cognitiva no mundo essencialmente acabado da existência [...]. Não posso viver do meu próprio acabamento e do acabamento do acontecimento, nem agir; para viver preciso ser inacabado, aberto para mim [...] (BAKHTIN, 2011d, p. 11).

Percebemos, com essa afirmação, que o texto literário está posto, ou seja, a abertura é apenas interpretativa. A língua (a vida, em si mesma) é um instrumento para a concepção de textos/discursos. Viver o *dever*, que é a língua, pressupõe uma abertura, um inacabamento, como propõe o pensador russo. Utilizamos o sistema linguístico e os gêneros do discurso para enunciar, isto é, gerar sentidos novos, ainda que tenham base em uma cadeia de outros sentidos já significados, produzidos em determinado contexto histórico e social e retomados (re)produzidos em tempos diferenciados, por sujeitos com outros corpos, outras vozes e outras histórias.

Estar aberto para si é, antes de mais nada, estar aberto aos gêneros discursivos que circulam e nos cercam. Isto porque, abrir-se para si, é viver o fenômeno de linguagem, é viver, sobretudo, a enunciação e, antes de outras coisas, um processo de subjetivação. É interessante dizermos que o livro didático e o texto literário contido nele estão postos, mas os sujeitos partícipes no processo de ensino e aprendizagem (professores e alunos) devem estar abertos a si mesmos, quando expostos aos gêneros discursivos presentes no livro didático, pois o

[...] *todo* estético não se convívencia, mas é criado de maneira ativa (tanto pelo autor, quanto pelo contemplador; neste sentido, admite-se dizer que o espectador convívencia com a atividade criadora do autor); apenas às personagens é indispensável vivenciar empaticamente, só que aí ainda não se trata de um elemento propriamente estético: só o acabamento é esse elemento (BAKHTIN, 2011d, p. 61-62, grifo do autor).

Bakhtin (2011d) assinala para o fato de que existe um equívoco em toda estética contemporânea. Por isso, “Um elemento e uma imagem natural isolada não têm autor, e sua

contemplação estética é de índole híbrida e passiva” (BAKHTIN, 2011d, 61). Nessa direção, o autor destaca:

Quando tenho à minha frente uma figura simples, uma cor ou a combinação de duas cores, um rochedo real ou uma ressaca do mar na praia, e tento encontrar para eles uma abordagem estética, devo, antes de mais nada, animizá-los, transformá-los em personagens potenciais veiculadoras de destinos, dotá-los de uma determinada diretriz volitivo-emocional, humanizá-los (BAKHTIN, 2011d, p. 61).

Ou seja, antes que concebamos alguma figura à nossa frente, à nossa mente, fazemos um gesto muito importante antes. Transformamos essa figura, primeiramente, na condição de humana, humanizamo-la, para que possam lhes ser atribuídas as combinações reais e/ou imaginárias, sejam elas cores, combinações ou, até mesmo, algum personagem de criação própria (BAKHTIN, 2011d).

Nesse sentido, a respeito da comunicação entre autores e leitores ou, ainda, entre obras e leitores, Volóchinov (2013, p. 52) nos afirma que é de suma importância que conheçamos o que o ele chama de ‘estratos superiores da ideologia quotidiana’, que são de natureza criativa, em que ocorre o intercâmbio comunicativo do *autor* com os leitores.

Devemos nos apropriar de gêneros específicos para o estabelecimento dessa relação substancial. Assim, “O autor e o leitor se encontram em um plano extraliterário comum [...] Aqui se criam, se formam e se padronizam seus “mundos interiores”. Aqui, em outras palavras, ocorre o “entrecruzamento” de suas opiniões, de suas ideias [...]” (VOLÓCHINOV, 2013, p. 152). Segundo esse pensador, ainda:

É mais importante para nós conhecermos os estratos superiores da ideologia cotidiana que têm um caráter criativo. Nesses estratos superiores acontece o intercâmbio comunicativo do autor com seus leitores, que é para nós substancial. Aqui se elabora sua língua comum e sua correlação – para sermos mais precisos, sua orientação recíproca (VOLÓCHINOV, 2013, p. 152).

A partir de Volóchinov (2013), compreende-se que os estratos superiores são responsáveis pelas ocorrências comunicativas entre o autor e o leitor, uma vez que essa relação é imprescindível que ocorra. Ademais, é nesse lugar que a língua é elaborada para que nos encontremos em uma nova percepção, orientação, um impulso para o conhecimento por meio da ideologia cotidiana.

Com isso, “O autor e o leitor se encontram em um plano extraliterário comum [...] Aqui se criam, se formam e se padronizam seus “mundos interiores” (VOLÓCHINOV, 2013,

p. 152). Dito de outro modo, é aqui que ocorre o encontro, o engendramento das opiniões e ideias.

Volóchinov (2013) nos chama à atenção a um fato importante, pois:

Esse procedimento de interpretação convencional de uma enunciação artística como enunciação da vida cotidiana é cientificamente perigoso e admissível só em casos excepcionais. No entanto, por não dispormos de uma fita magnética gravada que possa transmitir-nos a efetiva transcrição de uma conversação entre pessoas reais, devemos utilizar o material literário tendo sempre presente sua particular natureza artística (VOLÓCHINOV, 2013, p. 179-180).

A literatura (enunciação artística) é compreendida, então, como uma base de análise da realidade, mas com ressalvas, no sentido de que não é possível nos apropriarmos analiticamente das conversas, por exemplo, as que produzimos em nosso cotidiano. Desse modo, devemos considerar a natureza artística, que diferencia a literatura da língua em uso, no dia a dia dos indivíduos (VOLÓCHINOV, 2013).

Aproveitamos para ressaltar que, ao professor da disciplina de literatura ou de língua portuguesa, baseado nos textos contidos nos livros didáticos, é fundamental compreender essa diferenciação, essa natureza artística. A literatura reflete, sim, por um lado, a realidade, mas é sempre um fruto de um olhar, nunca a realidade refletida em si mesma, uma invenção; ou seja, produto de uma interpretação que é interpretável por outrem, vozes e olhares inscritos em momentos distintos de interpretação, enunciação, produção de sentidos (VOLÓCHINOV, 2013).

Quanto a isso, Bakhtin (1988) afirma que:

A estética da obra literária não deve passar por cima da língua linguística, mas fazer uso de todo o trabalho da linguística para compreender a técnica da criação poética a partir de uma compreensão correta do lugar do material na obra de arte, por um lado, e da especificidade do objeto estético, por outro (BAKHTIN, 1988, p.50-51).

Para haver essa estética poética, a que Bakhtin (1988) se refere, é necessário, antes, que exista a língua. Todo o desenvolvimento nos estudos acerca da língua(gem) leva a um saber sobre a técnica da construção poética. Entendemos a obra enquanto produto do autor e o autor enquanto produto de um contexto sócio-histórico e político. A linguagem artística ou a estética é o meio pelo qual esses produtos se mostram, emergem (BAKHTIN, 1988).

O conceito de linguagem que emerge, tanto de Bakhtin quanto Volóchinov, além de chegarem à conclusão de reconhecerem diferenças a respeito de autoria, estabelece, com efeito,

a ideia de diálogo. Essa ideia permeia a exploração da linguagem, a partir de um processo de caracterização das especificidades de ordens verbal e extraverbal, às quais concentram e definem os interlocutores em contextos de interação presencial, ao passo em que sofre as consequências dos avanços em direção a um processo dialógico.

Assim, Brait (2017a), apoiada nos estudos dos dois autores, chega a um entendimento de que

[...] ambos se encaminham em direção a um princípio dialógico constitutivo da linguagem, a partir do qual a ideia de interlocutores, organizados e situados socialmente implica, não somente a interação presencial, face-a-face, mas as variadas e diferenciadas formas e graus de interação eu/outro, de interação polêmica de consciências, de cruzamento de ideias, valores, discursos e/ou ideologias em tensão. E essa característica pode ser observada nos dois pensadores (BRAIT, 2017a, p.8).

Além da estrutura socialmente pensada pelos autores, é levada, em consideração, as diferentes formas e graus de interação entre esses *Outros*, uma vez que a dialogicidade, as inscrições ideológicas, bem como as tensões entre interlocutores fazem, da compreensão do estudo da linguagem, que ela seja pensada e caracterizada no limiar da história de relações e interpretações do homem na/pela língua, à qual é fluida, viva e heterogênea (BRAIT, 2017a).

De acordo, ainda com Bakhtin (1988),

O enorme trabalho do artista com a palavra tem, por objetivo final, a sua superação, pois o objeto estético cresce na fronteira das palavras, nas fronteiras da língua enquanto tal; mas, essa superação do material assume um caráter puramente imanente: o artista libera-se da língua na sua determinação linguística, não ao negá-la, mas graças ao seu aperfeiçoamento imanente: o artista como que vence a língua graças ao próprio instrumento linguístico e, aperfeiçoando-a linguisticamente, obriga-a a superar a si própria (BAKHTIN, 1988, p. 50-51).

Desse modo, não nos abtemos por todo da língua, mas deslocamos e observamos o funcionamento desta de outras perspectivas, uma vez que tanto a quem mobiliza a arte, quanto quem mobiliza a língua, numa relação de interpretação e interlocução com outrem, mobiliza, com efeito, distintas fronteiras do saber e, com elas, faz com que a atualização dos significados, a dialogicidade constituam os objetos, a língua(gem), os homens, os sentidos e, sobretudo, os discursos.

Em outras palavras, a língua supera a si própria com base no esforço do artista, do linguista, do sujeito que cria, reorganiza, reestabelece sentidos e os ressignifica. A literatura é a língua que se aperfeiçoou. Assim para Bakhtin e sua concepção dialógica de linguagem, língua-literatura e, portanto, estudos de língua e de literatura são explícitos e essenciais. Criam-

se, então, neologismos, transformam-se estruturas sintáticas, muda-se a ordem, cria-se todo um sentido semântico. A literatura é, sempre, língua, mas nem sempre a língua é, de fato, literatura.

Apoiadas na concepção bakhtiniana de linguagem como processo interação verbal; de sujeito como um ser histórico, ético e responsivo; podemos dizer que empregar a linguagem é produzir discursos. Estes, por sua vez, são sempre direcionados a alguém, com uma finalidade, por meio de determinado gênero e num contexto específico. De igual maneira, ocorre na Literatura, em que os discursos não são escolhas aleatórias ou acidentais, mas oriundos das relações históricas, sociais e das condições em que foram criadas.

O discurso literário se materializa por meio da língua, em um texto e é uma ferramenta de mediação simbólica que contribui para a formação humana. Sobre isso, Todorov (2009) enfatiza a importância da Literatura na formação humana e explica por que, enquanto leitor, ele nutre afeição pelos textos literários:

Em lugar de excluir as experiências vividas, ela me faz descobrir mundos que se colocam em continuidade com essas experiências e me permite melhor compreendê-las. [...] Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a Literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente (TODOROV, 2009, p. 23-24).

A partir das palavras do autor, percebemos a capacidade da Literatura de oportunizar possibilidades de compreensão sobre o ser e o mundo, em função de sua natureza estética e criadora, possibilitando diálogos neste e em outros contextos, nestes e em outros tempos e lugares. Sob essa ótica, a Literatura configura-se um direito de todo sujeito, porque ela o humaniza.

Na mesma direção, Candido (2004) compreende como humanizadora toda atividade que possibilite a formação humana e a define como:

[...] processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, [...], o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor (CANDIDO, 2004, p. 182).

Para Candido (2004, p. 176), a Literatura é um direito do ser humano porque como arte, “[...] é a manifestação universal de todo ser humano em todos os tempos” (CANDIDO, 2004, p. 176) e viver sem ela torna-se algo impossível, porque encara a Literatura como um bem



cultural, que permite ao ser humano reconhecer sua própria humanidade, e está com o outro e com o mundo.

Esse reconhecimento da própria humanidade no contato com o texto literário é o que nos permite poder observar a nossa realidade circundante, aceitando-a ou a recusando, inaugurando em nós a percepção da criatividade e do estranhamento com a linguagem literária. Isso também nos permite não só (re)elaborarmos nosso cotidiano, mas também a produzirmos novos enunciados, a partir daqueles lidos, ouvidos, que impregnados em nós, constituem outros discursos.

Na próxima seção, refletimos sobre a dimensão verbo-visual do enunciado, objeto de estudo nos livros didáticos selecionados.

### **3.4 Gêneros discursivos: a verbo-visualidade em uma perspectiva dialógica**

Na contemporaneidade, não podemos dissociar os gêneros de sua multimodalidade. Isto porque, na sociedade em que estamos inseridos, tecnologizada e rápida, os gêneros do discurso – inclusive aqueles mais triviais, do dia a dia – se constituem de forma multissemiótica. Ademais, pode, um mesmo gênero, ser expresso, ao mesmo tempo, por meio de imagens, sons, relevos, semioses etc.

Se antes a palavra dominava, por completo, a maioria dos gêneros do discurso, hoje, ela é apenas um componente. Entre esses gêneros, citamos, como exemplo, os memes. Ora constituídos por uma simples frase, ora por uma imagem e, outras vezes, por um movimento que ocorre num *gif* (ROJO, 2013). Seguindo esse princípio da verbo-visualidade, as pinturas presentes nas atividades de leitura das unidades de ensino nos livros didáticos nos mostram essa inter-relação entre o visual e o texto verbal.

Nas atividades de leitura, essa inter-relação é fundamental para que os leitores, neste caso, alunos e professores, conheçam, brevemente, o contexto de produção, circulação e recepção das pinturas, as quais foram produzidos para uma dada situação comunicativa. Brait (2009) afirma que:

Assim sendo, a linguagem verbo-visual será aqui considerada como um enunciado concreto articulado por um projeto discursivo do qual participam, com a mesma força e importância, o verbal e o visual. Essa unidade de sentido, esse enunciado concreto, por sua vez, será constituído a partir de determinada esfera estético-ideológica, a qual possibilita e dinamiza sua existência, interferindo diretamente em suas formas de produção, circulação e recepção (BRAIT, 2009, p. 156).

Quando nos referimos à verbo-visualidade, então, não podemos separar o verbal do visual. Não o podemos fazer, pois se trata de uma unidade de sentido em si mesma. Um se constitui a partir do outro. São atributos indissociáveis. Devemos afirmar, também, que as relações se constituem com base em um ponto de vista que um determinado sujeito assume e são personificadas, em *enunciados concretos*, na linguagem. Isso não é diferente no que tange à verbo-visualidade, que não deixa de se constituir com base nos pontos de vista dos sujeitos (BRAIT, 2009).

Essa visão da pesquisadora está sustentada no tripé elaborado por Bakhtin, quando categorizou os gêneros discursivos (*construção composicional, conteúdo temático e estilo*). Desse modo, torna-se importante pensarmos esse tripé para analisarmos as atividades de leitura, que têm as pinturas como ponto de partida.

Ao fazermos uso de um – ou outro – gênero do discurso, estamos, na verdade, de forma inconsciente, reproduzindo uma série de estruturas da língua(gem), circunscritas ao contexto em que nos encontramos em um dado momento de nossa vida social. Quando o professor se mune do livro didático, mobiliza, com efeito, os gêneros relativos àquele contexto (de planejamento de aula, por exemplo). Assim sendo, é fundamental que o contexto seja mobilizado durante o processo formativo dos alunos para que eles conheçam as relações interativas presentes em quaisquer enunciados, sejam eles, verbais ou verbo-visuais. Segundo Bakhtin (2011b):

Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que o organizam as formas gramaticais (sintáticas). Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso [...] (BAKHTIN, 2011b, p. 283).

Essa caracterização do gênero deve ser o caminho a ser percorrido pelos autores de livros didáticos, quando fizerem uso dos enunciados verbo-visuais. Trata-se de enunciados ímpares, que merecem ser estudados à luz de seu contexto de produção, circulação e recepção.

Os mais diversos campos da atividade humana se ligam aos usos que fazemos da/na linguagem, conforme nos ensina Bakhtin (2011b). Logo, afirmamos que *ser* é enunciar. *Estar* é enunciar. A existência humana, então, pressupõe o processo enunciativo, que é um fenômeno de linguagem. Por isso, é compreensível “[...] que o caráter e as formas desse uso sejam tão

multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua” (BAKHTIN, 2011b, p. 261).

Ainda, o pensador russo afirma que:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de 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, 2011b, p. 261).

Ao enunciar, os sujeitos mobilizam os gêneros do discurso e, ao mesmo tempo, sentidos e estruturas emergem das diversas relações estabelecidas pelos sujeitos. Para o pensador russo, “[...] 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*” (BAKHTIN, 2011b, p. 262, grifos do autor).

Essa estabilidade nos permite compreender os diferentes gêneros, principalmente, as pinturas, que têm certa estabilidade em função dos traços de seus pintores e da sua relação com o contexto sócio-histórico, ideológico e cultural. Desse modo, todos esses elementos fundem-se em um só enunciado:

[...] o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolavelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. (BAKHTIN, 2011b, p. 261-262).

Esse tripé constitutivo dos gêneros nos ajuda entender o processo de criação e uso de diferentes gêneros em situação comunicativa diversa. Nesse sentido, as atividades de leitura que elegeram as pinturas para fazer a formação do leitor devem, em boa medida, privilegiar esse tripé para que os alunos consigam compreender a complexidade do todo desse enunciado verbo-visual.

Ao pensarmos no tripé, devemos considerar que o *conteúdo temático* se define pela forma em que foi produzido, ou seja, suas características se apresentam no interior do gênero de produção. Entendemos que isso seja a maneira única de utilizar a palavra para atingir seus objetivos. Para Bakhtin (2011b), o *conteúdo temático* parte do enunciado, quer dizer, todo enunciado é um elo preso em uma cadeia, ele é uma retomada de discursos anteriores e se liga a novos discursos. O enunciado está em fluxo de comunicação incessante. Assim, o autor

retoma a ideia de neutralidade da palavra, porque, em determinado contexto de produção, tem um significado único, no entanto, se essa mesma palavra for para outra situação histórica ou social, vai assumir outro significado que também será único.

Bakhtin (2011b) afirma que o *conteúdo temático* é justamente um direcionamento do discurso do indivíduo com uma finalidade, por considerar que todo indivíduo tem uma finalidade ao enunciar em um determinado gênero. Portanto, existe uma condição de comunicação e de interação específica quando ele o toma/retoma. Analogamente, podemos pensar na didatização das pinturas, denominados por nós em nossa pesquisa de reproduções de pintura.

Costa (2016), em seu trabalho, nomeia as pinturas como (re)produções de pintura, isso porque considera que o enunciado foi retirado de sua esfera de produção, onde tinha uma finalidade específica, uma estética e uma fruição, para ser inserida em outra esfera, a escolar, por meio dos LDP, tendo sua finalidade transmutada, para ensinar um determinado conteúdo.

