

## **Interação verbal, letramento literário e livro didático: análise discursiva de uma proposta para a leitura de poema**

Verbal interaction, literary literacy and textbook: discursive analysis of the reading of poems in the classroom

Djelaine Cruz de Castro<sup>1</sup>

Universidade Estadual de Goiás - UEG

djacastro13@gmail.com

Wesley Luis Carvalhaes<sup>2</sup>

Universidade Estadual de Goiás - UEG

wesley.carvalhaes@ueg.br

**RESUMO:** A formação de leitores, no Brasil, passa por diversas situações que dificultam a aproximação entre leitores e obras literárias, influenciando negativamente no desenvolvimento do letramento literário na esteira do que propõe Cosson (2019). Pesquisas acadêmicas apontam que a prática de leitura escolar se baseia na proposta apresentada no material didático e destacam que o texto poético circula na escola principalmente no livro didático de português (LDP), que cristaliza um modelo de abordagem para o poema. O presente artigo analisa como é abordado o gênero poema em um LDP, especificamente, o volume do 6º ano do ensino fundamental da coleção *Geração Alpha Português* (COSTA; MARCHETTI, 2017a). Esta pesquisa, de caráter documental com enfoque qualitativo, ampara-se em contribuições teóricas dos estudos do texto e do discurso, do letramento e do letramento literário, para investigar de que modo as questões do LDP selecionado tratam a leitura e a compreensão do gênero textual poema. Entre as principais conclusões, o estudo mostra que, no LDP analisado, falta um trabalho interpretativo que considere os aspectos próprios do gênero poema, uma vez que apresenta um conjunto de questões, em sua maioria, centradas nas operações superficiais de leitura e nas abordagens estruturais e metalinguísticas do texto poético.

**Palavras-chave:** Interação verbal; Letramento literário; Livro didático de português; Leitura de poema.

**ABSTRACT:** Several circumstances of fostering readers in Brazil hinder the closeness between readers and literary works, reducing the development of literary literacy in the wake of Cosson's proposals (2019). Academic researches point out that the practice of school reading relies on the proposal presented by the didactic material and highlight that the poetic text disperses in the school mainly in the Portuguese textbook, which crystallizes a model of approaching the poem. The present article analyzes how the genre poem is dealt with in a specific Portuguese textbook, namely, the elementary education 6th year's issue of the *Geração Alpha Português* collection (COSTA; MARCHETTI, 2017a). This research is of

---

<sup>1</sup> Discente do curso de Especialização *Lato Sensu* em Linguagem, Cultura e Ensino da Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Inhumas. Graduada em Letras Português/Inglês.

<sup>2</sup> Doutor em Letras e Linguística. Docente do curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Inhumas.

documental character with a qualitative focus, based on theoretical contributions of text and discourse studies, literacy and literary literacy, to explore how the quizzes of the selected textbook address the reading and understanding of the poem text gender. Among the main conclusions about the analyzed textbook, this study demonstrates a lack of interpretative work exploring specific aspects of the poem gender, as evidenced by quizzes focused mainly on superficial reading operations and structural and metalinguistic approaches to the poetic text.

**Keywords:** Verbal interaction; Literary literacy; Portuguese textbook; Reading of poems.

## Introdução

O livro didático de português (LDP) foi escrito para ser utilizado na escola e sua constituição curricular reflete o que se pensa em determinado momento histórico. Assim, o LDP pode ser tomado como um objeto de estudo dos processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos pela escola, como demonstrado em vários textos científicos, publicados por Batista, Rojo e Zúñiga (2005), Costa (2011), Razzini (2002), Soares (2001) e Carvalhaes (2019).

Inúmeras pesquisas acadêmicas, como as de Batista, Rojo e Zúñiga (2005), além de Soares (2001, 2004, 2011), apontam que a prática de leitura escolar se dá fundamentalmente por meio da utilização do material didático, sobretudo o LDP. Por isso, não é difícil supor que, por seu destaque no processo de ensino-aprendizagem, o LDP instaure, favoreça, defina e cristalice determinadas práticas de leitura e não outras. As conclusões a que chegam Soares (2011) nos permitem afirmar que a importância do LDP para a promoção da prática de leitura em geral é extensiva à prática da leitura literária e, especialmente, à leitura de poemas, dado ser por intermédio do material didático, que muitos alunos têm acesso a esse gênero conforme indicam as investigações de Perfeito e Vedovato (2011), Vieira (2015) e Guerra e Martini (2020).