Os autores de livros didáticos de língua portuguesa, ao selecionarem as pinturas de um pintor, farão segundo sua proposta de ensino. Por exemplo, Picasso pintou quadros diversos e seus temas são variados. Ao ser levado para um livro didático, os autores buscaram dar um sentido segundo à proposta de trabalho de sua unidade de ensino. Desse modo, altera-se o dizer do pintor, logo o *conteúdo temático* passa a ser outro, com finalidade de ensino, isto é, a reprodução da pintura serve para ilustrar ou até reforçar a ideia central do conteúdo que está sendo ensinado.

Partindo deste ponto, o *conteúdo temático* deve ser compreendido como a apropriação de sentidos realizada pelo indivíduo com a palavra, com o visual, o verbo-visual para construir novos sentidos. Seguindo esse pensamento, o *conteúdo temático* está ligado ao tema e dentro do gênero do discurso, mas ele não é só um enunciado, ele tem uma intenção, um tom valorativo, uma finalidade e uma condição específica em que acontece (BAKHTIN, 2011b).

A *construção composicional* está, intimamente, ligada ao *conteúdo temático*, pois ela apresenta aos outros sujeitos da interação verbal a materialização do dizer do sujeito falante. De forma análoga, as pinturas possuem *conteúdo temático* específico em função do contexto histórico, ideológico a que estão vinculadas. Nesse contexto, os contornos dados aos traços, às cores e a valoração dos pintores para as situações da vida cotidiana retratada na tela tornam-se únicos. Por isso, devemos adquirir, tanto conhecimentos correspondentes, quanto desenvolver uma sensibilidade necessária “[...] para saber como as imagens se apresentam como indicam o que querem indicar, qual é o seu contexto de referência, como as imagens significam, como

elas pensam, quais são seus modos específicos de representar a realidade” (SANTAELLA, 2012, p. 13).

Quanto ao *estilo*, Bakhtin (2011b, p. 266) nos esclarece que cada enunciado é individual e particular, refletindo, pois, a individualidade de quem fala ou escreve. Os gêneros do discurso e suas peculiaridades é essencial para a estilística da língua, uma vez que “o estilo integra a unidade de gênero do enunciado como seu elemento”. Dessa forma, o *estilo* movimenta os recursos linguísticos gramaticais e provoca formas de empregar a linguagem: formal e informal, há marcas próprias, individuais do falante e do gênero e, principalmente, nas *relações dialógicas*, isto é, o *estilo* é apurado ou selecionado pelo falante em função de um projeto enunciativo, um projeto de um dizer, e dos aspectos da situação enunciativa, tais como natureza da enunciação, interlocutores eleitos, contexto situado, finalidade e maleabilidade do gênero. Aproximar a noção de *estilo* a de gêneros do discurso e estudá-los, tendo por base os enunciados concretos, passa a ser, então, fundamental para o avanço dos estudos estilísticos.

De acordo com Paula e Luciano (2020):

[...] o estudo da relação entre a dimensão visual e a verbal, ou entre artes plásticas e literatura, desenvolveu-se e chegou ao seu ápice nos séculos XVII e XIX. Pintores visavam efeitos dramáticos nos seus quadros e muitos poetas, por sua vez, eram conhecedores das artes ou mesmo pintores amadores (PAULA; LUCIANO, 2020, p. 710).

Assim, podemos pensar que as atividades de leitura que elegeram as pinturas para a formação do leitor devem permitir que os alunos percebam esses efeitos dramáticos bem como reflitam sobre como a arte plástica nos ajuda a pensar e refratar a nossa realidade cotidiana.

Esse tripé, como vimos, nos fazem conceber as pinturas como um enunciado verbo-visual e mostra a pertinência do nosso trabalho em investigar as atividades de leitura que têm as pinturas como objeto de ensino.

Na seção seguinte, abordamos a verbo-visualidade, pois as pinturas são tomadas por nós como um enunciado verbo-visual.

### **3.5 A dimensão verbo-visual do enunciado**

A vida, em sociedade, é permeada pela dimensão verbo-visual da linguagem. Há um todo indissolúvel que se forma a partir da articulação entre os elementos verbais e visuais em determinados textos e/ou conjuntos de textos, sejam eles artísticos ou não (BRAIT, 2009).

Há alguns anos, Brait (2013a) pondera acerca das especificidades do que denomina de ‘*dimensão verbo-visual de um enunciado*’, ou seja, um espaço no qual tanto a linguagem visual

quanto a verbal exerçam atribuições formadoras de sentidos e, caso sejam separadas, correm um alto risco de não atingirem o objetivo, uma vez que ao ver/ler, simultaneamente, o enunciado, podemos compreender as formas de constituição de produção de sentido.

Ao analista, torna-se impossível deixar de reconhecer ou legitimar esta peculiaridade do/no texto. Isto porque a verbo-visualidade é parte constitutiva desses textos. Afirmamos que não é possível, na esteira do que afirma Brait (2009, p. 143), tratar de forma excludente o verbal ou o visual, especialmente no que se refere às formas de junção tomadas por estas dimensões para a produção de sentidos.

Os estudos artísticos, do âmbito do visual, especialmente os que são diretamente ligados às Artes, são e devem ser palco de tratamento de estudos que leiam para além de uma interpretação apenas do visual, mas sim, de uma leitura linguística, constitutiva, cultural, política e social. Por isso, os estudos de Bakhtin e Volóchinov muito nos são pertinentes para a fundamentação de nosso objeto de análise.

Algo importante a ser ponderado, ainda, consiste nos estudos que procuram explicar o imbricamento do verbal e do visual. Esses dois são articulados por relações entre enunciados que podem, sem dúvida, conduzir perspectivas, tanto do seio das artes, quanto fora dela. Essa articulação é considerada numa relação “[...] combinatória de materialidades, numa expressão material estruturada” (BRAIT, 2013b, p. 50).

Desse modo, Brait (2013b) nos diz que:

Se entendemos que a teoria bakhtiniana da linguagem é uma teoria do discurso, que trabalha com enunciados situados, sempre em tensão, necessariamente tomaremos as relações dialógicas como uma categoria fundante, [...] para a análise do verbal, do visual e, conseqüentemente, do verbo-visual [...] (BRAIT, 2013b, p. 51).

Essa tensão entre enunciados, situados e tomados pela perspectiva dialógica, é o caminho assumido por nós para analisarmos as atividades de leitura presentes nos livros didáticos em que a verbo-visualidade é o ponto de partida para o ensino da literatura.

Brait (2013a) salienta que “Em relação constitutiva com as sequências verbais há as sequências visuais, que definem o enunciado como um todo verbo-visual” (BRAIT, 2013a, p. 57). Dessa maneira, as atividades que estão dispostas nos livros didáticos, às quais trazemos à compreensão, são envoltas pelo que é da ordem do verbal e do verbo-visual. Com isso, percebemos que a compreensão dos leitores é mediada pelos comandos dados pelos autores dos livros didáticos, que encaminham o olhar, a reflexão desses leitores em relação ao assunto presente no texto verbo-visual ou no visual.

Ainda de acordo com Brait (2012), no que se referem às produções e interpretação de textos verbo-visuais, é mencionado que estes fazem parte de um processo deveras complexo, que abrange aspectos de ordens formal, funcional e, sobretudo, sociocultural, justamente pelo fato de ser a verbo-visualidade “a articulação entre a dimensão linguística – oral ou escrita – e a imagem”, condição que “tem hoje um lugar privilegiado, não somente enquanto produção social, cultural e discursiva recorrente, mas, por isso mesmo, como objeto de estudos” (BRAIT, 2012, p. 43).

Esse ponto de vista da pesquisadora assenta-se nas ideias de Medviédev (2012), pois, para ele:

Cada gênero é capaz de dominar somente determinados aspectos da realidade, ele possui certos princípios de seleção, determinadas formas de visão e de compreensão da realidade, certos graus na extensão de sua percepção e na profundidade de penetração nela (MEDVIÉDEV, 2012, p. 196).

Ou seja, os gêneros não são estagnos, tampouco determinantes em si e entre si, mas constitutivos em sua relação com a realidade e com os sujeitos que os selecionam, os interpretam. Assim, podemos comparar, por exemplo, as diferenças existentes entre artista e cientista, conforme pondera Brait (2013b), onde exemplificamos, contudo, entre as compreensões entre aluno  $x$  professor, bem como aluno  $x$  livro didático e/ou aluno  $x$  livro didático  $x$  professor.

Esses processos de interação não são iguais, nem equivalentes, mas se constituem, pois, no ambiente escolar por meio de atividades de leitura, literatura e compreensão de aspectos sociais, as relações interativas se efetivam. Por isso “Os gêneros utilizados por eles, para captar determinados aspectos da realidade, são diferentes, ou melhor, nunca são os mesmos. Consequentemente, as funções da articulação verbo-visual são diferentes” (BRAIT, 2013b, p. 61).

Dessa forma, podemos pensar nos meios que se desenvolvem as atividades do livro didático, por exemplo, onde o verbal faz parte da construção dos objetos de análise, dispostos em atividades, assim como da construção do conhecimento científico que pode emergir entre a linguagem dos professores e dos alunos, assim como das atividades trazidas nas unidades de uma coleção de livros. Presumimos, assim, que os leitores vão observar os elementos verbais e não verbais dos materiais.

O que está em jogo é o objeto do conhecimento. O conhecimento em construção de sentido, que, por sua vez, é dialógico. Os interlocutores se relacionam e se constituem à medida em que constroem sentidos. Isto é, “a verbo-visualidade funciona de maneira a constituir o

objeto de conhecimento, a partir de um ponto de vista teórico-metodológico”. Já a dimensão visual, por exemplo, interage constitutivamente com o verbal (ou vice-versa), acrescentando-lhe valores. Sem esse jogo não se dá a construção do objeto de conhecimento, nem dos sujeitos da construção e da recepção (BRAIT, 2013a, p. 62).

Encaminhando-nos a um fechamento da compreensão a respeito da verbo-visualidade, numa perspectiva dialógica, consideramos que não se deve pensar que os gêneros comportam somente formas de composição, estilos e temas, mas também “dessa perspectiva, que necessariamente implica diferenças textuais e discursivas, a hipótese sobre a importância da verbo-visualidade parece confirmar-se” (BRAIT, 2013a, p. 63).

Brait (2013a) faz esta afirmação:

[...] que o elemento visual vai articular-se ao verbal de maneiras diferentes em cada enunciado, interferindo na forma de composição, no estilo e, conseqüentemente, nos temas produzidos. São, portanto, projetos de construção de conhecimento verbo-visualmente constituídos (BRAIT, 2013a, p. 63).

Por essa razão, Brait (2013a) nos faz considerar a articulação entre o verbal e o visual, discutidos mais adiante, uma vez que pensamos em suas relações e composições, ao passo em que os sujeitos leitores produzem sentidos ao interpretar, ao enunciar, em contextos de onde faz parte.

Pensado na dimensão verbo-visual, em nossa análise, encontramos com sentidos provenientes, não somente no/do plano verbal, mas também da perspectiva das imagens, das cores e do tom dessas últimas, da cenografia. A capa fala por si só, como um acontecimento de linguagem que não se limita à língua, ou seja, ao código.

Os enunciados verbo-visuais configuram um jogo complexo, que não se apresentam desordenadamente. Há, nessas composições, uma lógica própria que envolve diversos elementos, como espaço entre o texto verbal e as imagens, assim como o enquadramento e as escolhas vocabulares/lexicais. Tudo isso produz sentidos em uma dimensão verbo-visual, em que o verbal é indissociável do visual, como já vimos afirmando ao longo do texto.

Dessa maneira, ao passo em que propomos a análise da verbo-visualidade em atividades de literatura, no livro didático, alçamos um olhar de verificação que verse pela compreensão de como se materializam essas constitutividades complexas entre língua(gem), sujeitos, sentidos e sociedade.

Não basta ensinar uma única dimensão, já que a língua se configura como um todo mais complexo. É, portanto, um desafio, sobretudo se considerarmos que há uma combinação



de diferentes planos de expressão e de diferentes linguagens. Para que este todo seja minimamente compreendido, é necessário que haja rigor teórico-metodológico e empenho dos sujeitos.

No próximo capítulo, apresentamos o mapeamento dos enunciados selecionados e a análise dialógica do *corpus* constituído.

## CAPÍTULO IV

### A VERBO-VISUALIDADE EM ATIVIDADES DE LITERATURA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO

Neste capítulo, apresentamos a análise da coleção de livros didáticos selecionados para a pesquisa, com o objetivo de mostrar nossa compreensão para as atividades de literatura que tomam a dimensão verbo-visual do enunciado como objeto de ensino. Para isso, elegemos a teoria bakhtiniana no que se refere às *relações dialógicas e compreensão ativa* e ao conceito de verbo-visualidade (BRAIT, 2013b).

Ao olharmos para os livros didáticos, colocamos em prática uma perspectiva *exotópica*, no sentido de dialogar com um gênero discursivo, composto por tipos de enunciados diferentes que são retirados de uma dada esfera e reunidos na esfera escolar, através do gênero Livro Didático. Portanto, nós investigamos as reproduções de pintura, que se encontram no decorrer das suas páginas construindo questionamentos, tensionando os enunciados verbais e visuais, com vistas a perscrutar os efeitos de sentidos para os alunos.

Dessa forma, neste capítulo, buscamos respostas para as seguintes questões de pesquisa: 1. Qual a forma de abordagem do enunciado “reprodução de pintura”, nas seções de literatura, de uma coleção de LDP do ensino médio? 2. Que *relações dialógicas* são estabelecidas entre o enunciado “reprodução de pintura” e suas comandas de leitura, nas atividades selecionadas de uma coleção de LDP do ensino do médio? 3. A forma de abordagem do enunciado “reprodução de pintura”, nas atividades selecionadas, contribui para a formação do leitor crítico literário?

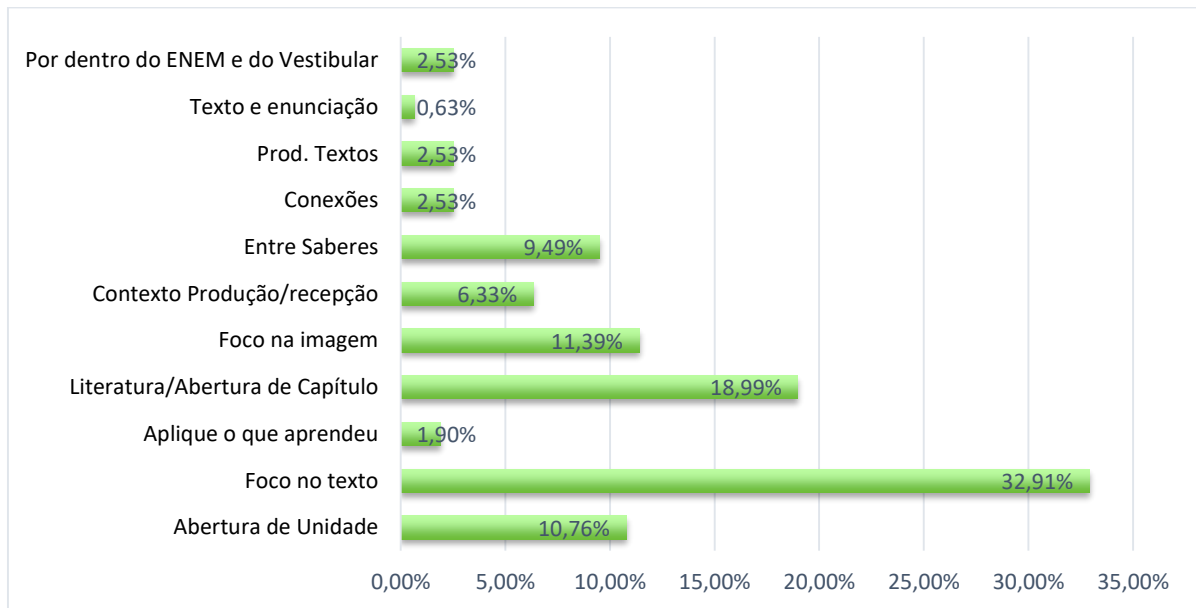
Com a finalidade de respondermos às questões de investigação, este capítulo está organizado em duas seções principais: na primeira, intitulada “Mapeando o *corpus*”, apresentamos os dados quantitativos relativos à quantidade e às posições das pinturas reproduzidas nos livros, com o objetivo de recortar o *corpus* de análise com base nas regularidades observadas; na segunda, nomeada “Verbo-visualidade e leitura em análise dialógica”, apresentamos a análise do *corpus* constituído.

#### 4.1 Mapeando o *corpus*

Iniciamos o trabalho de análise pelo mapeamento dos enunciados verbo-visuais – as reproduções de pintura. Para tanto, organizamos uma planilha no programa *Microsoft Excel*, a partir da qual, categorizamos os gêneros “reprodução de pintura”, observando: a página, a

seção, o título da obra, a função que ocupavam nos livros e as anotações sobre elementos importantes da atividade. Essas informações nos auxiliaram a compreender o *corpus* em detalhes no interior dos livros. Na sequência, apresentamos as pinturas reproduzidas em suas respectivas seções, indicando o percentual de ocorrência.

Gráfico 1: Distribuição das reproduções de pintura nas seções do LPD



Fonte: Elaborado pela autora.

Nos três volumes de livros, encontramos um total de 158 gêneros “reprodução de pintura” em suas respectivas seções. O gráfico 1 nos auxilia a perceber que as maiores ocorrências observadas se encontram nas seções: “Foco no texto” (32,91%), “Literatura/Abertura de capítulo” (18,99%), “Foco na imagem” (11,39%) e “Abertura de Unidade” (10,76%). Nas demais seções, as incidências foram menores a 10%.

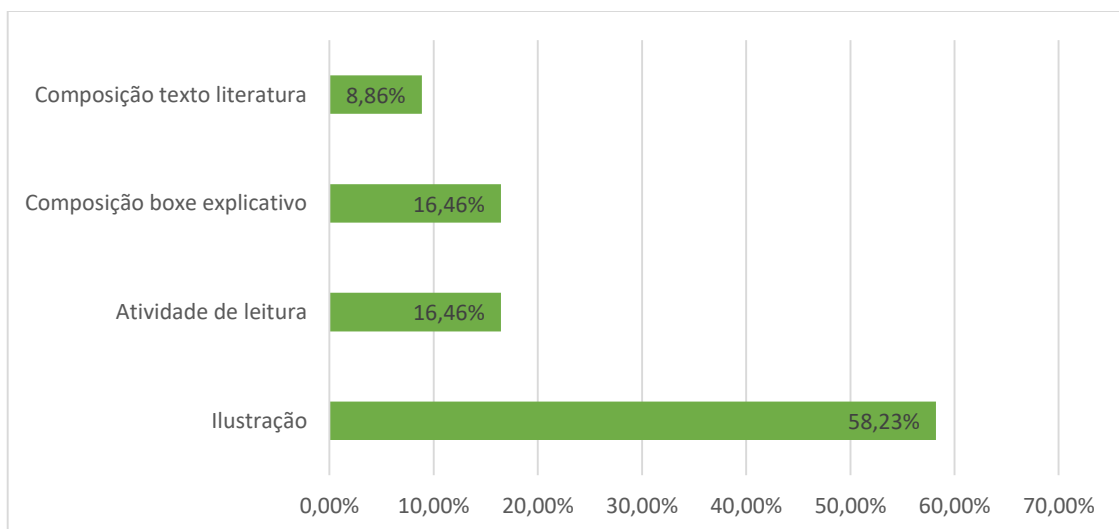
Um aspecto nos chamou a atenção no gráfico anterior, o fato de a incidência de reproduções de pintura ser menor na seção “Foco na imagem” (11,39%). Nesta seção, há um trabalho direcionado à leitura de imagens e, por meio das comandas de atividades, percebemos o trabalho dos autores em mobilizarem estratégias importantes para a leitura de imagens. Esse dado retomamos na seção seguinte deste capítulo.