Considerando que o LDP pode se constituir como um grande propagador da leitura de poema, o interesse por investigar como o livro aborda esse gênero textual começou quando desenvolvemos, entre 2018 e 2019, o projeto de Iniciação Científica “A leitura de poemas em livros didáticos de Português”. Nessa pesquisa, investigamos como uma coleção didática de LDP, a coleção *Português: linguagens* (CEREJA; MAGALHÃES, 2014, 2014b, 2014c, 2014d), propõe o trabalho com a leitura de poemas. Identificamos que a coleção analisada apresenta quantitativamente boa seleção de textos poéticos, dando destaque a autores importantes do cenário literário brasileiro, entretanto a maioria das questões não valoriza os aspectos estéticos que configuram os textos, propondo atividades metalinguísticas e sobre a estrutura textual, que não encaminham para uma abordagem do poema como objeto estético. Em geral, a leitura de poemas nos LDP analisados é reducionista, pois as atividades desviam a atenção da apreciação literária, própria do gênero poema, direcionando-as para a proposição de questões de apreciação estrutural e de abordagem gramatical. Percebemos também que a discussão teórica sobre a leitura apontada no manual do professor dos LDP analisados não está concretizada nas questões elaboradas para a leitura de poemas.

Os dados gerados no projeto de Iniciação Científica nos levaram, então, a propor a presente pesquisa, apresentada e aprovada como trabalho de conclusão do curso de Letras Português/Inglês da Unidade Universitária de Inhumas da Universidade Estadual de Goiás, com o objetivo de analisar uma proposta didática para o estudo de poema em um LDP. Como a coleção *Português: linguagens* não consta na edição 2020 do guia do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), optamos por analisar o volume destinado ao 6º ano do ensino fundamental da coleção *Geração Alpha Português* (COSTA; MARCHETTI, 2017a), que é indicada para os anos finais do ensino fundamental no referido guia. A seleção se deu pelo fato de constarem, nesse LDP, dois capítulos voltados para o estudo do gênero textual poema. Em um deles, analisado neste artigo, o gênero é apresentado aos alunos que estão iniciando os anos finais do ensino fundamental.

Para o desenvolvimento da pesquisa, amparamo-nos em contribuições teóricas dos estudos do texto e do discurso, do letramento e do letramento literário e utilizamos a metodologia da pesquisa documental. Essa metodologia permite a abordagem de documentos informativos acerca do modo como a sociedade concebe determinadas práticas, entre elas, o caso da leitura de poema em LDP. Cellard (2008) afirma que a pesquisa documental permite a análise que se desenvolve com base na representatividade de determinado objeto para uma área específica. Dentro da perspectiva documental, optamos pela abordagem qualitativa que, conforme o autor, não se centra em aspectos numéricos, mas em aspectos qualitativos.

Na primeira parte de nosso trabalho, discutimos a noção teórica de língua como interação verbal, formulada por Bakhtin e Volochínov (2006), e as noções de texto e de compreensão responsiva dela decorrentes. Na segunda parte, apresentamos a concepção de letramento literário, para cuja abordagem também tratamos da noção geral de letramento, e discorremos brevemente sobre o poema entendido como um gênero textual. Por fim, procedemos à análise das questões para a abordagem do poema no LDP investigado.

### **Língua, texto e compreensão na perspectiva bakhtiniana**

A língua, vista como interação verbal (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006), é concebida como uma forma de ação social, quando o locutor age sobre o interlocutor e sobre si mesmo. Essa visão da língua não trata apenas de sua função de expressar, traduzir ou transmitir informações, mas põe em relevo a capacidade de realizar ações, agir e atuar sobre o interlocutor,

levando em conta o outro e o contexto. Nesse sentido, tanto o LDP quanto o professor e o aluno têm funções importantes no processo dialógico inerente à sala de aula.

Os interlocutores, na interação verbal, constituem-se como sujeitos e ocupam lugares sociais específicos, tais como pais, mães, filhos, alunos, médicos, professores etc., uma vez que a interação se dá no contexto social no qual vivem. Cada lugar social estabelece o que podemos ou não dizer quando ocupamos certos espaços. Assim, ver a língua como forma de interação verbal faz com que tenhamos de trabalhar, em sala, o uso da língua na produção e na compreensão de textos, poéticos ou não, dependendo não somente dos recursos linguísticos, mas também dos fatores extralinguísticos próprios da realidade social. Ou seja, a noção de língua como interação verbal requer a consideração dos elementos sociais, históricos e culturais que extrapolam o sistema linguístico, ampliando-se na direção do contexto social nos quais os elementos da língua são concretamente utilizados pelas pessoas.