Com base nas informações obtidas no Gráfico 1, buscamos analisar o modo como as pinturas reproduzidas eram tomadas nas atividades dos livros. Assim, chegamos a quatro tipos de categoria:

- a) Composição texto literatura: quando as pinturas compunham textos teóricos dos livros e/ou boxes complementares dos conteúdos da literatura.
- b) Composição boxe explicativo: quando as pinturas compunham os boxes com curiosidades ou complementos de informações ao texto principal. Nessa forma de abordagem, observamos, em algum momento, no texto verbal dos boxes, referências às pinturas utilizadas ou aos seus autores, mas, comumente, elas apareciam dialogando implicitamente com o texto principal (verbal) sem menções textuais a elas.
- c) Atividade de leitura: quando as pinturas eram tomadas como objeto de leitura, em atividades específicas.
- d) Ilustração: quando as pinturas apareciam nas seções (abertura de unidade, abertura de capítulo) e atividades sem qualquer menção a elas, seja no texto ou nas comandas que as acompanhavam.

A seguir, apresentamos o Gráfico 2 com os percentuais das pinturas e suas respectivas posições/função nos livros:

Gráfico 2: Posição/função das reproduções de pintura no LPD



Fonte: Elaborado pela autora.

A partir do Gráfico 2, é possível observarmos as quatro formas de abordagens das pinturas: “Ilustração” (58,23%), “Atividade de leitura” (16,46%), “Composição boxe explicativo” (16,46%) e “Composição texto literatura” (8,86%).

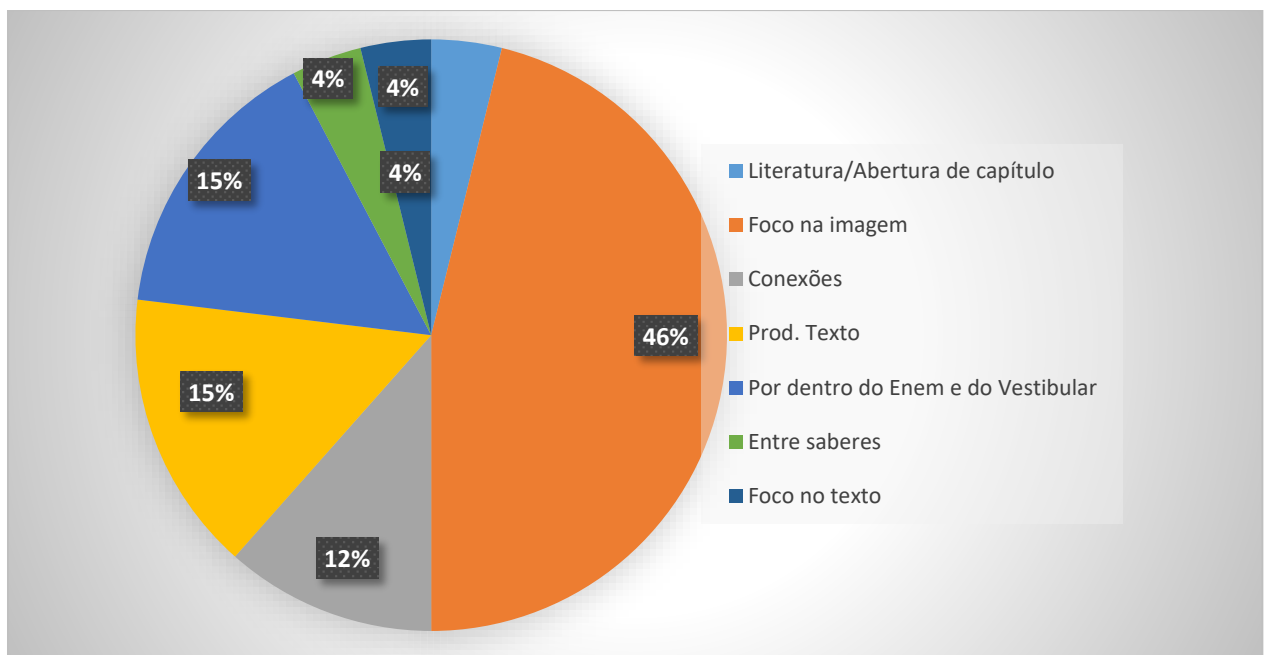
Esses dados nos auxiliam a perceber que a maior parte das pinturas inseridas na obra ocupam a posição de “ilustração”, com 58,23% das ocorrências. Nesse tipo de abordagem, as

pinturas são inseridas nas páginas, compondo outros textos ou atividades, sem menção à materialidade específica da pintura.

Na sequência, observamos o mesmo percentual de ocorrências das reproduções de pinturas como objeto de leitura e na composição dos boxes nos capítulos, ambas com 16,46%; seguida da composição dos textos principais das seções da literatura (8,86%).

Durante a análise dialógica do *corpus*, detalhamos essas formas de abordagens, apresentando os exemplos. Por ora, importante destacarmos que o percentual observado para as abordagens das pinturas como objeto de leitura (16,46%) não foi muito expressivo em comparação, por exemplo, à posição “ilustração” (58,23%). Esse dado nos fez voltar à nossa planilha e investigar em que seções as pinturas como “atividade de leitura” estavam situadas e obtivemos os seguintes resultados:

Gráfico 3: Posição/função das reproduções de pintura “como atividade de leitura” no LPD



Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados do gráfico 3 nos permitem observar que a maior parte das pinturas tomadas como objeto de leitura se concentram nas seguintes seções: foco na imagem (46%), Produção de texto e Por dentro do ENEM e do vestibular (15%), Conexões (12%), e as demais seções representam 4% do total, respectivamente.

Ao afinarmos a análise, verificamos que a seção “Por dentro do Enem e do Vestibular” não constitui uma atividade autoral, já que apresenta recortes de questões de exames nacionais;

e a seção “Produção de texto”, mesmo sendo autoral, não espelha exatamente o objetivo geral deste trabalho, com foco na leitura.

Sendo assim, para fins de análise, selecionamos exemplos das seções “Foco na imagem” e “Conexões”, por serem as mais representativas, tanto na ordem numérica, quanto nos objetivos das seções. A seguir, passamos a apresentar a análise dialógica do *corpus*.

## **4.2 Verbo-visualidade e leitura em análise dialógica**

O processo analítico de mapeamento dos dados evidenciou duas formas de abordagem do gênero “reprodução de pintura”. A primeira, mais representativa (Cf. Gráfico 2), apresenta-se como ilustração (58,23%) de páginas, atividades, outros textos; a segunda, como objeto de leitura, representando 16,46% do total (Cf. Gráfico 2). Sendo assim, nesta seção, apresentamos os exemplos selecionados para a análise dialógica. Para tanto, selecionamos dois exemplos, presentes nas seções “Foco na imagem” e “Conexões”, cujo trabalho coloca no centro a pintura como objeto de leitura. Na sequência, apresentamos dois exemplos de pinturas tomadas como ilustração, que regularmente aparecem em aberturas de unidades e capítulos, compondo outros textos ou atividades.

### **4.2.1 A reprodução de pintura como objeto de leitura**

O exemplo 1 (Fig. 21) situa-se na seção “Foco na imagem”, capítulo 2 do volume 3. O livro apresenta essa seção com a finalidade de proporcionar ao aluno o contato com a estética literária do período referido nos respectivos capítulos. Nesse caso, o contato entre o aluno e a estética literária é estabelecido por meio de enunciados verbo-visuais constituídos pelos títulos, subtítulos referentes ao conteúdo do capítulo sobre língua portuguesa, dando destaque ao gênero discursivo “poema”, direcionando o leitor para a ideia de que a literatura é a primeira sequência de conteúdos, por meio da ênfase dada na comanda de introdução da imagem (Fig. 21), “Observe este painel de imagens da Idade Média”, considerando que a própria seção já estava destinada a focar na imagem.

## Exemplo 1: reprodução de pintura na seção “Foco na imagem”.

Figura 21: Foco na imagem 1

**CAPÍTULO 2** Literatura na Baixa Idade Média: o Trovadorismo  
Variedades linguísticas  
O poema

**LITERATURA**  
**O Trovadorismo**  
**FOCO NA IMAGEM**

Observe este painel de imagens da Idade Média:



Interior da igreja Sainte-Chapelle, em Paris, construída entre 1246 e 1248 por ordem do rei Luís IX.



**A anunciação (1333), de Simone Martini.**

1. O teto é constituído por abóbodas ogivais e não é sustentado por pilares centrais. Como resultado, o interior da igreja fica amplo.

1. Observe o interior da igreja Sainte-Chapelle.

a. Como é o teto? Há pilares que o sustentam? Que efeito isso produz nesse espaço da igreja?

b. Como são os vitrais da capela? Que efeito eles têm na iluminação do ambiente?

c. A igreja é alta e imponente. Que efeito essas características têm para o significado religioso da construção?

A altura e a imponente da construção procuram transmitir uma noção de importância e grandiosidade para a “casa de Deus”. Há quem diga que as igrejas altas se aproximam mais de Deus.

2. Observe a pintura *A anunciação*. Nela, o pintor Simone Martini retrata o momento em que, de acordo com a história cristã, o arcanjo Gabriel anuncia a Maria que ela conceberá o filho de Deus, Jesus.

a. Qual é a reação de Maria? O que seu olhar expressa?

b. O que o olhar do anjo expressa?

3. Na parte superior de *A anunciação*, veem-se muitos anjos, em um céu que se abre. Na história cristã, o que significa essa aproximação entre céu e terra?

4. Observe a pintura *São Francisco dá seu manto a um homem pobre*, de Giotto. Essa obra representa uma grande renovação na pintura do final da Idade Média, por causa da proporcionalidade entre o tamanho das figuras humanas e o dos outros elementos.

5. Apesar de notarmos diferenças entre as três obras observadas, que aspecto as aproxima e constitui uma das principais marcas da arte gótica medieval?

38 UNIDADE 1 RUMORES DA LÍNGUA E DA LITERATURA

Literatura na Baixa Idade Média: o Trovadorismo. Variedades linguísticas. O poema **CAPÍTULO 2** 39

Fonte: CEREJA; VIANNA; DAMIEN, 2016, p. 38-39 (v.1).

No exemplo 1 (Figura 21, lado esquerdo), temos o capítulo 2 intitulado “Literatura na baixa Idade Média: o trovadorismo – variedades linguísticas – o poema”, presente na Unidade 1, volume 1. É importante destacarmos que o capítulo determina o processo de formação a ser realizado pelos alunos e professores, neste caso, os conteúdos escolhidos estão direcionados à literatura e a um tópico gramatical. Todavia, para introduzir esses conteúdos, os autores escolheram as reproduções de pintura para apresentarem o conteúdo inicial do capítulo, o trovadorismo.

Nesse processo de didatização, embora reconheçamos as reproduções de pintura como objeto de leitura, em nosso entendimento, é preciso que haja um trabalho específico para deixar o processo de didatização mais coerente com a proposta da seção didática “Foco na imagem”, a fim de desenvolver as habilidades dos alunos para a leitura dos enunciados verbo-visuais, o que significa considerar o enunciado reprodução de pintura constituído por uma única materialidade, a verbo-visual. Esse dado implica, segundo os apontamentos de Brait (2013a, 2013b), considerar as linguagens verbal e visual como engendradas, logo, apenas, dessa forma, podem produzir efeitos de sentido.

Assim, observamos, primeiramente, a imagem de um painel da Igreja *Sainte-Chapelle* (Paris), conforme Figura 21, introduzida por uma única comanda que solicita ao aluno a observação da imagem: “Observe este painel de imagens da Idade Média” (CEREJA; VIANNA; DAMIEN, 2016, p. 38).

Na sequência, ainda na Figura 21, lado direito, constatamos um conjunto de comandas de atividades referentes a duas reproduções de pintura – “A anunciação”, de Simone Martini; e, “São Francisco dá seu manto a um pobre”, de Giotto.

Percebemos que as comandas referentes às pinturas reproduzidas na atividade suscitam no leitor a observação de cada detalhe das imagens, como, por exemplo:

1. **Observe o interior** da igreja *Sainte-Chapelle*.
  - a. **Como** é o teto? Há pilares que o sustentam? **Que efeito isso produz** nesse espaço da igreja?
  - b. **Como são** os vitrais da igreja? **Que efeito eles têm** na iluminação do ambiente? (CEREJA; VIANNA; DAMIEN, 2016, p. 39, grifos nossos).

Essas comandas, como podemos observar, estão direcionadas a um trabalho específico de leitura e compreensão do texto visual. Isso posto, os alunos são levados a um processo formativo sobre linguagem visual sem haver nenhuma instrução didática anterior para a realização da atividade.



A nosso ver, a escolha pela não apresentação de conteúdos específicos para leitura de textos visuais e/ou verbo-visuais deve-se, talvez, a uma concepção reducionista para a abordagem desses textos, isto é, eles são vistos como recursos e não como objetos de ensino. A sua materialidade é para levar os alunos a compreenderem outro objeto de ensino, que é tomado como o centro do capítulo. Para atingir esse objetivo, são apresentadas comandas para a compreensão apenas da estrutura das imagens, ou seja, sua dimensão visual, a fim de que seja produzido um significado mais fechado para relacionar com o objeto de ensino alvo do capítulo. Entretanto, concebemos a reprodução de pintura como um *enunciado concreto* cujo plano de expressão é verbo-visual, tendo em vista que se constitui pela relação entre imagem, legendas, informações verbais e comandas de atividades.

Por essa razão, no excerto anterior, podemos observar, pela forma de enunciar a pergunta, que a atividade mobiliza no leitor o movimento dos olhos para o que é importante considerar na imagem em estudo (o painel da igreja *Sainte-Chapelle*), como o teto, os vitrais, a altura e a imponência da igreja, relacionando tais características ao período literário trabalhado. E mais que isso, busca levar o leitor a compreender o sentido da disposição dos traços, da iluminação etc.

Se tomarmos como exemplo a comanda 1a. “**Como** é o teto? Há pilares que o sustentam? **Que efeito isso produz** nesse espaço da igreja? e 1b. “**Como são** os vitrais da igreja? **Que efeito eles têm** na iluminação do ambiente?” (CEREJA; VIANNA; DAMIEN, 2016, p. 39, grifos nossos), verificamos que as comandas levam os alunos a observarem detalhes que consideramos importantes (porque os levam a refletir sobre os efeitos de sentido), porém não são suficientes. Os vitrais da igreja, representados na Figura 21, não contribuem apenas para a iluminação, pois eles foram usados para alcançar os efeitos discursivos para além da iluminação.

Sobre isso, a sugestão, por parte dos autores, para que os alunos realizassem pesquisas sobre os detalhes dessa obra, considerada representativa para a arquitetura gótica, auxiliaria os estudantes a descobrirem detalhes importantes que contribuiriam para a construção dos efeitos de sentido. Catorze dos vitrais da *Sainte-Chapelle*, por exemplo, representam episódios bíblicos, que devem ser lidos da esquerda para a direita, e de baixo para cima. Mil cento e treze vidraças relatam a Gênese, o Êxodo, o Livro de Josué, a Árvore de Jessé, a infância e a Paixão de Cristo e, assim, sucessivamente.

Essas informações, a nosso ver, são detalhes fundamentais a serem explorados, porque, além da observação da imagem, enquanto materialidade, essa pesquisa levaria os estudantes

aos elementos extratextuais, a fim de compreenderem os fios dialógicos que ligam a imagem ao momento histórico de sua produção, relacionando-o ao conteúdo (movimento literário) em estudo, o que poderia culminar na construção dos efeitos de sentido, por parte dos alunos, conforme pretendido pelos autores, haja vista as comandas 1a e 1b da atividade.

Se observarmos a figura 21, lado esquerdo, podemos ver que os autores fizeram a opção de inserir um box com foco no detalhe do teto, mas não vimos a mesma preocupação com os detalhes na composição dos vitrais. Esse movimento de leitura propiciaria ao leitor-aluno o contato mais direto com a pintura destacada (o painel da igreja) de forma a fazer um percurso pela história, podendo relacionar suas descobertas com o que veem nas imagens e o movimento literário em estudo.

Nesse exemplo, percebemos *relações dialógicas* que procuram contribuir com o desenvolvimento de habilidades leitoras próprias da imagem, com comandas que direcionam o olhar do leitor das comandas ao texto em estudo (a pintura). Porém, não vimos movimentos de leitura que auxiliem o estudante a avançar das estratégias focalizadas na superfície do texto e adentrar às informações extratexto, ou mesmo relacionar o que viram na pintura com as informações verbais presentes em notas explicativas ou legendas; o que, a nosso ver, são fundamentais para a *compreensão ativa* do enunciado verbo-visual em estudo.

Em nosso entendimento, para alcançar essa proposição, é necessário haver um trabalho mais articulado, pois as comandas centram na dimensão visual do enunciado, e o movimento literário fica em segundo plano, logo caberá ao professor fazer as devidas relações para atingir o objetivo posto pela proposta didática dos autores.

Essa mesma forma de abordagem se repete em relação às pinturas que o seguem – *A anunciação* e *São Francisco dá seu manto a um pobre* – como nas comandas a seguir:

1. **Observe a pintura** *A anunciação*. Nela, o pintor Simone Martini **retrata** o momento em que, de acordo com a história cristã, o arcanjo Gabriel anuncia a Maria que ela conceberia o filho de Deus, Jesus.
  - a. Qual é a reação de Maria? O que o seu olhar expressa?
  - b. O que o olhar do anjo expressa? (CEREJA; VIANNA; DAMIEN, 2016, p. 39, grifos nossos).

As comandas desta atividade, além da dimensão visual, exigem conhecimento sobre um conteúdo religioso. Desse modo, espera-se que os alunos consigam mobilizar esse conhecimento para a realização da atividade para assim expor sua compreensão para o fato retratado na reprodução de pintura. Acreditamos que é uma atividade que pode suscitar

diferentes leituras, se pensarmos a formação religiosa dos alunos e dos professores. Esse aspecto não fora pensado pelos autores, mas é um elemento a mais que não pode ser negado.

Na visão bakhtiniana, a valoração dada por mim está em contínuo diálogo com o outro, por isso, é necessário que as atividades direcionadas para a leitura de textos visuais e verbo-visuais façam uma melhor articulação entre os contextos de produção, circulação e recepção das reproduções de pintura com os demais contextos com quem dialogam. Nigris (2013), apoiada na perspectiva de Bakhtin, faz esta afirmação, que julgamos pertinente para nossa reflexão:

A posição que cada um de nós ocupa no processo de constituição da cultura é singular e irreptível. É desse lugar onde nos encontramos que vamos perceber, relacionarmo-nos e criar valores sobre tudo o que está ao nosso redor. Desse ponto único que ocupamos em nossas esferas de atividade, lançaremos um olhar e criaremos uma relação com o outro que nos faz face. Assim como a nossa visão e a relação com o outro serão construídos a partir de nossos valores, também o meu outro terá um modo peculiar de se relacionar comigo (o outro-para-mim) (NEGRIS, 2013, p. 202).

Por essa razão, dizemos que não se pode restringir o processo de formação apenas para a leitura da dimensão visual, é preciso assumir que há outros que fazem parte desse processo, por isso, é necessário haver um estudo mais aprofundado, quando se didatizam textos verbo-visuais.

As comandas 4 e 5, em boa medida, buscam evidenciar a presença do outro nas pinturas, pois solicitam ao leitor a comparação entre as pinturas reproduzidas, a fim de compreenderem possíveis relações, tanto de aproximações, como a religiosidade presente em ambas as pinturas; quanto as diferenças, como a proporcionalidade das imagens em relação ao tamanho real das personagens retratadas.

4. Observe a pintura *São Francisco dá seu manto a um homem pobre*, de Giotto. Essa obra representa uma grande renovação na pintura do final da Idade Média, por causa da proporcionalidade entre o tamanho das figuras humanas e o dos outros elementos.

**Compare a pintura de Giotto e a de Simone Martini.**

- a. Qual das duas obras dá a ideia de profundidade? Por quê?
- b. Em qual das duas obras as personagens têm tamanho mais natural e realista? Por quê?

5. Apesar de notarmos diferenças entre as três obras observadas, **que aspecto as aproxima e constitui uma das principais marcas da arte gótica medieval?** (CEREJA; VIANNA; DAMIEN, 2016, p. 39, grifos nossos).

As comandas 4 e 5 concluem o objetivo da atividade, que, ao que parece, pretende demonstrar ao aluno como as características do movimento em estudo, “o trovadorismo”,

podem ser representadas nas obras reproduzidas na atividade. Contudo, entendemos que a forma de enunciar as perguntas demonstram a preocupação dessa seção com o desenvolvimento de estratégias de observação e leitura de enunciados visuais, focalizando a sua estrutura, ou seja, a dimensão visual.

Notamos, ainda, pelo conjunto de comandos deste exemplo, que os autores utilizam a seção “Foco na imagem” não só para introduzir a temática do capítulo, neste caso, o “trovadorismo”, como também para desenvolver estratégias de leitura de enunciados visuais, como o próprio nome da seção anuncia “foco na imagem”.

No manual do professor, os autores destacam o objetivo da seção “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 (CEREJA; VIANNA; DAMIEN, 2016, p. 5).

Ao refletirmos sobre esse excerto e as formas de didatização da atividade, podemos considerar a existência de *relações dialógicas* de concordância com as informações do Manual do Professor, tendo em vista que, segundo os autores, o objetivo é “ampliar a capacidade de leitura de texto não verbal”, ou seja, da dimensão visual do enunciado. Por outra lado, estabelece *relações dialógicas* de discordância com o referencial teórico assumido na coleção, a bakhtiniana, pois, com base nos estudos de Brait (2013a, 2013b), na perspectiva dialógica de leitura, ao considerarmos apenas uma única dimensão de um enunciado verbo-visual (neste caso, a visual), amputamos a outra, a verbal, e suas relações com os fios dialógicos extratexto (legendas, momento histórico etc.), que somente articuladas possibilitam a percepção de seus possíveis efeitos de sentido.

Embora os autores não abordem a verbo-visualidade como possibilidade de leitura e interpretação, existe a preocupação de usar as imagens para compor enunciados como o objetivo de fortalecer as práticas de leitura e interpretação dos alunos acerca dos conteúdos do capítulo. Ainda, asseveramos que a seção busca introduzir, por meio das imagens, as características estéticas e literárias como estratégia de leitura e, ao mesmo tempo, ativar a percepção dos estudantes para as reproduções de pintura para a compreensão do contexto histórico do período. Entretanto, consideramos essa abordagem incipiente, pois os autores apresentaram atividades direcionados à compreensão da estrutura do texto visual, sem uma articulação consistente com o conteúdo literário.

Como os autores anunciam no manual do professor, a seção dedica-se à análise da dimensão visual da imagem, no caso do objeto de estudo deste trabalho, do enunciado reprodução de pintura, estabelecendo *relações dialógicas* entre as imagens apresentadas, o conteúdo literário e as características do movimento em estudo impregnadas nas pinturas. Na análise, constatamos que essas *relações dialógicas* são tensas, pois de um lado, temos os autores dos livros didáticos preocupados em assegurar uma formação voltada para o campo artístico-literário, ancorados em uma perspectiva reflexiva, sustentada pelo discurso orientativo e prescritivo dos documentos oficiais; de outro, temos a força coercitiva das editoras, que delimitam os espaços para o trabalho autoral, não sendo possível, alargar as atividades, a fim de atender aos objetivos postos pelos autores e pelos documentos oficiais.

Segundo a BNCC, é preciso que o ensino da literatura desenvolva habilidades no campo artístico-literário. Trata-se de uma habilidade que ainda carece de práticas pedagógicas, pois não é um trabalho simples de realizar, uma vez que temos duas esferas com objetivos diferentes e propor uma formação que as associe torna-se uma tarefa árdua e, muitas vezes, os autores acabam direcionando apenas para um determinado eixo, deixando outro em segundo plano.

Isso evidencia que temos um caminho a construir em relação ao campo artístico-literário, pois, em cada um desses campos, existem valorações diferentes para sua constituição e para as relações a serem vivenciadas por eles. Em nosso caso, temos a esfera escolar, a esfera editorial, que modificam e desconsideram, em certa medida, os contextos de produção, circulação e recepção das obras originais.

Acreditamos, a partir deste dado, que estamos em processo de construção de um novo objeto de ensino, devido às especificidades de cada um e à sua nova especificidade, quando associadas para um trabalho específico para o campo artístico-literário e escolar. Isso nos leva a dizer que o ensino da literatura não poderá ficar restrito aos cânones, pois será preciso considerar que as reproduções de pintura refletem e refratam a vida cotidiana também.

Em nossa análise, observamos que essa articulação está incipiente, pois os autores centralizaram as atividades apenas para a dimensão visual. Esse tratamento didático, baseadas em Brait (2013b) e Costa (2018), está em concordância com as habilidades necessárias para o trabalho de leitura da dimensão visual, mas não da dimensão verbo-visual.

No tocante a essa dimensão, Costa (2018) faz a seguinte afirmação:

privilegiar a reflexão atenta para as relações dialógicas que se estabelecem entre materialidades (verbal e visual) na constituição de um enunciado alterará as possibilidades de construção dos sentidos do texto, à medida que, em nossa

concepção, não há justaposição, mas, sim, aglutinação de linguagens (a verbal com a visual) formando uma única dimensão do enunciado (a verbo-visual). (COSTA, 2018, p. 40)

E complementa:

No que concerne aos gêneros discursivos que constituem as atividades dos livros, esclarecemos que os consideramos como uma reprodução de determinado enunciado, já que partimos do pressuposto de que todos os gêneros, ao serem deslocados de suas esferas de produção e de circulação para uma outra, a escolar, têm não só suas características transmutadas – em função de sua adaptação gráfica e editorial para a composição dos livros – como também alteram-se suas finalidades. Sendo assim, nos livros, os enunciados reproduzidos têm a finalidade didática, com o objetivo de ensinar aos alunos determinado conteúdo ou fenômeno da língua (COSTA, 2018, p. 40).

No caso do nosso exemplo, a finalidade é ensinar o aluno a ler imagens e não um enunciado que se constitui pela dimensão verbo-visual, pois se retomarmos as comandas, observaremos que nenhuma delas problematiza a autoria e o momento histórico da produção, dados, a nosso ver, fundamentais para propiciar a *compreensão ativa* do texto como um enunciado que dialoga com a materialidade verbal do conteúdo do capítulo e cujo efeito de sentido, somente, pode ser compreendido na articulação das linguagens aí empregadas, constituindo uma única materialidade, a verbo-visual. Para nós, a atividade necessita dos conhecimentos, dos letramentos e das estratégias do professor para mobilizar a construção de outros saberes sobre esse período, como o momento histórico em que as pinturas foram produzidas, com que acontecimentos/eventos, valores de uma sociedade elas dialogavam.

Temos a clareza que o LDP, como materialidade didática limitada pelas coerções de sua constituição, como, por exemplo, o número de páginas, não poderá abarcar todas as gamas de necessidades de aprendizagens dos alunos. Contudo, o livro pode deixar indicativos como notas ao professor, nas páginas dos volumes dos livros ou em seu Manual pedagógico, orientando-o ou sugerindo atividades complementares necessárias a uma boa atividade de leitura de enunciados como os apresentados neste exemplo.

Retomamos a Figura 21 para chamarmos a atenção para mais um detalhe. Se observarmos o conjunto de comandas, vamos perceber que nenhuma delas faz qualquer referência às legendas das pinturas. Nelas, constam informações importantes sobre o momento histórico de produção. Relacioná-las ao período literário em estudo completaria um bom trabalho de leitura de enunciados verbo-visuais, como consideramos a reprodução de pintura. Para Brait (2013b):

Ao tratarmos do verbo-visual, da verbo-visualidade, é necessário, antes de mais nada, distinguir alguns aspectos fundamentais. De um lado, temos os estudos do visual, especialmente os ligados à arte[...]

Outra coisa é um estudo que procura explicar o verbal e o visual casados, articulados num único enunciado, o que pode acontecer na arte ou fora dela, e que tem gradações, pendendo mais para o verbal ou mais para o visual, mas organizados num único plano de expressão, numa combinatória de materialidades, numa expressão material estruturada [...] (BRAIT, 2013b, p. 50).

A autora esclarece que um enunciado verbo-visual é uma combinatória de materialidades em um único plano de expressão, sendo assim, tomá-lo como objeto de leitura é compreendê-lo como um enunciado (texto) em que

[...] tanto a linguagem verbal como a visual desempenham papel constitutivo na produção de sentidos, de efeitos de sentido, não podendo ser separadas, sob pena de amputarmos uma parte do plano de expressão e, conseqüentemente, a compreensão das formas de produção de sentido desse enunciado, uma vez que ele se dá a ver/ler, simultaneamente (BRAIT, 2013b, p. 44).

Costa (2018, 2016), apoiada nos estudos de Brait (2013, 2012, 2009), e ao refletir sobre o ensino da leitura, em específico pelas atividades dos LDP, esclarece que considerar a dialogicidade constituinte do enunciado verbo-visual “é fundamental para a análise de um texto que possui uma forma especial de significado e de sentidos” (COSTA, 2016, p. 204).

Concordamos com as autoras, pois, no exemplo que trouxemos em nosso trabalho, observamos os diálogos existentes entre as reproduções de pinturas (Figura 21) e a temática do capítulo, mas, ao retomarmos as comandas referentes às imagens não vimos esse movimento dialógico aos elementos verbais constitutivos do enunciado verbo-visual em tela.

Costa (2018, 2016), com base nos estudos de Brait (2009), observa que:

A pintura é um gênero da esfera de produção artística. Quando criada, assim o é para apreciação estética de um público específico – o apreciador de obras de arte – e sinaliza o modo como o apreciador irá contemplá-la e significá-la. Com base em Brait (2009), podemos dizer que uma obra de arte, uma pintura em uma exposição artística é fundamentalmente arte. Isso implica uma forma específica de situar-se naquela esfera: a pintura situada em meio a outras pinturas provoca diálogos não só com as demais obras da exposição, como também com os seus contempladores.

Essa pintura, ao sair da sua esfera habitual, cuja função é a apreciação estética, e adentrar um livro didático, perde algumas de suas características e tem a sua função alterada. A inserção de uma pintura no LDP passa a ter finalidades didático-pedagógicas, [...] sua função é ensinar certo público a ler (COSTA, 2016, p. 206).

Concordamos com a autora, no sentido de que em nossa análise, vimos mais uma vez a dimensão verbo-visual do enunciado ser considerada em apenas uma de suas linguagens – a

visual – negligenciando a existência de outra – verbal – que juntas, e apenas de forma simultânea, contribuem para a compreensão dos efeitos de sentido.

Dando continuidade à análise, passamos a apresentar, a seguir, o exemplo 2.

## Exemplo 2: Reprodução de pintura na seção “Conexões”

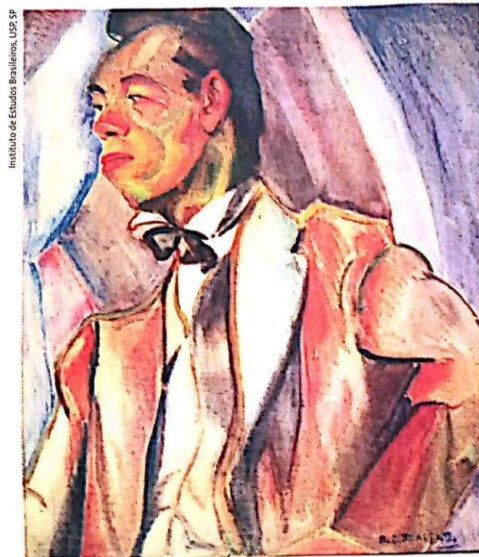
Figura 22: Conexões

### CONEXÕES

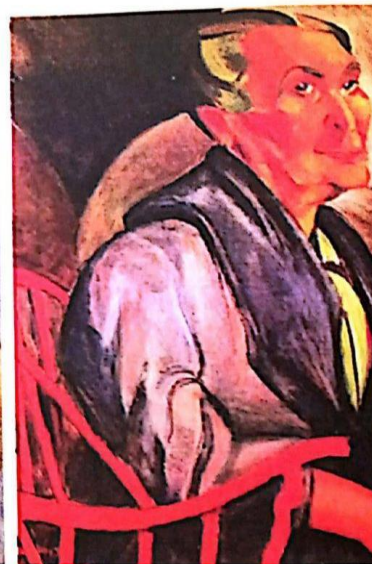
Em 1917, a pintora brasileira Anita Malfatti realizou em São Paulo uma exposição de arte, que, diferentemente da anterior, de 1914, teve grande repercussão e é considerada o marco inicial da arte moderna no Brasil e o estopim da Semana de Arte Moderna.

O escritor Monteiro Lobato, que era também crítico no jornal *O Estado de S. Paulo*, visitou a exposição e publicou o texto “A propósito da exposição de Anita Malfatti” (depois republicado com o título “Paranoia ou mistificação”). Imediatamente, Mário de Andrade, Oswald de Andrade e Menotti del Picchia publicaram artigos em defesa de Anita, gerando uma polêmica que acabou por unir os escritores e artistas modernistas. Cinco anos depois, esse grupo realizou a Semana de Arte Moderna.

A seguir, observe duas pinturas de Anita Malfatti (veja também, na página 13, a tela *O homem amarelo*) que fizeram parte da exposição e leia parte da crítica de Monteiro Lobato.



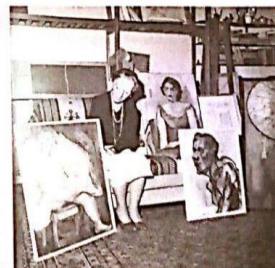
*O japonês* (1915-6).



*A mulher de cabelos verdes* (1915).

#### Anita Malfatti

Anita Malfatti (1889-1964) nasceu em São Paulo. Aprendeu a pintar com a mãe, que, depois da morte do marido, passou a dar aulas de pintura e línguas. Com a ajuda de um tio e do padrinho, estudou na Europa. Em 1914, voltou ao Brasil e realizou uma exposição, que não teve grande destaque. Em 1915, foi para os EUA, onde teve aulas com o expressionista Homer Boss e pintou seus melhores quadros. Retornou ao Brasil em 1917, pouco antes da exposição que realizou nesse ano. Depois da crítica de Lobato, a pintora ficou um ano sem pintar. Participou da Semana de Arte Moderna e alguns anos depois passou a fazer uma pintura mais tradicional. Alguns especialistas consideram que Anita nunca superou as críticas de Lobato.



Arquivo/Agência O Globo

Anita Malfatti em seu estúdio em 1916



No exemplo 2, temos um exemplo da seção “Conexões” que, conforme texto apresentado na figura 18 do capítulo 1, tem por função aprofundar um período estudado, à medida que relaciona gêneros discursivos diferentes, a fim de levar o leitor a explorar melhor relações entre as concepções estético-literárias de uma determinada época ou movimento artístico. Podemos perceber que não há menção ao gênero verbo-visual, enquanto materialidade, posto que a apresentação dos objetivos da seção “Conexões” se refere a colocar em relação textos de linguagens diferentes, como a canção, o quadrinho, o cartum, a pintura e a escultura (CEREJA; VIANNA; DAMIEN, 2016, p. 4).

Em virtude disso, constatamos que não há manifestação da pintura constituída dentro de uma materialidade verbo-visual, pois segundo (BRAIT, 2013b,) tanto a dimensão visual quanto a verbal se constituem mutuamente,

A dimensão visual interage constitutivamente com o verbal (ou vice-versa), acrescentando-lhe valores. Sem esse jogo não se dá a construção do objeto de conhecimento nem dos sujeitos da construção e da recepção [...] a verbo-visualidade desempenha um papel importante na leitura da contemporaneidade e no ensino dessa leitura (BRAIT, 2013b, p. 62).

Na perspectiva de Brait (2013b), a consideração da dimensão verbo-visual é imprescindível na formação de leitores na contemporaneidade, devendo, dessa forma, os LDP lançarem luzes a esses gêneros discursivos, não apenas introduzindo-os nos conteúdos, mas também explorando-os nas atividades, propiciando aos alunos o diálogo com a materialidade do gênero, o momento histórico e os implícitos, por meio de comandas das atividades.