Ao discutir sobre interação verbal, partindo desse conceito para analisar a proposta para o ensino de poema em um LDP, não temos o interesse de julgar, mas de refletir. No nosso caso, refletir como são elaboradas as questões para a abordagem desse gênero textual. No sentido do que ensinam Bakhtin e Volochínov (2006), precisamos indagar: será que o LDP está preocupado tão somente com os aspectos estruturais dos poemas, como rimas, métrica, versificação, usos de figuras de estilo? Ou será que a abordagem do LDP, aproveitando a pluralidade significativa do poema, toma-o como forma de interação verbal, como possibilidade de construção do sentido do próprio aluno e do mundo em que insere?

No capítulo denominado “A interação verbal”, Bakhtin e Volochínov (2006) iniciam a discussão, expondo a maneira como os românticos entendiam a expressão. Para eles, essa expressão nada mais era que o resultado de uma atividade mental interior que se vinculava diretamente ao subjetivismo individual, é como se a expressão da consciência fosse um ato puramente individual, atendendo a seus próprios anseios. Tal individualismo marcou a corrente romântica bem como denunciou o caráter monológico da enunciação. É nesse sentido que Bakhtin e Volochínov (2006) contestam a ideia romântica.

Essa ideia romântica se vincula ao subjetivismo individual e está relacionada ao Romantismo que foi, em grande medida, uma reação contra a palavra estrangeira e o domínio que ela exerceu sobre as categorias do pensamento (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV 2006). Nessa perspectiva, o Romantismo, ao reafirmar o nacionalismo, concretiza a centralização sobre os aspectos da subjetividade, negando as interferências externas ao sujeito.

Assim, essa ideia romântica coloca a compreensão como uma atividade individual, de caráter monológico, em oposição ao caráter dialógico postulado pelos estudos bakhtinianos.

Bakhtin e Volochínov (2006) mostram que a compreensão, assim como a língua, é de natureza social. Com base nesse pressuposto, compreendemos a língua, como interação, como processo e resultado da vivência e da experiência com o outro. Conseqüentemente, a leitura, como atividade de compreensão e interpretação, também é uma prática social, pois é uma operação colaborativa.

Como afirmam Bakhtin e Volochínov (2006), a palavra engloba duas faces, uma vez que resulta da interação entre locutor e ouvinte. Aqui emerge o conceito de dialogismo (BAKHTIN, 2011) como realidade fundante de todas as práticas comunicativas, incluindo aí a leitura, como um processo socialmente estabelecido. Por isso, a palavra converte-se em signo ideológico, ao materializar os valores sociais que lhe são agregados no ato da enunciação (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006). E o que marca o tom dialógico da enunciação é o fato de que é constituída na relação existente entre os interlocutores nas condições de produção enunciativa, o que equivale a dizer que

*A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos [...]. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006, p. 114, grifos dos autores).*

Afirmar que a palavra é dirigida ao interlocutor significa dizer que ela é a mediação do eu com o outro; a palavra, quando direcionada ao outro, busca uma contrapalavra, ou seja, busca uma troca, pois só existe diálogo se houver a reciprocidade entre o locutor e o interlocutor. Portanto, o sujeito se constitui e interage com o outro ao compreender outras vozes, outras formas de ver e de dizer o mundo. A língua é um processo de interação verbal entre indivíduos socialmente situados, e a comunicação, nessa perspectiva, é uma relação de alteridade, em que uma pessoa se reconhece como sujeito em ao relacionar-se com outras pessoas.

Essa concepção interacionista de língua nos leva a pensar o texto como um processo social e historicamente constituído. Com o objetivo de articular reflexões a respeito do texto, presentes em alguns trabalhos do Círculo de Bakhtin que perpassam diferentes épocas, Brait (2012) destaca que a noção de texto está ligada ao todo do enunciado. O texto, nessa acepção, deixa de ser concebido apenas como um conjunto de palavras, para ser visto como um conjunto de enunciados que, por sua natureza social e histórica, participam de uma cadeia dialógica de significação. Ou seja, o texto precisa fazer sentido e isso só é possível quando um conjunto de palavras ou de quaisquer outras materialidades semióticas é considerado “numa perspectiva mais ampla, ligada ao enunciado concreto que o abriga, a discursos que o constituem, a autoria

individual ou coletiva, a destinatários próximos, reais ou imaginados, a esferas de produção, circulação e recepção, interação” (BRAIT, 2012, p. 10).