Na figura 22, temos duas reproduções de pintura, “O japonês” e “A mulher de cabelos verdes”, ambas da artista Anita Malfatti, produzidas entre os anos de 1915-1916. Embora não haja um tratamento do gênero discursivo enquanto verbo-visualidade, percebemos que a figura apresenta em sua materialidade a constituição verbo-visual, dada a interação dialógica entre as reproduções de imagens em relação com o texto didático, tendo, inclusive, a apresentação de boxe informando dados biográficos da artista. Anterior à apresentação das pinturas reproduzidas de autoria de Anita Malfatti, há a seguinte comanda (Figura 22):

**Observe** duas pinturas de Anita Malfatti (**veja** também na página 13 a tela O homem amarelo) que fizeram parte da exposição e leia parte da crítica de Monteiro Lobato (CEREJA; VIANNA; DAMIEN, 2016, p. 48, vol. 3, grifos nosso

Percebemos que as comandas – "observe" e "veja" – reportam-se, de forma genérica, às imagens, os autores solicitam aos estudantes que vejam ainda outra pintura da artista "O homem amarelo" (situada na p.13 do livro). Na sequência, eles devem ler a crítica negativa de Monteiro Lobato à obra de Anita Malfatti para responderem às questões, conforme a imagem 24:

## Figura 23: Conexões

LITERATURA

### Paranoia ou mistificação?

Há duas espécies de artistas. Uma composta dos que veem normalmente as coisas e em consequência disso fazem arte pura, guardando os eternos ritmos da vida, e adotados para a concretização das emoções estéticas, os processos clássicos dos grandes mestres. Quem trilha por esta senda, se tem gênio, é Praxiteles na Grécia, é Rafael na Itália, é Rembrandt na Holanda [...]. A outra espécie é formada pelos que veem anormalmente a natureza, e interpretam-na à luz de teorias efêmeras, sob a sugestão estrábica de escolas rebeldes, surgidas cá e lá como furúnculos da cultura excessiva. São produtos de cansaço e do sadismo de todos os períodos de decadência: são frutos de fins de estação, bichados ao nascedouro. Estrelas cadentes, brilham um instante, as mais das vezes com a luz de escândalo, e semem-se logo nas trevas do esquecimento.

Embora eles se deem como novos precursores duma arte a ir, nada é mais velho de que a arte anormal ou teratológica: nasceu com a paranoia e com a mistificação. De há muito já que a estudam os psiquiatras em seus tratados, documentando-se nos inúmeros desenhos que ornas as paredes internas dos manicômios. A única diferença reside em que nos manicômios esta arte é sincera, produto ilógico de cérebros transformados pelas mais estranhas psicoses; e fora deles, nas exposições públicas, zabumbadas pela imprensa e absorvidas por americanos malucos, não há sinceridade nenhuma, nem nenhuma lógica, sendo mistificação pura. Todas as artes são regidas por princípios imutáveis, leis fundamentais que não dependem do tempo nem da latitude. As medidas de proporção e equilíbrio, na forma ou na cor, decorrem do que chamamos sentir. Quando as sensações do mundo externo transformam-se em impressões cerebrais, nós "sentimos"; para que sintamos de maneira diversa, cúbica ou futurista, é forçoso ou que a harmonia do universo sofra completa alteração, ou que o nosso cérebro esteja em "pane" por virtude de alguma grave lesão. Enquanto a percepção sensorial se fizer normalmente no homem, através da porta comum dos cinco sentidos, um artista diante de um gato não poderá "sentir" senão um gato, e é falsa a "interpretação" que do bichano fizer um "totó", um escaravelho, um amontoado de cubos transparentes.

Estas considerações são provocadas pela exposição da Sra. Malfatti, onde se notam acentuadíssimas tendências para uma atitude estética forçada no sentido das extravagâncias de Picasso e companhia. Essa artista possui um talento vigoroso, fora do comum. [...] Entretanto, seduzida pelas teorias do que ela chama arte moderna, penetrou nos domínios dum impressionismo discutibilíssimo, e põe todo o seu talento a serviço duma nova espécie de caricatura.

Sejamos sinceros: futurismo, cubismo, impressionismo e tutti quanti não passam de outros tantos ramos da arte caricatural. É a extensão da caricatura a regiões onde não havia até agora penetrado. Caricatura da cor, caricatura da forma – caricatura que não visa, como a primitiva, ressaltar uma ideia cômica, mas sim desnostrar, aparvalhar o espectador. [...]

(Disponível em: <http://www.mac.usp.br/mac/templates/projetos/educativo/paranoia.html>. Acesso em: 5/1/2016.)

**aparvalhar:** desnostrar; tornar pouco inteligente; apologistas: o que faz apologia, isto é, uma defesa apaixonada de algo ou alguém.  
**teratológico:** monstruoso, deformado  
**zabumbado:** aclamado ao som da zabumba.



1. A crítica de Lobato teve grande repercussão no meio artístico e cultural da época. Qual é a opinião do escritor a respeito das obras de Anita Malfatti? Ele critica negativamente a exposição, considerando as pinturas feitas pela artista como expressões de deformidades.
2. Para fundamentar seu ponto de vista, Lobato desenvolve um texto argumentativo bem-estruturado. No 1º parágrafo, opõe duas espécies de artistas.
  - a. Quais são elas? A dos artistas que veem normalmente as coisas, e a dos artistas que as veem anormalmente, à luz de teorias efêmeras.
  - b. Qual espécie de artistas ele prefere? Que exemplos ele cita para identificar essa espécie de artistas? Ele prefere a dos que veem normalmente as coisas. Cita como exemplos pintores da tradição clássica: Praxiteles, Rafael e Rembrandt.
  - c. Que argumentos ele apresenta, no 2º parágrafo, para fundamentar sua preferência? Ela afirma que "todas as artes são regidas por princípios imutáveis, leis fundamentais que não dependem do tempo nem da latitude". Logo, ele considera que os critérios do que seja uma obra de arte são imutáveis, são os mesmos de séculos atrás.
3. No 2º parágrafo, o autor afirma:

"Todas as artes são regidas por princípios imutáveis, leis fundamentais que não dependem do tempo nem da latitude. As medidas de proporção e equilíbrio, na forma ou na cor, decorrem do que chamamos sentir. Quando as sensações do mundo externo transformam-se em impressões cerebrais, nós 'sentimos'; para que sintamos de maneira diversa, cúbica ou futurista, é forçoso ou que a harmonia do universo sofra completa alteração, ou que o nosso cérebro esteja em 'pane' por virtude de alguma grave lesão."

- a. Observe as pinturas *A mulher de cabelos verdes* e *O japonês*. Do seu ponto de vista, elas aparentam ter "proporção e equilíbrio, na forma ou na cor"?
    3. a) Quanto às formas, há proporção e equilíbrio só até certo ponto, uma vez que o ombro do japonês é caído, o braço é todo torto, a cabeça é pequena em relação ao pescoço, que é mais grosso; o tronco da mulher é mais robusto que o esparado, proporcionalmente à cabeça, e há traços no rosto dela muito pontudos. Quanto às cores, observa-se uma aplicação totalmente diferente do que até então se considerava equilíbrio.
  4. Alguns dos procedimentos mais comuns na arte expressionista são:
    - criação sem obstáculos convencionais
    - sugestões de luz desvinculadas da tradicional relação claro/escuro
    - relação dinâmica entre figura e fundo
    - pincelada livre, que valoriza o detalhe da superfície
    - tons fortes, não convencionais
    - a arte não como imitação, mas como criação subjetiva, livre
4. b) Não, pelo contrário, ele demonstra ter um conhecimento superficial do assunto, a ponto de não perceber que a arte de Anita Malfatti era expressionista; para ele, "Picasso e companhia", "futurismo, cubismo, impressionismo" e outras tendências novas eram todas arte caricatural.
- a. Quais desses procedimentos podem ser observados nas telas *O japonês* e *A mulher de cabelos verdes*, de Anita Malfatti? Idosos.
  - b. Pelas citações das correntes de vanguarda que Lobato fez na crítica, é possível inferir que ele tivesse domínio do assunto?

Notamos que, na Figura 23, do conjunto de comandas, a comanda 3a se refere às pinturas reproduzidas:

No 2º parágrafo, o autor afirma:

[...]

a. Observe as pinturas *A mulher de cabelos verdes* e *O japonês*. Do seu ponto de vista, elas aparentam ter proporção e equilíbrio na forma ou na cor”? (CEREJA; VIANNA; DAMIEN, 2016, p. 50, v.3, grifos dos autores).

Na sequência, as comandas 3b, 4a e 4b continuam a se referirem às pinturas, remetendo ao conhecimento prévio do estudante (3b), instigando-o a dar a sua opinião sobre o que observar na pintura, relacionando o objeto ao fragmento de Lobato; a identificar traços e procedimentos característicos do movimento de vanguarda e, na sequência, realizar inferências sobre o texto de Lobato, buscando saber se o autor tem domínio do assunto que critica.

Em nossa visão, as comandas fazem referências à pintura e ao texto verbal (crítica de Lobato), mais ao segundo que ao primeiro. Entretanto, as comandas referentes às reproduções de pintura sinalizam uma forma muito conhecida na estratégia de leitura do texto verbal, como a “identificação e localização de informação”. Tal estratégia não avança dessa capacidade de localizar informação e reproduz formas de enunciar comandas que remetem à primeira e à segunda concepções de linguagem (não avançam da localização de informações e de conceitos).

Vimos, no exemplo 2, uma outra forma de abordagem do texto verbo-visual “reprodução de pintura”, tentativa de conexões entre texto, como o próprio nome da seção indica (Conexões), com ênfase ao texto verbal.

Diferentemente do exemplo 1, este tenta articular o verbal e o visual entre textos (as pinturas e a crítica de Lobato) sem explorar, mais uma vez, a dimensão verbo-visual do enunciado. Acreditamos, de todo modo, que a atividade nessa seção busca avançar no desenvolvimento de estratégias de leitura. Na primeira (seção “Foco na imagem”), o desenvolvimento de estratégias de observação de elementos visuais; e, na segunda (seção “Conexões”), a articulação entre textos compostos por diferentes materialidades. Podemos notar um movimento dialógico no tratamento das reproduções de pintura em atividades de literatura, um processo de continuidade, de tentativa de avançar nos desdobramentos das estratégias de leitura do enunciado visual, mas não do enunciado verbo-visual – a pintura constituída por linguagens verbal e visual em relação ao momento histórico implícitos.

É evidente que há um frutífero trabalho de direcionamento do aluno à leitura da linguagem visual constituída pelas pinturas, por outro lado, não podemos deixar de perceber a

ausência de comandas que façam referências à linguagem verbal, que estão em interação com a linguagem visual e constitui as pinturas – legendas e notas – que potencializam a leitura e a interpretação, pois dão ao leitor ferramentas para explorar o livro no sentido de seguir as orientações das comandas e compreender o objetivo do autor de ampliar o nível de compreensão literária e estética do período referido.

Se observarmos ainda a Figura 23 (lado direito), notamos que a materialidade discursiva é um *enunciado concreto* que busca do leitor uma atitude responsiva, porém não apresenta comanda que enrede o leitor ao diálogo resposta. Um ponto no qual observamos isso foi no fragmento do texto em que Monteiro Lobato realiza a crítica a Anita Malfatti,

Entretanto, seduzida pelas teorias do que ela chama arte moderna, penetrou nos domínios dum impressionismo discutibilíssimo, e põe todo o seu talento a serviço duma nova espécie de caricatura. Sejam sinceros: futurismo, cubismo, impressionismo e “tutti quanti” não passam de outros ramos da arte caricatural. É a extensão da caricatura a regiões onde não havia até agora penetrado. Caricatura da cor, caricatura da forma – caricatura que não visa, como a primitiva, ressaltar uma ideia cômica, mas sim desnortear, aparvalhar o espectador (CEREJA; VIANNA; DAMIEN, 2016, p. 49).

A caricatura compondo a verbo-visualidade da Figura 23 (lado direito) está em diálogo tanto com o texto verbal (a crítica de Lobato), quanto com as comandas (Figura 23, lado esquerdo), no sentido de que estas sugerem que se observem as acusações feitas à obra de Anita Malfatti ser ou não uma nova espécie de caricatura. A nosso ver, seria interessante haver uma comanda para explorar essa produção de sentidos em sala de aula, a fim de levar os estudantes a explorarem os efeitos de sentidos presentes nas figuras e, assim, perceberem a existência de uma *relação dialógica* divergente.

Essa *relação dialógica* divergente materializa-se a partir da composição das imagens presentes nas atividades da unidade didática “Conexões”. Percebemos que as reproduções de pintura e a caricatura foram produzidas em um contexto específico, e o tratamento estético presente nesses textos visuais liga-se aos valores sociais disseminados nesse contexto. Logo, é preciso um enfoque mais orientativo para permitir aos estudantes a produção de sentidos para esse tratamento estético realizado pela pintora e pelo cartunista.

Desse modo, dizemos que essa *relação dialógica* divergente apenas será compreendida se houver a inclusão de comandas de atividades que levem os estudantes a compreenderem o contexto de produção, circulação e recepção desses textos visuais e verbo-visuais. Isso é fundamental para que eles percebam os fios dialógicos constituintes desses textos e como eles se complementam e se distanciam.

Os elementos visuais complementam os verbais tornando-se re/produção de sentidos em outra esfera da atividade humana, ou seja, a sala de aula, com o objetivo de produzir efeitos refratários sobre determinados enunciados situados e valorados historicamente, mas quando são tomados em situação de interação verbal assumem formas e sentidos multifacetados. Para Bakhtin (2006), todo enunciado é um enunciado resposta a outro, é o elo na cadeia discursiva, composto de um tema em que é carregado de valorações sociais, tecidas no fluxo das relações interindividuais.

Dessa forma, entendemos ser fundamental a abordagem dos elementos verbo-visuais presentes na atividade como forma de fomentar sentidos para interpretação do conteúdo proposto, instigando o estudante a valorizar a relação existente entre as reproduções de pinturas e os elementos textuais como um único enunciado, em que um constitui o outro e, por sua vez, é constituído, também, pelo outro.

Os textos necessitam da conexão dos elementos dialógicos amplos que reportem o leitor ao contexto da produção dos sentidos da obra e, em um segundo momento, perceber como esses efeitos de sentidos se apresentam em sala de aula. De acordo com o pesquisador Cosson (2014),

Por meio da interpretação, o leitor negocia o sentido do texto, um diálogo que envolve o autor, leitor e a comunidade, a interpretação depende, assim, do que escreveu o autor, do que leu o leitor e das convicções que regulam a leitura em uma determinada sociedade. Interpretar é dialogar com o texto tendo como limite o contexto. Esse contexto é de mão dupla: tanto é aquele dado pelo texto quanto o dado pelo leitor; um e outro precisam convergir para que a leitura adquira sentido. Essa convergência dá-se pelas referências à cultura na qual se localizam o autor e o leitor (COSSON, 2014, p. 63).

Para Cosson (2014), um dos fatores que prejudica o desenvolvimento do letramento literário é a didatização da literatura que, segundo o autor, cabe ao professor, em alguns momentos, burlar a sequência proposta pelo livro e interferir na ordem de apresentação dos conteúdos e das atividades. Para ele, o professor pode fazer um planejamento independente daquele proposto pelo livro.

Nessa perspectiva, a relação sobre a verbo-visualidade também pode partir da *práxis* do professor, como sujeito responsivo que dialoga com o livro didático em uma dimensão teórica e prática. Essa ação didático-pedagógica permitirá que os estudantes possam ir além da caracterização dos períodos, estabelecendo relações entre a leitura literária com as imagens como também com os aspectos sociais, econômicos e políticos, os quais deram as condições necessárias para a produção e a reprodução desse estilo literário.

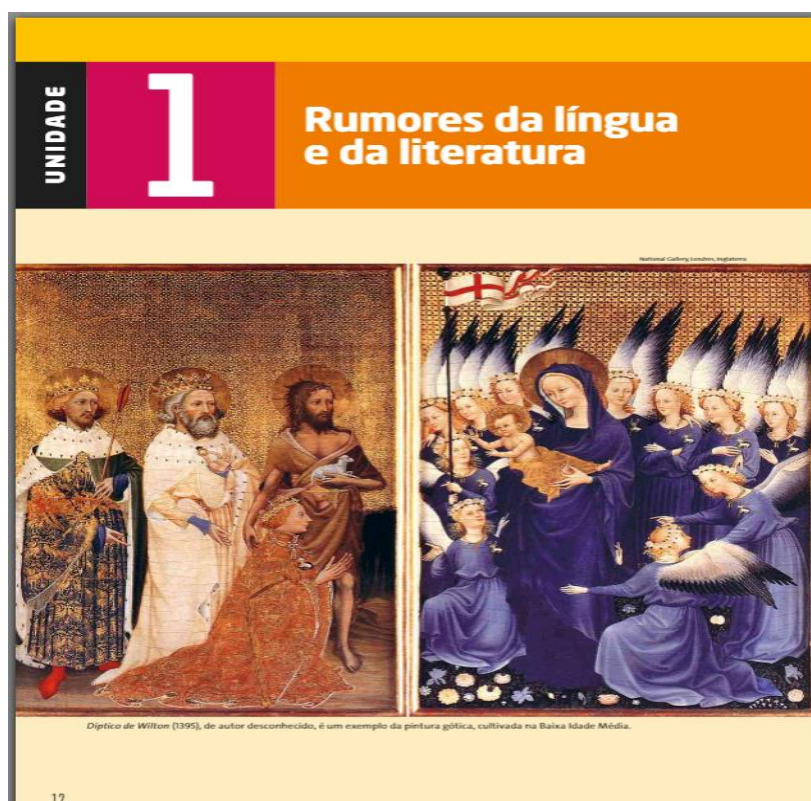
### 4.2.2 A reprodução de pintura como ilustração

Nos exemplos, a seguir, vamos examinar as aberturas de unidades e de atividades. Esta exploração objetiva verificar a forma como se realizam essas aberturas de unidades no LDP, a fim de sabermos se elas seguem um padrão condicionado pelos autores ou se existem casos que fogem ao que está na proposta do LDP.

Em vista disso, pretendemos analisar como as comandas da atividade ou o texto que o acompanha se remete à imagem em estudo e pensar como essa forma de abordagem pode auxiliar (ou não) o estudante a compreender os efeitos de sentido da pintura, revelando relações dialógicas entre as comandas e a pintura, de forma a contribuir com a *compreensão ativa* do aluno.

#### Exemplo 3: reprodução de pintura em abertura de unidade e atividades.

Figura 24: Abertura de unidade



Fonte: CEREJA; VIANNA; DAMIEN, 2016, p. 12 (v.1).

A Figura 24 nos apresenta um exemplo das reproduções de pinturas como ilustração para a apresentação da unidade de ensino, presente no volume 1, denominada “Unidade 1 -

Rumores da língua e da literatura”. Nela, podemos observar a reprodução intitulada “Díptico de Wilton” do século XIV que representa o estilo gótico.