Ao evidenciar como os conceitos de texto e de discurso efetuam a noção de linguagem bakhtiniana, Brait (2012) aponta que o texto não tem autonomia apenas como uma produção linguística, uma vez que é constituído como um “*conjunto coerente de signos ideológicos*” (p. 12, grifos da autora). Essa reflexão ressalta o caráter social da palavra, entendida como materialização dos valores e do modo de pensar de determinado grupo social. Então, o texto, por sua natureza, é um processo/produto, visto que, embora a dimensão linguística possa receber um acabamento, a dimensão discursiva é contínua, pois cada texto é inacabado, suscita a colaboração ininterrupta de outras vozes, de outros textos, de outros discursos.

Nos estudos do Círculo de Bakhtin, segundo Brait (2012, p. 12, grifo da autora), “nenhum conceito *significa* isoladamente. Todos os termos científicos, filosóficos, linguísticos, enunciativos, discursivos, ganham corpo na articulação com os demais”. Essa proposição fica bastante evidente quando, ao fazermos um trabalho, como o que aqui propomos, identificamos a necessidade de tratar de forma articulada os conceitos bakhtinianos. A noção de língua como interação verbal nos leva a assumir o texto em uma perspectiva dialógica e a compreensão como processo social e historicamente situado.

Na perspectiva bakhtiniana, a compreensão está fundamentada na contrapalavra, ou seja, na troca que caracteriza o dialogismo. A compreensão é inerente ao enunciado, pois através da materialidade textual, transformada em signo, chega-se à ideologia, afinal, “tudo que é ideológico é um *signo*. *Sem signo não há ideologia*” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006, p. 29, grifos dos autores). O signo ideológico resulta da atribuição de um valor social a qualquer objeto material. A palavra, considerada isoladamente, não se configura como um signo, pois, somente ao ser empregada em determinada situação comunicativa, é que se reveste dos valores ideológicos que a constituem um signo.

No conceito bakhtiniano de compreensão, o sentido não está pronto, ou seja, é construído. Assim, o leitor não deve se restringir somente ao texto, desconsiderando todo o contexto; é necessário um conhecimento de mundo e a consideração da realidade social da qual a palavra emerge como um signo ideológico. Tal premissa nos leva a ressaltar que, na prática pedagógica de abordagem do texto, as questões teóricas e práticas se entrelaçam às situações de ensino e de aprendizagem, facilitando assim a compreensão de todo o enunciado.

Portanto, ao compreendermos que o signo, na visão bakhtiniana, não tem valor fora da interação social, podemos dizer que a compreensão está repleta de possibilidades significativas ideologicamente situadas, uma vez que não se limita ao conhecimento do texto. “*A palavra está*

*sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial*” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006, p. 96, grifos dos autores). Ou seja, a palavra, entendida como signo ideológico, é socialmente configurada, recebe uma apreciação própria que torna possível a atividade interpretativa, a compreensão. Na perspectiva bakhtiniana, a compreensão é, portanto, um processo que se estabelece e se desenvolve no terreno dialógico da interação verbal.

É sobre essa concepção dialógica de língua, de texto e de compreensão que nos apoiamos para pensar as questões que o LDP analisado propõe para a abordagem do gênero textual poema. Esse gênero, em razão de sua inscrição na arte literária, apresenta especificidades de leitura, as quais podem ser discutidas com base na noção de letramento literário (COSSON, 2019), da qual tratamos no tópico seguinte.

### **Letramento literário e leitura de poema**

A fim de fundamentar o conhecimento teórico sobre letramento literário, precisamos recorrer à compreensão da noção de letramento em geral, portanto discutimos estudos de alguns autores, os quais nos deram suporte. Entre os trabalhos, destacam-se as contribuições de Soares (2009, 2011), pesquisadora que, consoante Grandó (2012), foi uma das disseminadoras do pensamento linguístico voltado para as questões do letramento no Brasil.

Foi pensando em uma palavra que representasse a posição de quem compreende e de quem domina o uso social da leitura e da escrita, ou seja, de quem tem autonomia linguística para além do saber ler e escrever, codificar e decodificar, que surgiu o termo letramento. Segundo Grandó (2012), no início dos estudos, a palavra “alfabetismo” foi utilizada pelos especialistas para fazer referência ao que posteriormente foi denominado letramento. Nas palavras de Soares (2011, p. 29, grifo da autora):

O surgimento do termo *literacy* (cujo significado é o mesmo de alfabetismo), nessa época, representou, certamente, uma mudança histórica nas práticas sociais: novas demandas sociais pelo uso da leitura e da escrita exigiram uma nova palavra para designá-las. Ou seja: uma nova realidade social trouxe a necessidade de uma nova palavra.

Assim, como explana a autora, a expressão “alfabetismo” foi, gradativamente, substituída pelo termo letramento, que resulta do ato de ensinar e de aprender as práticas sociais de leitura e de escrita. Há diversos conceitos de letramento, tornando quase impossível defini-lo em uma única concepção, uma vez que, como ressalta Soares (2009), trata-se de um conceito



muito complexo. A autora afirma que o letramento pode ser compreendido como o processo social de aquisição e desenvolvimento das práticas de leitura e de escrita, por meio das quais podemos expressar o mundo por nossas vivências, ou seja, o letramento envolve a leitura e a escrita dentro e fora do contexto escolar. Não basta ao indivíduo ser alfabetizado, pois, para que possa cumprir as demandas da sociedade, é preciso que o sujeito seja letrado, o que lhe garante fazer o uso da leitura e da escrita como práticas sociais, por meio das quais marca sua ação no mundo, com os outros.

Kleiman (2008, p. 18) define letramento como “conjunto de práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Aqui, desenha-se uma perspectiva prático-utilitária da noção de letramento, já que a autora o concebe na esteira de seu funcionamento em situações determinadas e como um recurso para o alcance de dados objetivos. Nessa direção, o letramento não é uma tarefa apenas da escola, já que envolve contextos sociais diversos nos quais um indivíduo exerce as práticas sociais que lhe são inerentes. Nas palavras de Kleiman (2008, p. 19):

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 alfabetizado ou não-alfabetizado, 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.

Portanto, nessa perspectiva de letramento, a autora ressalta que as práticas da escrita vão além da escola; é necessário compreender os significados do uso da leitura e da escrita em diferentes contextos, pois há diversos tipos de textos que circulam na sociedade e é preciso que o sujeito não apenas decodifique sons e letras, mas construa significados, para que seja inserido numa sociedade letrada.

Ao correlacionar letramento e escolarização, Soares (2004) apresenta uma distinção entre letramento escolar e letramento social. Este refere-se às habilidades necessárias às práticas sociais; aquele engloba o desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita com vistas ao uso escolar. Assim, para que o sujeito desenvolva competências e reescreva suas experiências, é preciso criar melhores condições para que esse indivíduo possa expandir suas práticas letradas. Considerando a importância da leitura para o desenvolvimento e para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, atividade para a qual o indivíduo deveria ser estimulado desde o ensino fundamental, encontrar formas de tornar o hábito da leitura mais prazeroso é um desafio diário para grande parte de professores.

Como aponta Soares (2001, 2004, 2011), a formação de leitores, no Brasil, passa por diversas dificuldades que bloqueiam a aproximação entre leitores e obras literárias e isso se torna mais evidente quando se refere ao letramento literário. Pensando em como desenvolver o hábito da leitura, sobretudo por meio do letramento literário, Cosson (2019) propõe caminhos para reformular e ampliar o estímulo à leitura para além das práticas usuais. Como promover a leitura literária em um mundo no qual as novas tecnologias, como internet, televisão e celular, competem e dividem a atenção e o interesse dos alunos?

Na primeira parte da obra, Cosson (2019) discute o valor social da literatura, sua escolarização e analisa o processo de leitura à luz de contribuições teóricas dos estudos literários e culturais. No segundo momento, o autor apresenta práticas do letramento literário, em sala de aula, com exemplos de uma sequência didática básica e de uma sequência expandida e, por fim, sugere diversas oficinas com o objetivo de fornecer ao professor mais ferramentas para um trabalho profícuo.