É interessante notar que, como reprodução de pintura, ela representa um enunciado verbo-visual situado historicamente; e, como *enunciado concreto* retomado na esfera escolar, merece uma atitude valorativa, para que o leitor estabeleça diálogo com a imagem e com os fios dialógicos que as constitui para a construção dos possíveis efeitos de sentido. A nosso ver, a atividade não concluiu essa finalidade. Isso porque, se observarmos a figura 24, percebemos que não há qualquer comando referente às imagens apresentadas na abertura da unidade, nem à nota explicativa abaixo da imagem “Díptico de Wilton (1395), de autor desconhecido, é um exemplo da pintura gótica, cultivada na Baixa Idade Média”.

Para nós, parece que a inserção de imagens, como as reproduções de pintura em aberturas de unidades/capítulos, pretende dialogar não só com a temática da unidade, neste caso, ligado aos conteúdos da literatura, mas com o que se pretende desenvolver no todo da unidade. Observemos a imagem de um recorte do sumário da Unidade 1:



Figura 25: Recorte do Sumário da Unidade 1, volume 1

SUMÁRIO	
<b>UNIDADE 1 RUMORES DA LÍNGUA E DA LINGUAGEM</b>	
<b>ARTES VISUAIS</b>	46
<b>E LINGUAGEM – GÊNEROS DO DISCURSO</b>	14
<b>LINGUAGEM: O QUE É LINGUAGEM?</b>	14
<i>Foco no texto:</i> "Jovial", de Carlos Drummond de Andrade; "Homem na apuração no ar", de Euzen Frantz; "Um alguém ali?", de Gabriel O Pensador	14
<i>Foco no texto:</i> "Liberdade", de J. J. de Matos	17
Função de referência	19
Liberdade oral e liberdade escrita	20
Estilo de época	21
<b>LÍNGUA E LINGUAGEM: O QUE É LÍNGUA E LINGUAGEM?</b>	22
<i>Foco no texto:</i> anúncio publicitário	22
<i>Reflexões sobre a língua</i>	23
Na escola, a língua nosa de cada dia	23
A língua e seus conceitos	23
Sociedade e a dimensão linguística	24
Substrato e a teoria da comunicação	25
Ídolo e uma nova concepção de língua	25
<i>Texto e enunciação</i>	27
<b>PRODUÇÃO DE TEXTO: O QUE É GÊNERO DO DISCURSO</b>	28
<i>Foco no texto:</i> painel de textos	28
Os gêneros do discurso	30
Os gêneros em uma perspectiva comunicativa e os gêneros do discurso	34
<i>Hora de escrever</i>	36
<b>CAPÍTULO 2 – LITERATURA NA BAIXA IDADE MÉDIA: O TROVADORISMO – VARIEDADES LINGÜÍSTICAS – O POEMA</b>	38
<b>LITERATURA: O TROVADORISMO</b>	38
<i>Foco na imagem:</i> interior da igreja Sainte-Chapelle, A anunciação, de Simone Martini, São Francisco dá seu manto a um homem pobre, de Giotto	38
<i>Flaque conectada!</i>	40
O contexto de produção e recepção do Trovadorismo	40
Os meios de circulação	40
O Trovadorismo em contexto	41
<i>Foco no texto:</i> cantiga de amor, de João Garcia de Guilhade, cantiga de amigo, de Pero Meogo, cantiga satírica, de D. Pedro, Conde de Portugal	41
<b>LÍNGUA E LINGUAGEM: VARIEDADES LINGÜÍSTICAS</b>	48
<i>Foco no texto:</i> "Vozes da seca", de Luís Gonzaga e Zé Dantas	48
<i>Reflexões sobre a língua</i>	50
Uma variedade é melhor que outra?	51
Tipos de variação	51
A ortografia, uma convenção	52
A norma-padrão	53
<i>Texto e enunciação</i>	54
<b>PRODUÇÃO DE TEXTO: O POEMA</b>	56
Verso	56
Estrofe	56
Métrica	57
Ítalo	58
Outros recursos sonoros	59
<i>Hora de escrever</i>	60
<b>CAPÍTULO 3 – LITERATURA NA BAIXA IDADE MÉDIA: O TROVADORISMO – O TEXTO TEATRAL</b>	63
<b>LITERATURA: GIL VICENTE</b>	63
<i>Foco no texto:</i> Auto da barca do inferno, de Gil Vicente	64
<i>Entre textos:</i> A batalha de Olivença com Fimbródia, de Leonardo Gomes de Barros	68
<b>LÍNGUA E LINGUAGEM: FUNÇÕES DA LINGUAGEM</b>	71
<i>Foco no texto:</i> lita de Laurent	71
A teoria da comunicação e as funções da linguagem	72
A função emotiva	73
A função referencial	73
A função conativa	74
A função poética	74
A função fática	76
A função metalingüística	76
<i>Texto e enunciação</i>	78
<b>PRODUÇÃO DE TEXTO: O TEXTO TEATRAL</b>	80
<i>Foco no texto:</i> O que os meninos pensam de nós?, de Adília Nicolete	80
<i>Hora de escrever</i>	84
<i>Mundo plural</i>	86
<b>POR DENTRO DO ENEM E DO VESTIBULAR</b>	88
<b>PROJETO: SABER LINGÜÍSTICO – CANTIGAS, POEMAS E TEATRO</b>	92

Fonte: CERREJA; VIANNA; DAMIEN, 2016, p. 8 (v.1).

Na Figura 25, marcamos em amarelo os títulos das seções da literatura; e, em verde os títulos das seções de linguagem. Se observarmos esses títulos, veremos que a unidade é organizada de forma a desenvolver os conteúdos iniciais sobre a literatura e a língua/linguagem. É possível ainda percebermos que o tema de abertura da unidade pretende dialogar com esse movimento de desenvolvimento básico sobre os componentes literatura/língua/linguagem. Entretanto, as reproduções de pintura, inseridas nessa abertura, não são retomadas nem no texto referente ao conteúdo didático, nem a partir de qualquer comando que a problematize.

Nesse caso, a inserção de algumas comandas (duas ou três perguntas) que fizessem o aluno refletir sobre a relação das pinturas com a temática da unidade e seus conteúdos poderia ser uma excelente estratégia de levantamento de ideias, ou de preparação para os desdobramentos da unidade. A estratégia sugerida por nós, neste caso, auxiliaria o aluno a

articular inferências sobre os desdobramentos do conteúdo da referida unidade. Porém não foi a escolha dos autores. Nesse caso, enxergamos a inserção de reproduções de pintura desarticulada das atividades pensadas nos capítulos, ficando a cargo do professor, realizar essas inferências, de forma a potencializar o ensino dos conteúdos, articulados à formação leitora dos estudantes.

A estratégia didática adotada para as aberturas de unidades com inserção de imagens, dentre elas, as reproduções de pintura, a nosso ver, configuram-se como ilustrativa, com a finalidade de chamar a atenção do aluno para o livro. No Manual do professor, os autores dizem:

Na abertura da unidade, há sempre uma **imagem representativa do período** que será estudado em literatura, **com uma legenda ampliada que comenta a obra. Além dessa imagem, em destaque, há também textos e imagens relacionados aos conteúdos de gramática e de literatura que serão trabalhados, bem como o anúncio do projeto de produção textual** que será realizado pelos estudantes ao longo da unidade. **O papel da abertura é despertar a curiosidade dos estudantes e estimulá-los para os estudos que serão desenvolvidos na unidade** (CEREJA; VIANNA; DAMIEN, 2016, p. 9, v. 1, Manual do Professor, grifos nossos).

O excerto anterior deixa claro o objetivo da abertura de unidade “despertar a curiosidade dos estudantes e estimulá-los para os estudos [...]”. Contudo, se observarmos a figura anterior e a posterior, o que encontramos nos livros foi uma imagem representativa do período, e a legenda que a acompanha é quase imperceptível. Na imagem seguinte (continuidade das páginas de abertura de unidade), visualizamos outras imagens e o anúncio do projeto de produção textual (Sarau literário e musical). Vejamos:

**Figura 26: Abertura de unidade. Projeto Produção textual**

PROJETO

SARAU LITEROMUSICAL  
- CANTIGAS, POEMAS E  
TEATRO

Participe, com toda a classe, da apresentação de um *sarau literário e musical*. Nele você e seus colegas vão declamar e cantar poemas e cantigas que serão produzidos na unidade.

Na verdade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. [...] A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.

(Mikhail Bakhtin. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1979, p. 99.)

13

Fonte: CEREJA; VIANNA; DAMIEN, 2016, p. 13 (v.1).

A nosso ver, para alcançar o objetivo pretendido pelos autores, que é despertar a curiosidade e estimular o estudante ao estudo, seria necessária a articulação de algumas comandas (como sugerimos anteriormente) que estimulasse nos alunos a curiosidade e o estímulo ao estudo dos conteúdos, tanto da gramática quanto da literatura.

Da forma como a atividade se apresenta no interior dos livros, a abordagem escolhida pelos autores não favorece o processo de percepção e compreensão da reprodução de pintura em diálogo com os textos que se desdobram no capítulo e na unidade. Esse tratamento didático demonstra que o texto visual foi usado apenas como um recurso para ilustrar o conteúdo da página. Logo, afirmamos que esse movimento autoral nos mostra que a *relação dialógica* estabelecida entre o que se encontra no interior dos livros e o que se apresenta no Manual do professor é de *discordância*, pois os autores não conseguiram manter a proposta de ensino para a dimensão visual e verbo-visual.

A inserção de imagens em livros didáticos de língua portuguesa precisa colaborar com a formação de leitores. Para tanto, não basta que estejam presentes no projeto gráfico do livro. Ao contrário, é necessário que, de forma harmônica, as imagens dialoguem com os textos literários e didáticos inseridos ao longo de todas as unidades da obra. Como isso não foi feito, consideramos o tipo de inserção de imagem em aberturas de unidade como uma forma de ilustração. Esse tratamento didático pouco colabora com a formação do leitor literário, a menos que o professor, complementarmente em seu planejamento, atividades que favoreçam a articulação pretendida pelos autores desse LDP.

Além desse excerto anterior, referente às orientações do Manual do professor, sobre as aberturas de unidade, no início dos livros, na seção *Conheça seu livro*, os autores informam:

Na página para da abertura da unidade, sempre há uma imagem relacionada com o período que vai ver estudado na literatura. A imagem é acompanhada de uma legenda, que comenta a obra. Na página ímpar, há textos e imagens relacionados aos conteúdos de gramática e de literatura a serem trabalhados na unidade (CEREJA; VIANNA; DAMIEN, 2016, p. 4).

Percebemos que existe, nos autores, o interesse em dar aos alunos instrumentos para dialogar com os elementos do livro, tendo em vista o alcance de níveis de leitura mais consistentes. Daí a importância de o professor conhecer o livro didático e abordá-lo numa perspectiva dialógica, que se realiza à medida que buscamos compreender, com base em Bakhtin e Volóchinov (2006), as condições específicas e qual a finalidade do campo ou da esfera da atividade humana em que o enunciado é proferido. Dessa forma, poderemos ter maior clareza de outros elementos que permeiam o enunciado como seu *conteúdo temático*, seu *estilo* e sua *construção composicional*, que não são explorados nesse tipo de abordagem e que o professor pode desenvolver por meio do seu planejamento.

A cada seção didática, observamos o tensionamento vividos pelos autores para conseguir articular as propostas didáticas entre si. A nosso ver, isso ocorre pelo fato de os autores quererem estabelecer diálogo com os documentos oficiais e atender às prescrições do Edital de compra (exigidos pelos editores dos livros), mostrando que é possível desenvolver habilidades para leitura de textos visuais.

Na parte de orientações didáticas (Manual do Professor) são apresentadas a estrutura e a metodologia da obra, em que é explicitado que cada volume está organizado em quatro unidades, que, por sua vez, estão contemplando o sentido geral dos conteúdos trabalhados em literatura. Entretanto, precisamos refletir se essas imagens respondem à finalidade do livro

didático, se são dadas as condições para que esse enunciado signifique na esfera da atividade humana que se pretende que é a sala de aula.

Ainda para exemplificar a forma de abordagem das reproduções de pintura como mera ilustração, passamos a demonstrar a estratégia dos autores para a composição dos boxes explicativos. Importante esclarecer que, na figura seguinte, é possível observar um conjunto de comandas relacionadas à leitura da imagem anterior, presente na seção *Foco na imagem*, o desenho do corpo humano retratado por Leonardo Da Vinci. Neste exemplo, chamamos a atenção para o box explicativo, também nessa página, e para o modo como ele é retomado nas comandas de atividades:

**Figura 27: Boxes explicativos**

20 A figura humana é retratada em posições que obedecem a princípios de equilíbrio e simetria, tornando-a agradável e funcional. O escritor descreve os detalhes e os detalhes do corpo humano, tornando-a agradável e funcional.

**1. O cientista e artista italiano renascentista Leonardo da Vinci (1452-1519) aplicou a esse desenho do corpo humano o conceito de simetria e proporção de Vitruvius, arquiteto romano que viveu no século I a.C.**

- Como a figura humana é retratada no interior do círculo e do quadrado?
- As posições de braços e pernas podem ser combinadas de diferentes maneiras, formando posturas diferentes. Mantendo posições simétricas, ou seja, iguais nos dois lados, quantas posturas é possível combinar?
- Que impressão essas diferentes posturas provocam no observador?

*Provocam uma impressão de movimento.*

**2. De acordo com Vitruvius, para que fossem belas, as construções deviam seguir a simetria e as proporções do corpo humano, que, para ele, são perfeitas e se repetem na natureza e no universo. No Renascimento, Leonardo da Vinci retomou essa concepção e aplicou-a a esse desenho do corpo humano. Para verificar as proporções presentes no corpo humano, observe a figura na posição em que as mãos e os pés tocam o quadrado.**

- Nessa posição, passam linhas horizontais na altura dos mamilos, do órgão genital e dos joelhos. Meça a distância entre cada uma dessas linhas, começando pelo topo da cabeça. Qual é a relação entre essas distâncias? Qual é a proporção entre cada uma dessas partes do corpo?
- Escolha um dos lados do corpo e meça a distância entre o cotovelo e a ponta do dedo médio e, depois, a distância entre a axila e o cotovelo. Qual é a proporção entre essas duas partes do corpo?
- Meça a cabeça. Qual é a proporção entre ela e a altura total da figura?
- Essas medidas mostram que, no corpo humano, as proporções são equilibradas, harmoniosas? Por quê?

*Sim, pois há um equilíbrio entre as proporções da cabeça, do tronco, das pernas e dos braços.*

**3. No Renascimento, período de transição entre a Idade Média e a Idade Moderna, que se estende do final do século XV ao final do século XVI, o ser humano passou a ser considerado o centro do universo.**

- Observe a posição em que os braços e as pernas se afastam simetricamente, tocando o círculo. Meça o diâmetro da circunferência e responda: Onde fica o centro do círculo?
- Explique a relação entre a resposta anterior e a visão que se tinha do ser humano na época.

*A visão renascentista de que o homem é o centro do universo se reflete na figura, que apresenta o ser humano em posição central na circunferência.*

**4. Leia o box "Ciência e arte". Depois, responda: Que elementos da figura em estudo permitem perceber os conhecimentos de anatomia que Leonardo da Vinci tinha?**


*Os detalhes da musculatura do corpo, cuja anatomia é mostrada com perfeição.*

**5. No desenho de Leonardo da Vinci, o homem é representado nu. Naquele momento, o ser humano era considerado o centro do universo, e o nu, desprezado durante a Idade Média, foi resgatado da Antiguidade greco-romana. Observe, ao lado, a escultura *Davi*, obra do artista renascentista Michelangelo. Indique, em seu caderno, quais elementos valorizados pelos artistas do Renascimento são expressos na escultura.**


- × Valorização da figura humana
- × Deus no centro do mundo
- × Equilíbrio das formas (proporção e simetria)
- × Sensualidade
- × Perfeição anatômica
- × Desproporcionalidade

**Ciência e arte**

Michelangelo e Leonardo da Vinci são grandes exemplos de artistas do Renascimento que se dedicaram ao estudo da anatomia para melhor conhecer e retratar o corpo humano. Da Vinci, em especial, observou, disseçou e desenhou o corpo humano como nenhum artista fizera antes. Assim, conheceu de perto as características dos músculos, órgãos vitais, nervos e ainda conseguiu compreender e dar explicações lógicas para seus movimentos e funções. Para ele, ciência e arte estavam associadas.



*Estudos anatômicos: laringe e perna (1509-10), de Leonardo da Vinci.*



*Davi (1501), de Michelangelo.*

Classicismo. Figuras de linguagem. O resumo

**CAPÍTULO 1**

**97**

O boxe explicativo é uma estratégia de adicionar informações ao texto, reprodução de pintura e atividades. É um recurso utilizado com regularidade no livro e está diretamente relacionado ao conteúdo apresentado.

Podemos considerar o boxe como um elemento verbo-visual, que funciona no LDP como um recurso que chama a atenção do leitor para o texto, sugerindo releituras sobre detalhes despercebidos na primeira leitura; ou, também, podemos perceber o boxe como aprofundamento de algum elemento curioso no texto e biografia de personagens.

Na figura 27, observamos um boxe intitulado “Ciência e arte”, em que se apresentam uma curiosidade e um aprofundamento sobre dois artistas do Renascimento, Michelangelo e Leonardo Da Vinci. No conjunto de comandas, é possível notar que a questão 4 solicita a leitura do boxe para responder à pergunta.

O boxe traz informações sobre Michelangelo e Da Vinci como “grandes exemplos de artistas do Renascimento que se dedicaram ao estudo da anatomia para melhor conhecer e retratar o corpo humano” (CEREJA; VIANNA; DAMIEN, 2016, p. 97, (v.1)), complementando algumas outras informações sobre os conhecimentos dos artistas. Na sequência, solicita que os estudantes respondam que elementos retratados na imagem (seção *Foco na imagem*) permitem perceber os conhecimentos desses artistas sobre a anatomia do corpo humano. Essa forma de abordagem parece tentar estabelecer diálogo entre o boxe e a imagem retratada na página anterior, entretanto seriam necessários outros encaminhamentos para que esse diálogo fosse de fato viabilizado.

Sabemos, contudo, que um boxe não reserva espaço suficiente para todas as informações necessárias sobre os artistas, seus interesses artísticos, o momento histórico etc. Entretanto, essas informações complementares poderiam vir como sugestão ao professor para que propiciasse aos estudantes momentos de pesquisa, com a indicação de *sites* ou obras que pudessem ser consultados, a fim de conhecerem mais sobre a arte de Michelangelo e Da Vinci. Além disso, poderiam aliar esse conhecimento, construído pela pesquisa, com aquele disponível no material didático. Dessa maneira, os estudantes produziriam as inferências necessárias e construiriam possíveis sentidos para a atividade de leitura.