Segundo o autor, a forma como conduzimos o leitor à leitura é a maneira como esta nos foi ensinada, ou seja, os “livros não falam por si, o que os fazem falar são os mecanismos de interpretação que usamos [...], e para que funcione como tal, convém ser explorada adequadamente” (COSSON, 2019, p. 26). Assim, faz-se necessário pensar uma metodologia para o processo interpretativo, isto é, para a abordagem do texto e, no caso em questão, do texto poético. A fim de pensar uma noção de letramento literário que ultrapasse o contexto escolar, nos norteamos nas sequências didáticas básicas e expandidas, abordadas por Cosson (2019). Para compreendermos melhor as metodologias e práticas de ensino, sobretudo de letramento literário, podemos utilizar as sequências sugeridas pelo autor, as quais são divididas em motivação, introdução, leitura e interpretação.

Entendemos que uma aula planejada por meio dessa sequência básica possibilita uma abordagem pedagógica do texto literário, vez que é organizada em quatro passos. Em primeiro lugar, o professor faz uma breve apresentação, apontando aos alunos o objetivo da motivação, que consiste na preparação do aluno para que ele adentre no texto. Em seguida, na introdução, é feita a apresentação do autor e da obra. A terceira etapa é a leitura do texto, a qual deve ser acompanhada pelo professor, despertando nos alunos um amplo contato com a leitura. Por último, propõe-se a interpretação, que, segundo Cosson (2019), se dá em dois momentos, um interior e outro exterior. O momento interior compreende a decifração, é o encontro do leitor com a obra e não pode ser, de forma alguma, substituído por algum tipo de intermediação como resumo do livro, filmes, minisséries. Já o momento exterior é a “materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade” (COSSON, 2019, p. 65).

Essa noção de interpretação do autor aproxima-se da noção de compreensão apontada em Bakhtin e Volochínov (2006), uma vez que, tanto para estes quanto para aquele, interpretação e compreensão são processos socialmente estabelecidos a partir dos quais o sentido é construído em situações de comunicação historicamente estabelecidas.

A formação de leitores deve ser estimulada desde os primeiros anos escolares para que no futuro o aluno não tenha nenhum entrave, visto ser a educação básica uma das etapas mais importantes na vida estudantil. Não é raro que muitos alunos só tenham o contato com a obra literária na escola, devido ao fato de não terem desenvolvido o hábito da leitura em casa, desse modo, a escola tem um papel crucial, pois

[...] é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura. (COSSON, 2019, p. 66).

É imprescindível que o aluno faça uma reflexão sobre o texto lido, uma releitura, e a compartilhe com os outros leitores de seu círculo, expondo sua compreensão para que haja a contextualização da leitura. Essa atividade leitora, por seu caráter colaborativo, concretiza o que Bakhtin e Volochínov (2006) apontam sobre a interação verbal, por meio da qual, dialogicamente, os sujeitos constroem os sentidos ao atribuírem valores socioideológicos às palavras, configurando os atos enunciativos. Nessa mesma perspectiva dialógica, Cosson (2019, p. 27) reafirma que “ler implica troca de sentidos, não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo”. A leitura, portanto, tem inscrição social e é uma atividade que envolve a partilha de valores, de visões sobre a realidade que são próprias de uma determinada sociedade e de um determinado grupo.

Afinal, ninguém nasce leitor. O ato de ler é aprendido e esse aprendizado vem com o tempo, com as vivências adquiridas por meio das trocas de experiências. Houve tempos em que era comum a professora pedir que o aluno fizesse uma leitura “silenciosa” do texto, ou seja, aquela realizada somente com os olhos, um modelo de leitura de cuja predominância hoje discordamos completamente, pois entendemos que é preciso ler e ouvir sua própria voz, assim o aluno conseguirá assimilar melhor o texto lido, seja um conto, uma fábula e, principalmente, se for uma leitura de poema, na qual a entonação faz-se necessária. Logo, consentimos com Bosi (2003, p. 469), quando diz que, se “o leitor conseguir dar, em voz alta, o tom justo ao poema, ele já terá feito uma boa interpretação, isto é, uma leitura ‘afinada’ com o espírito do

texto”. Essa afirmação de Bosi (2003) considera a entonação parte do próprio texto, uma vez que, por meio dela, o leitor também se expressa em relação ao poema e ao modo como este o interpela. Nessa perspectiva, podemos dizer que a entonação se relaciona, como propõem Bakhtin e Volochínov (2006), à atribuição de valores ideológicos sem o quais um texto resume-se a um aglomerado de palavras.