Percebemos, nesse exemplo, que existe, por parte dos autores, uma tentativa de estabelecer diálogos coerentes e coesos entre os boxes e as imagens em estudo, porém essa tentativa não se concretiza de fato pela ausência de encaminhamentos possíveis e não realizados pelos autores na atividade.

Na figura, a seguir, apresentamos outro exemplo de uso das reproduções de pintura, como mera ilustração, desta vez, acompanhando atividades do livro:

### Figura 28: Reproduções de pintura em atividades

#### 9. Releia estes versos:

- “E ela, corando, murmurou-me: ‘adeus!’”
- “E ela entre beijos murmurou-me: ‘adeus!’”
- “Ela em soluços murmurou-me: ‘adeus!’”



REGISTRE  
NO CADERNO

- a. Que diferença você nota entre eles? A cada “adeus”, Teresa, gradativamente, apresenta reações diferentes. No primeiro, ela demonstra certo acanhamento; no segundo, já bastante apaixonada, se despede com lágrimas; no terceiro, soluça de tanto chorar, expressando muita dor pela partida do eu lírico.
- b. Como você interpreta o último verso do poema? Teresa diz o último “adeus”, marcando o fim do relacionamento. Nesse último adeus, ela arqueja, demonstrando que, embora esteja apaixonada por outro homem, não é indiferente à presença do eu lírico.
- c. O título do poema é “O ‘adeus’ de Teresa”. Por que o título está no singular? A qual “adeus” ele se refere? O título está no singular porque se refere ao último “adeus” de Teresa (o do último verso do poema), quando, pela primeira vez, o “adeus” parte dela e não do eu lírico, marcando o fim do relacionamento.

#### 10. O poema “O ‘adeus’ de Teresa” é um exemplo da evolução da poesia lírica ao longo do Romantismo.

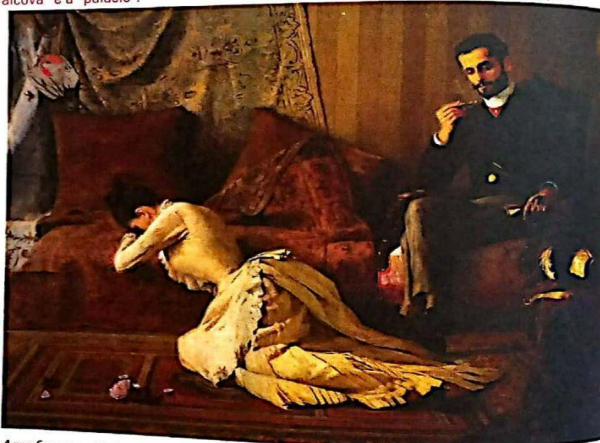
- a. Diferentemente dos poetas das gerações anteriores, Castro Alves retrata a mulher em um espaço determinado. No poema em estudo, em que espaço Teresa é situada? Justifique sua resposta com elementos do texto.

- b. Castro Alves reúne no retrato feminino os planos espiritual e físico do amor. Identifique no poema em estudo palavras e expressões que se referem a esses dois planos.

- c. Na poesia de Castro Alves, o retrato da mulher e do amor apresenta diferenças em relação ao que era feito na poesia das gerações anteriores. Com base nas reflexões realizadas ao longo deste estudo, conclua: Em que consiste essa diferença?

Na poesia de Castro Alves, a mulher tem maior corporeidade, ou seja, além do aspecto espiritual, ela apresenta também sensualidade, é situada em determinado espaço e tem reações que expressam seus sentimentos. A partir dessa mulher mais real, passam a ser representados os planos espiritual e físico do amor, ultrapassando, portanto, os amores irrealizáveis e idealizados das gerações anteriores.

10. b) “amamos juntos”, “beijando uma mulher se véus”, “prazeres divinais”, “gozos do Empireo”



Arrufos, por Belmiro de Almeida, 1887.

### ARQUIVO

- Por meio da leitura dos poemas apresentados neste capítulo, você viu que a poesia de Castro Alves:
- volta-se para o mundo exterior e, sem cultivar um nacionalismo ufanista, mantém uma postura crítica em relação aos valores sociais e às questões políticas da época;
  - tem um tom eloquente, próximo do da oratória, pois tinha em vista conquistar o ouvinte/leitor para causas sociais, em especial o abolicionismo;
  - associa sonoridade e imagens impactantes para despertar emoção no ouvinte/leitor, sendo frequente a utilização de figuras de linguagem como hipérbole, metáfora, antítese, comparação, aliteração, gradação, etc.;
  - mostra a mulher como dotada de corpo e alma, e situada no tempo e no espaço físico; esse retrato integral da mulher do que as representações incorpóreas e assexuadas do Ultrarromantismo.

A figura 28 apresenta o uso que é feito da reprodução de pintura em atividades. A atividade aborda o poema “Adeus a Tereza” de Castro Alves, a fim de estudar as características do movimento literário e da representação do feminino. Na figura, notamos a inserção da reprodução de pintura *Arrufos*, de Belmiro de Almeida, uma pintura realista, que poderia ser contraposta com o poema de Castro Alves.


Esse apontamento deve-se à nossa percepção, pois notamos, nessa pintura, a representação de uma cena doméstica entre um casal, em que a mulher é retratada em sua inferioridade e o homem, numa posição de superioridade, parece submeter a mulher aos seus desejos e vontades. Vemos, então, uma mulher submissa, representante da sociedade da época. Entretanto, as relações possíveis entre textos não chegam a ser textualmente materializadas. A imagem aparece entre as atividades, com a finalidade possível de se estabelecer relações entre ela e o poema de Castro Alves, sem comandas de referências ou orientações aos professores, o que nos levou a compreender essa imagem como mera ilustração, ficando os desdobramentos das possíveis relações de sentido a cargo do professor.

Cosson (2014) afirma que o letramento literário, conforme o concebemos, possui uma configuração especial, pela própria condição de existência da escrita literária. Dessa forma, esse processo de letramento é feito via textos literários, compreendendo dimensões diferenciadas de práticas de linguagem. Esse tipo de letramento prevê que os indivíduos podem possuir níveis de letramento diversificados, do básico ao avançado e sofisticado. Sendo assim, é imprescindível que os LDP apresentem, nas propostas de leituras e atividades, a verbo-visualidade para qualquer processo de letramento e, principalmente, para o letramento literário.

Na análise, temos observado o papel que a linguagem artística possui e isso precisa ficar bastante evidente no tratamento didático para o desenvolvimento de atividades mais pontuais para a verbo-visualidade, em que a perspectiva dialógica seja assumida pelos autores para que não haja uma abordagem direcionada apenas para a dimensão visual, mas que haja um trabalho integrado com a dimensão verbal. Esse trabalho integrado permitirá uma formação literária mais rica, pois os alunos vão compreender que os artistas das pinturas e dos textos literários são constituídos pelas relações estabelecidas com diferentes sujeitos em determinados contextos sociais, históricos, políticos.



## Figura 29: Reprodução de pinturas em boxe



Friedrich pintando em seu estúdio (1818). De Ludwig Herz, Friedrich, Karlsruhe, Alemanha

**Caspar David Friedrich**

Caspar Friedrich (1774-1840) foi pintor, gravurista, desenhista e escultor. Considerado o mais importante representante da pintura romântica alemã, fixou em suas telas paisagens que primam pelo simbolismo, pela espiritualidade e pela reflexão filosófica.

Seu ponto de vista sobre a relação do artista com a natureza constituiu uma novidade em relação à tradição artística. "Fecha teu olho corpóreo para que possas, antes, ver tua pintura com o olho do espírito. Então traz para a luz do dia o que viste na escuridão, para que a obra possa repercutir nos outros de fora para dentro", aconselhava aos pintores.

1 b) As duas crianças aparentam ter menos de 10 anos. O homem de cartola e a mulher no chão são adultos e aparentam ter entre 20 e 40 anos, o homem de costas e de bengala na mão parece ser mais velho e aparenta ter mais de 60 anos.

1. O local retratado é uma praia do mar Báltico, próxima de Greifswald, cidade em que nasceu o pintor, situada no nordeste da Alemanha.
  - a. Quantas pessoas aparecem na tela? *Cinco pessoas*
  - b. Que idade elas aparentam ter?
2. A tela foi pintada por Caspar Friedrich cinco anos antes de sua morte. Segundo especialistas, as duas crianças retratadas são seu filho Gustav Adolf e sua filha Agnes Adelheid; a garota mais velha, provavelmente, é sua filha Emma; o homem de cartola, seu sobrinho Johann Heinrich.
  - a. Conclua: Quem possivelmente é o homem que está de costas para o observador? Justifique sua resposta.  
*Possivelmente é o próprio pintor, que, quando pintou a tela, já estava entrando em uma fase de velhice.*
  - b. Que relação as personagens têm com o título da obra?  
*As personagens representam as fases da vida: ou seja, a infância, a fase adulta e a velhice.*
3. Observe os barcos que há na tela. Note que alguns ainda estão em águas rasas, iniciando a viagem.
  - a. Ao todo, quantos são os barcos? *São cinco*
  - b. Em relação à praia, como os barcos se posicionam?  
*Alguns estão próximos da praia, iniciando a viagem, e outros estão mais distantes, rumo a um destino desconhecido.*
  - c. O número de barcos coincide com o número de personagens retratadas?  
*Sim*
4. Considerando a hipótese de que a tela seja uma alegoria e cada personagem corresponda a um barco, responda:
  - a. O que é a viagem que cada barco faz? *É a própria vida*
  - b. Que relação existe entre a distância a que os barcos estão da praia e a fase de vida das personagens?
  - c. Qual é o tema central da pintura?  
*O tema central da pintura é a passagem do tempo e da vida.*
5. Observe o céu e a luz que se veem na pintura. No Romantismo, a natureza tem um papel especial: o de traduzir os estados de alma do artista.
  - a. Que momento do dia é retratado? Que relação esse momento tem com o tema central da pintura?
  - b. Segundo Friedrich, o artista deve pintar não só o que vê diante de si, mas também o que vê dentro de si. A tela confirma esse ponto de vista?
6. Friedrich é tido como o principal pintor do Romantismo alemão. Considere os seguintes traços da estética romântica e indique, em seu caderno, quais deles podem ser identificados na tela em estudo.
 

<ul style="list-style-type: none"> <li>x • subjetivismo</li> <li>• sentimentalismo</li> <li>x • estado de alma melancólico</li> <li>• interesse por temas históricos</li> <li>x • presença da natureza, que interage com o artista</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>x • nacionalismo e interesse pelas origens</li> <li>x • interesse pelo tema da morte</li> <li>• valorização da cultura popular</li> </ul>
---	--

**Flâmula sueca**


O menino retratado na tela *As fases da vida*, de Caspar Friedrich, segura uma flâmula sueca. Greifswald, a cidade natal do pintor, pertenceu ao ducado da Pomerânia até 1630, quando a região passou a pertencer à Suécia. Em 1815, contudo, a Pomerânia foi cedida à Prússia, que hoje integra a Alemanha.

Friedrich considerava-se meio sueco e meio prussiano.


- 4 b) Os barcos menores, que representam a infância, ainda estão iniciando a viagem e, por isso, estão próximos da praia (o ponto de partida). Outros, os que representam adultos, já estão em pleno mar e equivalem à maturidade. O barco mais distante representa a velhice, pois já está muito distante do ponto de partida.

Professor: Comente com os alunos que o casaco de pele do homem velho sugere que ele está preparado para a viagem mais longa, a morte.

- 5 a) O momento do crepúsculo, ou seja, a transição entre o dia e a noite ou entre a noite e o dia. Assim como o crepúsculo marca a passagem de um estado da natureza para outro, a tela alegoricamente propõe uma reflexão sobre a passagem da vida para o desconhecido.
- 5 b) Sim, confirma, pois, considerando-se o tema da obra, a natureza retratada provavelmente traduz o estado de espírito do pintor, que, naquele momento, refletindo sobre a passagem do tempo e sobre a existência, reconhecia a beleza da vida, mas se preparava com certa resignação para a viagem final.



Museu de Bildmuseet, Leipzig, Alemanha

 **REGISTRE NO CADERNO**

Fonte: CEREJA; VIANNA; DAMIEN, 2016, p. 15 (v.2).

A figura 29 faz referência à obra “As fases da vida”, uma pintura alegórica do paisagista romântico alemão Caspar David Friedrich. Esta imagem tem no seu *conteúdo temático* a meditação tanto sobre fugacidade da vida, quanto sobre a condição da mortalidade. Na figura 29, é possível perceber que o elemento verbo-visual, ao mesmo tempo, em que atua

como um recurso para chamar a atenção do leitor para re/leitura de reprodução de pintura, oferece a ampliação de um detalhe que compõe o *conteúdo temático* e o *estilo* do pintor que pode passar despercebido, caso esse enunciado não seja introduzido como elo na cadeia discursiva, que apresenta as características estéticas, históricas e políticas que reportam ao período literário apresentado.

Dessa forma, o boxe pode ir além de apresentar uma curiosidade, também, apresentar elementos transdisciplinares para oferecer ao leitor uma visão do efeito dialógico entre o grande tempo e o pequeno tempo dentro da obra.

Esse movimento didático presente nessa atividade nos mostra a possibilidade de realizar atividades que articulem o campo artístico-literário. Trata-se ainda de uma abordagem incipiente, mas foi possível ver que os autores buscaram associar, em boa medida, os contextos de produção da reprodução da pintura e do movimento literário e, concomitantemente, apresentar o pintor e situá-lo em relação ao contexto sócio-histórico vivido por ele, a fim de estabelecer os diálogos entre vida e obra do autor, entre pintura e movimento literário, entre estilo do autor e *conteúdo temático* do gênero em estudo.

Em nosso entendimento, essas *relações dialógicas* são de convergência, pois os autores do livro didático encontram fios semelhantes para mostrar como cada autor da obra literária em estudo mobiliza dentro de seu campo a realidade social. Essas duas artes – pintura e texto literário – criam e recriam a vida do homem a partir da valoração dada por eles e por outros.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo geral compreender, a partir das propostas didáticas direcionadas para a reprodução de pintura, quais *relações dialógicas* são estabelecidas para promover a formação do leitor literário do Ensino Médio, em uma coleção de Livro Didático de Língua Portuguesa, do Ensino Médio, editada em 2016, indicada pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (BRASIL, 2017).

Para tanto, buscamos respostas para as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Qual a forma de abordagem do enunciado “reprodução de pintura”, nas seções de literatura, de uma coleção de LDP do ensino médio?

2. Que *relações dialógicas* são estabelecidas entre o enunciado “reprodução de pintura” e suas comandas de leitura, nas atividades selecionadas de uma coleção de LDP do ensino do médio?

3. A forma de abordagem do enunciado “reprodução de pintura”, nas atividades selecionadas, contribui para a formação do leitor crítico literário?

A partir desses questionamentos, a pesquisa buscou alcançar os seguintes objetivos:

1. Investigar a forma de abordagem do enunciado “reprodução de pintura”, nas seções de literatura, de uma coleção de LDP do ensino médio.

2. Analisar quais *relações dialógicas* são estabelecidas entre o enunciado “reprodução de pintura” e suas comandas de leitura, em atividades de literatura, em uma coleção de ensino médio.

3. Compreender como *as relações dialógicas* estabelecidas entre o enunciado reprodução de pintura e suas comandas de leitura podem favorecer (ou não) a formação do leitor crítico literário.

Com tais objetivos, o trabalho foi fundamentado na Teoria Dialógica da Linguagem de Bakhtin e o Círculo, em diálogo com os estudos acerca da dimensão verbo-visual do enunciado Brait (2012, 2013, 2017) e Costa (2016, 2017, 2018); e os Multiletramentos (ROJO, 2009).

Para responder a primeira pergunta de pesquisa: “1. Qual a forma de abordagem do enunciado “reprodução de pintura”, nas seções de literatura, de uma coleção de LDP do ensino médio?”, selecionamos uma coleção de LDP do Ensino Médio, em circulação pelas escolas públicas estaduais de Canarana-MT. A coleção foi indicada pelo PNLD 2018 (BRASIL, 2017), para o triênio 2018 a 2020.

Metodologicamente, realizamos a descrição da coleção de livros, buscando compreender sua organização geral, como seções e subseções, evidenciando aspectos relevantes e pertinentes ao objetivo do trabalho. Analisamos também o Manual do professor, a fim de compreendermos o projeto didático-pedagógico da coleção.

Na sequência, mapeamos os enunciados “reprodução de pintura” em suas seções, observando características fundamentais, como a página, o volume, a seção etc. No tocante a essa etapa da análise, encontramos, nos três volumes de livros, um total de 158 gêneros “reprodução de pintura”. Desse total, as maiores concentrações se deram nas seções “Foco no texto” (32,91%), “Literatura/Abertura de capítulo” (18,99%), “Foco na imagem” (11,39%) e “Abertura de Unidade” (10,76%), conforme Gráfico 1.

A partir dos dados do Gráfico 1, mapeamos as posições/funções desse gênero (Gráfico 2) nos livros, a fim de compreendermos as formas de abordagem do gênero em estudo e identificamos que a maior parte foi empregada como “Ilustração” (58,23%) de outros textos, páginas ou atividades; na sequência “Atividade de leitura” (16,46%), “Composição boxe explicativo” (16,46%) e “Composição texto literatura” (8,86%). Esse dado evidencia que a maior parte das “reproduções de pintura” é selecionada como forma de ilustração e um índice bem menor como objeto de leitura (16,46%).

Com a finalidade de atingirmos o objetivo do trabalho e selecionar o *corpus* de análise, buscamos compreender em que seções as “reproduções de pintura” se encontravam como objeto de leitura (Gráfico 3) e as identificamos nas seções: Foco na imagem (46%), Produção de texto e Por dentro do ENEM e do vestibular (15%), Conexões (12%), e as demais seções representam 4% do total, respectivamente.

Com esses dados e perseguindo os objetivos do trabalho, delimitamos o *corpus* de análise. Para tanto, observamos as regularidades do *corpus* e selecionamos exemplos de atividades nas seções “foco na imagem”, por ser a seção em que os autores afirmam realizar um trabalho de leitura de imagens; “Conexões”, por ser aquela que mescla textos verbais aos visuais e verbo-visuais; e, por fim, apresentamos as formas de abordagem das reproduções de pintura em posição de ilustração. Buscamos compreender como as atividades nessas seções são abordadas e quais as *relações dialógicas* presentes nessa forma de abordagem. Isso significa que analisamos como a forma de enunciar as comandas de atividades se referiam ao enunciado verbo-visual, a fim de possibilitar ao aluno a compreensão do texto de forma ativa.

No que se refere à segunda pergunta de pesquisa: “2. Que *relações dialógicas* são estabelecidas entre o enunciado “reprodução de pintura” e suas comandas de leitura, nas

atividades selecionadas de uma coleção de LDP do ensino do médio?”, os resultados da análise demonstraram três movimentos de leitura diferentes. O primeiro (exemplo 1) toma o enunciado reprodução de pintura em uma única dimensão, a visual, com objetivos explícitos, no Manual do Professor, de ampliar capacidades de leitura da imagem. Nessa forma de abordagem, as comandas permitem aos alunos perceberem detalhes da imagem, sem relacioná-los às suas legendas, que, articuladas ao momento histórico de produção e recepção, significam e contribuem para a compreensão não só do texto, mas do conteúdo literário em estudo e para o desenvolvimento de habilidades importantes para a formação do leitor literário, dentre elas, a apreciação estética e a inferência de posições enunciativo-discursivas.

O segundo movimento (exemplo 2) apresenta uma proposta de articulação entre textos compostos por diferentes materialidades. Podemos notar, nessa forma de abordagem, uma tentativa de ampliar as possibilidades de desenvolvimento de habilidades de leitura das dimensões verbal e visual. Porém, essa tentativa não se concretiza, pois coloca um texto, considerado pelos autores como visual (as reproduções de pintura), em relação a outro, verbal (a crítica de Lobato), explorando as relações entre ambos. Entretanto, em relação ao primeiro, notamos ausência de comandas que problematizassem os elementos verbais e as informações extratextuais, que, a nosso ver, constituem o todo do enunciado e contribuem para a formação do leitor crítico literário.

Ainda observamos um terceiro movimento que se refere aos enunciados reprodução de pintura como forma de ilustração. Neste, foi possível identificar o enunciado compondo páginas, atividades e outros textos, com função meramente ilustrativa sem qualquer referência às imagens, ou com a presença de alguma nota de ampliação de conhecimento sobre a imagem ou seu movimento literário, porém sem explorá-los nas comandas de atividades.

Costa (2016) conclui em seu trabalho, que a verbo-visualidade ainda não encontrou lugar nos LDP que analisou, tendo em vista que a forma de abordagem do enunciado verbo-visual não se deu de forma a considerar as suas especificidades de constituição. Neste trabalho, podemos dizer que, também no que tange à verbo-visualidade constituinte das atividades de literatura, por meio da análise das reproduções de pintura, ocorreu o mesmo tratamento didático. Para nós, não parece haver uma proposta consolidada para o ensino-aprendizagem de estratégias ou capacidades para a leitura desses enunciados. Isso pode ocorrer pelas tentativas dos autores em atender às normas coercitivas de elaboração do material didático.

No que tange à terceira pergunta de pesquisa: “3. A forma de abordagem do enunciado “reprodução de pintura”, nas atividades selecionadas, contribui para a formação do leitor crítico

literário?”, os resultados evidenciam uma proposta incipiente para o desenvolvimento de habilidades leitoras do enunciado verbo-visual, reprodução de pintura, e limita as possibilidades de formação de um leitor literário que percorra o texto literário de uma forma transversal, analisando seus detalhes, relacionando-os aos fios de diálogo que o constitui, a fim de compreendê-lo de forma ativa e responsiva.

A análise do *corpus* evidenciou uma tensão entre vozes no discurso autoral. De um lado, parece haver uma força que tende à expandir os sentidos da leitura, ao inserir as pinturas, demonstrando a necessidade de desenvolver capacidades leitoras específicas para esse tipo de enunciado; entretanto, essa voz se choca com uma outra, aquela que, de certa forma, prescreve o que deve ser um bom material de literatura, ou seja, percebemos aí a força coercitiva que converge a criatividade dos autores às prescrições do Edital de compra, determinados pela editora e às orientações do ensino de língua materna nos documentos oficiais, desvelando uma tensão nesse espaço discursivo.

O Edital de compra do livro didático, por exemplo, diz o que se espera da literatura como objeto de ensino:

constituir um corpo de conhecimentos relativos aos fenômenos literários e à história das literaturas de língua portuguesa, em especial a brasileira, de modo que favoreça o debate, a descoberta de sentidos e o confronto de pontos de vista, a partir de atividades orais e escritas que privilegiem a interpretação do texto pelos estudantes, na perspectiva de diálogo entre a subjetividade do leitor e os horizontes de sentido propostos pela obra (BRASIL, 2015, p. 38).

Sobre isso, observamos tentativas de diálogo com essa orientação. Os autores apresentam atividades que possibilitam o diálogo entre textos, porém, ao empregarem um enunciado verbo-visual, não exploram habilidades leitoras que poderiam oportunizar o debate, a construção de sentidos e confronto de pontos de vista, na medida em que a análise do enunciado verbo-visual é realizada apenas em um de seus planos de expressão, o visual. Quando ele é contraposto a outro texto verbal, as comandas exploram o plano do texto verbal, parecendo esquecer-se de que ele se relaciona com outro, cujo plano de expressão é verbo-visual. Essas ausências de comandas de relação entre textos, considerando suas especificidades de constituição, desvelam *relações dialógicas* de concordância ao que estabelece o edital, porém em relação ao cânone. Exploram-se autores e textos de valor e prestígio na literatura, sem alargar possibilidades de confluência entre eles e a verbo-visualidade constituinte dos livros.

O Guia do livro didático do Ensino Médio PNLD 2018 faz a seguinte análise sobre a proposta de leitura na coleção de LDP:

**Os objetivos propostos para a Leitura estão definidos de modo incipiente nas propostas das atividades. Predominam comandos para a simples leitura, sem maiores explicações contextuais, formais etc., que preparem realmente para a leitura do texto.** Por outro lado, na parte dedicada à Literatura, informações sobre o autor, sobre o contexto de produção do texto, sobre o momento histórico ou sobre o período estético que se é trabalhado, são apresentadas em textos didáticos produzidos pela coleção e em boxes que acompanham os textos e as atividades (BRASIL, 2017, p. 38, grifos nossos).

Sobre o eixo Literatura, afirma:

O eixo da Literatura está alinhado a uma perspectiva estilístico-histórica da literatura, trabalhando e organizando-se por meio da periodização, um estudo dos estilos de época, e pautando sua análise pelo cânone literário tradicional e pelo reconhecimento das características dos movimentos. Disto resulta, como aspecto positivo, a grande quantidade de textos e gêneros literários à disposição dos estudantes para leitura; por outro lado, a coleção abre-se, proporcionalmente, pouco para textos e autores não canonizados. A seleção de textos apresentada atende à proposta metodológica da coleção que é trabalhar a leitura, apresentando os procedimentos mais comuns aos movimentos literários estudados ao longo do Ensino Médio e focalizando os temas e o estilo das obras e dos autores selecionados e suas relações com o mundo (BRASIL, 2017, p. 38-39).

Concordamos com a análise do Guia do LD sobre a obra. No que se refere à leitura, a análise das atividades apresentou evidências das incipiências observadas na proposta de leitura referente aos enunciados verbo-visuais, selecionados neste trabalho, com comandas simples de interpretação, sem considerar as especificidades do enunciado verbo-visual e os fios dialógicos extratextuais e contextuais que os constituem.

No que tange à articulação da leitura do enunciado verbo-visual aos conteúdos de literatura, em específico, observamos maior ênfase aos textos canônicos, quando colocados em relação às pinturas; e comandas de atividades que não avançam da estrutura do enunciado visual, a fim de alargar possibilidades de compreensão dos estilos literários atrelados aos seus movimentos, contexto de produção e recepção, momento histórico, o que coloca no centro da aprendizagem os conhecimentos e letramentos dos professores, que devem ampliar a análise e desenvolver estratégias de leitura, a fim de formar um leitor crítico literário.

Também podemos citar a ausência de orientações ao professor, em forma de notas nas atividades, como anunciamos na análise. Sabemos das limitações do livro didático e, também, que ele deve ser o apoio do professor e não seu planejamento. Entretanto, se considerarmos os altos investimentos na produção e distribuição dos LDP para as escolas públicas brasileiras (Cf. BRAIT, 2017b; COSTA, 2017), espera-se maior cuidado no desenho das propostas de leitura dos enunciados verbo-visuais, a fim de contribuir com a formação leitora e humana dos

estudantes. Desse modo, sugestões aos professores, ao longo das atividades, podem contribuir para práticas de sala de aula mais consistentes e articuladas com o material didático em uso.

Esperamos que este trabalho possa estabelecer diálogo com outros já realizados sobre os LDP e também suscitar novos enunciados-resposta em professores e pesquisadores da área de língua materna, gestores de instituições públicas responsáveis pela produção dos materiais didáticos disponibilizados às escolas públicas, a fim de reservar espaço para a verbo-visualidade como ferramenta poderosa de desenvolvimento de capacidades leitoras que propiciem aos estudantes do Ensino Médio o alargamento das possibilidades de compreensão e réplica dos enunciados lidos e dos significados da Literatura para sua vida acadêmica e cidadã.



## BIBLIOGRAFIA

AMORIM, Marília. **O Pesquisador e seu outro**: Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa Editora, 2004.

BAKHTIN, Mikail Mikhailovich. A ciência da literatura hoje (Resposta a uma pergunta da revista *Novi Mir*). *In*: BAKHTIN, M. M. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Organização, tradução, posfácio e notas: Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2017. p. 9-20.

\_\_\_\_\_. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. M. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016[1952-1953]. p. 11-70.

\_\_\_\_\_. Metodologia das ciências humanas. *In*: BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Traduzido por Paulo Bezerra. 6.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011a[1974], p. 393-410.

\_\_\_\_\_. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Traduzido por Paulo Bezerra. 6.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011b[1952-1953]. p. 261- 306.

\_\_\_\_\_. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. *In*: BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Traduzido por Paulo Bezerra. 6.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011c[1959-1961]. p. 307-336.

\_\_\_\_\_. O autor e a personagem. *In*: BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Traduzido por Paulo Bezerra. 6.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011d[1922-1924]. p. 3-20.

\_\_\_\_\_. A forma espacial da personagem. *In*: BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Traduzido por Paulo Bezerra. 6.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011e[1922-1924]. p. 21-84.

\_\_\_\_\_. O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária. *In*: BAKHTIN, M. M. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. Tradução de Aurora F. Bernardini, et al. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1988[1934-1935]. p.13-70. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/bak/v12n2/2176-4573-bak-12-02-0005.pdf>>. Acesso em: 1 jun. 2021.

BAKHTIN, Mikhaíl Mikhailovich; VOLÓCHINOV, Valentin Nikoláievitch. A interação verbal. *In*: BAKHTIN, M. M.; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Laud e Yara F. Vieira. 8. ed. São Paulo: HUCITEC, 2006 [1929]. p.114-141.

BRAIT, Beth. A emergência, nas fronteiras entre língua e literatura, de uma perspectiva dialógica de linguagem. **Bakhtiniana**: Revista de Estudos do Discurso, São Paulo, v.12, n. 2, p. 5-23, 2017a. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/31725>>. Acesso em: 5 ago. 2021.

BRAIT, Beth. Enfrentando o livro didático dentro e fora da sala de aula. *In*: SILVA, Anderson; COSTA, Elizangela. (org.). **Livro Didático: olhares dialógicos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017b, p. 49-75.

\_\_\_\_\_. Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 43-66, jul./dez., 2013a. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/16568>>. Acesso em: 5 ago. 2021.

\_\_\_\_\_. Tradição, permanência e subversão de conceitos nos estudos da linguagem. **Revista da ANPOLL**, Florianópolis, v. 1, n. 34, p. 91-121, jan./jun., 2013b. Disponível em: <<https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/667>>. Acesso em: 5 ago. 2021.

\_\_\_\_\_. Perspectiva dialógica. *In*: BRAIT, Beth; SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília (org.). **Texto ou discurso?** São Paulo: Contexto, 2012. p. 9-30.

\_\_\_\_\_. **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.

\_\_\_\_\_. A Palavra mandioca do verbal ao verbo-visual. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 142-160, 2009. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/3004/1935>>. Acesso em: 7 ago. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Ministério da Educação (MEC). Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA). **Relatório Brasil no PISA 2018: versão preliminar**. Brasília: INEP/MEC, 2019. 154 p. Disponível em: <[https://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio\\_PISA\\_2018\\_preliminar.pdf](https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf)>. Acesso em: 10 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **Base nacional comum curricular: a educação é a base**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 10 abr. 2020.

BRASIL. **Resolução n. 004/2018 CNE/CP**. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2018, Seção I, p. 120-122. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Acesso em: 2 dez. 2019.

BRASIL. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. volume 1, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006, v. 1. (Orientações curriculares para o ensino médio).

BRASIL. **PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, DF: MEC/SEMTEC. 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em: 6 dez. 2019.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.** Brasília: MEC/SEMTEC. 2000. 244 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em: 6 dez. 2019.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.html)>. Acesso em: 6 jun. 2020.

BUNZEN, Clécio; ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. *In: COSTA VAL, Maria da Graça Ferreira da; MARCUSCHI, Beth. Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania.* Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2005. p. 73-117.

CAMPOS, Maria Tereza Rangel Arruda. Um edital de compra de livro didático e sua arena discursiva. *In: SILVA, Anderson; COSTA, Elizangela (org.). Livro Didático: olhares dialógicos.* Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. p. 17-47.

CANDIDO, Antônio. O Direito à Literatura. *In: CANDIDO, A. Vários Escritos.* São Paulo: Ouro Sobre Azul, 2004. p. 171-193.

CEREJA, William; VIANNA, Carolina Dias; DAMIEN, Christiane. **Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso.** São Paulo: Saraiva Educação, 2016.

COSTA, Elizangela. Verbo-visualidade em perspectiva de leitura: (des)construção da compreensão ativa e criadora do texto. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, v. 13, n. 2, p. 32-54, mai. 2018. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/35346>>. Acesso em: 1 set. 2021.

\_\_\_\_\_. Um Zoom na Imagem: verbo-visualidade em livros didáticos. *In: SILVA, Anderson; COSTA, Elizangela (org.). Livro Didático: olhares dialógicos.* Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. p. 49-75.

\_\_\_\_\_. **Retrato da verbo-visualidade em livros didáticos do ensino fundamental: uma abordagem dialógica.** Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, 2016, 270 p. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/18897>>. Acesso em: 2 dez. 2019.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática.** São Paulo: Contexto, 2014.

DANTE, Elaine da Silva. **Gostar de Ler: um estudo sobre alunos de Ensino Médio e sua relação com a leitura.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), Programa de Pós-graduação em Educação, 2006, 138 p. Disponível em: <[http://iepapp.unimep.br/biblioteca\\_digital/pdfs/2006/HUTOBXMPTBSA.pdf](http://iepapp.unimep.br/biblioteca_digital/pdfs/2006/HUTOBXMPTBSA.pdf)>. Acesso em: 2 dez. 2019.

DINIZ, Mônica Baltazer. **A trama do texto no livro didático.** Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP, Araraquara), Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa, 1994, 229 p.

FARACO, Carlos Alberto. **As ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FÁVERO, Leonor Lopes. **As concepções linguísticas no século XVIII**. Campinas: Pontes, 1996.

FREGONEZI, Durvali Emílio. Livro didático de língua portuguesa: liberdade ou opressão? *In*: GREGOLIN, M. R.; LEONEL, M. C. M. (org.). **O que quer o que pode esta língua?** Araraquara: Editora da Unesp, 1997. p. 127-145.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como aula acontecimento**. 2. ed. São Carlos: Pedro e João, 2015.

INEP. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **PISA 2000: relatório nacional**. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes e exames da educacao basica/pisa\\_2000\\_relatorio\\_nacional.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_examens_da_educacao_basica/pisa_2000_relatorio_nacional.pdf)>. Acesso em: 20 mar. 2021.

INEP. Ministério da Educação. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). **Relatório Nacional Saeb 2003**. Brasília: MEC, 2003. Disponível em: <[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes e exames da educacao basica/relatorio\\_nacional\\_do\\_saeb\\_2003.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_examens_da_educacao_basica/relatorio_nacional_do_saeb_2003.pdf)>. Acesso em: 20 mar. 2021.

ISER, Wolfgang. **O Ato da Leitura: uma teoria do efeito estético**. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1996.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

KLEIMAN, Ângela. (org.). **Os significados do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

LIMA, Bonfim Queiroz; MELO, Márcio Araújo de. A literatura e o livro didático: a análise das relações intermediárias. **Anuário de Literatura**, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 42-54, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/literatura/article/view/2175-7917.2015v20n2p42>>. Acesso: 10 jun 2021.

MARTINS, Ivanda. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor. *In*: BUZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 83-102.

MEDVIÉDEV, Pável Nikoláievitch. **O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica**. Tradução de Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012.

NEGRIS, Mônica Éboli de. A perspectiva bakhtiniana para o eu-para-mim e o eu para-o-outro. *In*: PAULA, Luciane de; STAFUZZA, Grenissa (org.). **Círculo de Bakhtin: pensamento interacional**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p. 201-207.

PAULA, Luciane de; LUCIANO, José Antônio Rodrigues. A Filosofia da Linguagem bakhtiniana e sua Tridimensionalidade Verbivocovisual. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 49, n. 2, p. 706-722, jun. 2020. Disponível em: <<https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/2691>> Acesso em: 20 out. 2021.

PINHEIRO, Marta Passos. **Letramento literário na escola**: um estudo das práticas de leitura literária na formação da comunidade de leitores. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Programa de Pós-graduação em Educação, 2006, 306 p. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1843/VCSA-83LR5X>> Acesso: 2 dez. 2019.

PORTO, Ana Paula Teixeira.; SILVA, Denise Almeida; RETTENMAIER, Miguel. Formação de leitores no Brasil: um processo de vários nós. **Revista Língua & Literatura**, Frederico Westphalen, v.17, n. 30, p. 27-37, 2015. Disponível em: <<http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistalinguaeliteratura/article/view/2105>>. Acesso em: 2 dez. 2019.

RAMOS, Flávia Brocchetto; ZANOLLA, Taciana. Repensando o Ensino de Literatura no Ensino Médio: a interação texto-leitor como centro. **Contrapontos**, Itajaí, v. 9, n. 1, p. 65-80, jan/abr. 2009. Disponível em: <<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/976>> Acesso em: 4 dez. 2019.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; BARBOSA, Jacqueline Peixoto. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

\_\_\_\_\_. Gêneros discursivos do círculo de Bakhtin e multiletramentos. *In*: ROJO, Roxane Helena Rodrigues. (org). **Escol@ conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013. p. 13-36.

SANTAELLA, Lucia. **Leitura de imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SOARES, Magda Becker. O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor. *In*: MARINHO, M. (org.). **Ler e navegar**: espaços e percursos da leitura. Campinas, SP: Mercado das Letras/Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2001. p. 31-76.

TODOROV, Tzvetan. **A Literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

VOLÓCHINOV, Valentin N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Traduzido por Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 2.ed. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929].

\_\_\_\_\_. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013[1930].

ZILBERMAN, R. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 1988.