A tradição escolar, muitas vezes desconhecendo essa proposta de Bakhtin e Volochínov (2006), tem reservado ao poema um tratamento por vezes excludente, já que esse gênero é visto como algo indecifrável, cuja leitura envolve a percepção de um sentido intangível definido pelo autor do texto. Refletindo sobre o lugar que o poema assume na aula de Língua Portuguesa, consideramos importante discutir esse gênero textual.

Marcuschi (2002) conceitua gênero textual como construtos sociodiscursivos e formas de ação social que marcam e estruturam todas as situações comunicativas. Distinguindo essa noção do conceito de tipo textual, Marcuschi (2002, p. 22, grifos do autor), assim se expressa:

Usamos a expressão *gênero textual* como uma noção propositalmente vaga para referir *textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sócio-comunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica.

Ao ressaltar que os gêneros textuais são textos materializados, o autor os contrapõe à noção de tipo textual, “sequência teoricamente definida pela *natureza linguística* de sua composição” (MARCUSCHI, 2002, p. 22, grifos do autor), destacando a natureza social e comunicativa dos gêneros textuais, caracterizados por aspectos de conteúdo, função, estilo e composição que lhes são próprios. Com base nessa noção, podemos pensar, então, que o gênero textual poema é marcado pelos aspectos de estilo e composição, os quais se ligam à sua estrutura, mas também pelo conteúdo que apresenta e pelo modo como funciona.

Na dimensão da propriedade funcional, entendemos que o poema é um gênero textual cuja leitura prevê e torna possível uma experiência estética que, conforme Cosson (2019), pode ser sistematizada por meio da leitura. Buscando uma definição de poema, encontramos o postulado de Trevisan (1993, p. 9), para quem a experiência poética “ensina ao homem a arte de ‘se animar’ em função de sua sobrevivência; de cavar uma trincheira psíquica. Importa lembrar aqui: a existência depende de uma decisão”. Percebemos que a leitura de poema pode, entre outras coisas, estimular a pessoa a ter ânimo diante da realidade da vida, construindo uma “trincheira” mental de onde pode se alijar da guerra do cotidiano. Daí a importância da fruição poética também para o exercício do sonhar: “O sonho é importante para a vida humana, pois é

a atividade do inconsciente. O consciente movimentava-se nas ações que exigem controle; o inconsciente, nas ações que não exigem” (TREVISAN, 1993, p. 9).

E esse sonho não pode ficar fora da nossa realidade, ou seja, do nosso contexto educacional, mesmo sabendo que o poema é um dos gêneros textuais mais distantes da sala de aula e que é necessário descobrir formas de familiarizar e de aproximar os alunos da fruição poética (ALVES, 2008). Assim, a aproximação, feita na escola, através do material didático, deve ser bem orientada por meio de um planejamento que evite a repulsa inicial e as afirmações do senso comum de que os poemas são difíceis de serem interpretados e, conseqüentemente, entendidos. Tendo em vista que muitos alunos têm na escola a única oportunidade de contato com o poema (ALVES, 2008), é necessário pensar como o LDP conduz esse contato, discussão que propomos no tópico seguinte.

### **A abordagem do poema em *Geração Alpha Português***

Neste tópico, analisamos um capítulo do livro *Geração Alpha Português - 6º ano*, das autoras Cibele Lopreste Costa e Greta Marchetti, publicado pela Editora SM em 2017. O livro é composto por nove unidades, a maioria delas formada por dois capítulos, e segue uma estrutura que se repete em todas as unidades. A primeira página traz um pequeno texto introdutório e a indicação dos capítulos que compõem a unidade, ou seja, há uma descrição da estrutura do LDP e perguntas para mobilizar o repertório e o conhecimento prévio dos alunos sobre os conteúdos que serão apresentados na unidade.

No manual do professor desse LPD, há orientações para o uso do livro, indicações de atividades complementares, respostas às questões do livro do aluno e alguns apontamentos teóricos sobre os quais se apoia a elaboração do LDP. Sobre o ensino de Língua Portuguesa, as autoras explanam que, devido aos avanços tecnológicos, o livro em tela, além de considerar essencial o estudo dos conteúdos disciplinares, pensa na formação daqueles que terão de tomar decisões e agir em um mundo em permanente mudança. Nesse contexto, “o domínio da linguagem é condição para o estabelecimento de relações que promovam o desenvolvimento dos alunos” (COSTA; MARCHETTI, 2017b, p. 4). Daí a importância de uma abordagem linguística que favoreça a compreensão da realidade e da evolução da sociedade, que está cada vez mais tecnológica. Embora não esteja explícita a noção de língua em que as autoras se fundamentam, podemos supor que se trata de uma perspectiva sociointeracionista, pois elas ressaltam o “estabelecimento de relações” por meio do domínio da linguagem.

Sobre o conceito de texto, afirma-se que a coleção o elege “como elemento central de estudo, tomando como ponto de partida exemplares que circularam na sociedade, para que os alunos desenvolvam as competências linguísticas de ler, escrever, escutar e falar, de modo a tornar o aprendizado mais significativo” (COSTA; MARCHETTI, 2017b, p. 4). Aqui, percebe-se que, segundo as autoras, a unidade básica de ensino proposta no LDP é o texto, entendido como algo produzido por alguém, para alguém, com determinado propósito. Assim, nas palavras das autoras, as propostas de leitura e de produção textual desse LDP partem de situações verdadeiras de interlocução, entendidas como atividades enunciativas social, cultural e historicamente estabelecidas.

A respeito da atividade de leitura, assim se expressam as autoras:

A leitura nesta coleção é compreendida como um processo de significação entre interlocutores. Ela é resultado de uma tarefa individual e subjetiva e de um diálogo, exercício de interpretação e reflexão a cada visita ao texto lido. Por isso, entende-se que a leitura é trabalho de construção de sentidos pelo leitor, que adota certos comportamentos que podem ser tomados como objeto de ensino pelo professor (COSTA; MARCHETTI, 2017b, p. 4).

Podemos ver, subjacente à definição de leitura como “trabalho de construção de sentidos pelo leitor”, uma perspectiva bakhtiniana de língua, dado que a leitura, segundo o manual do professor do LDP analisado, é uma atividade significativa estabelecida “entre interlocutores”. Consoante as autoras, as propostas do LDP, além de orientar o aluno na construção dos sentidos do texto, promovem o desenvolvimento de outras habilidades, que vão desde o compartilhamento da leitura até seu posicionamento crítico em relação ao texto lido.

Para nossa análise, utilizamos o capítulo 1 da unidade 6, intitulado “Poema”, o qual visa apresentar ao leitor os aspectos pertinentes para a diferenciação entre as noções de poema e de poesia, a fim de desenvolver as habilidades de leitura dos alunos e o estudo do gênero textual poema. A unidade se inicia com a discussão do tema “Poema”, apresentando a visão geral sobre o que é a obra de arte, na qual se enquadra a produção poética, enquanto arte literária. Nessa proposta, o LDP concretiza o que preconiza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sobre a importância de se articular a abordagem da língua a outras linguagens, como a artística, que “contribui para o desenvolvimento da autonomia reflexiva, criativa e expressiva dos estudantes, por meio da conexão entre o pensamento, a sensibilidade, a intuição e a ludicidade” (BRASIL, 2018, p. 481-490).

A seguir são apresentadas cinco questões que antecipam o assunto, três delas relacionadas ao conceito de poema, outras duas voltadas para tópicos gramaticais que serão

tratados no capítulo. Nas três primeiras perguntas, relacionadas ao poema, a preocupação é maior com o aspecto formal e estrutural do texto poético, não se mencionando o trabalho figurativo e estético próprio desse gênero textual.

O intuito, nessas duas páginas de abertura da unidade, é mostrar aos alunos diversas práticas de linguagem, salientando a importância de se ampliarem capacidades de expressões tanto artísticas quanto corporais e linguísticas. Pressupõe-se que os estudantes desenvolvam competências e habilidades que lhes possibilitem mobilizar e articular conhecimentos desses componentes simultaneamente a dimensões socioemocionais, em situações de aprendizagem que lhes sejam significativas e relevantes para sua formação integral, desse modo, o livro estudado aproxima-se do que a BNCC trata sobre competências e habilidades.

Em seguida, ainda nas páginas de abertura, há uma seção chamada “leitura da imagem” em que se propõe a realização de uma roda de conversa acerca do assunto, com a finalidade de, após a apresentação das imagens, discutir com os alunos o que a imagem pode representar, quais sensações e sentimentos ela desperta etc. Após as páginas de abertura, inicia-se propriamente o capítulo 1, cujo título é “Poesia e Poema”. Propõe-se uma breve explanação sobre o poema o qual os alunos irão ler, pedindo para que, antes da leitura, eles criem hipóteses sobre como serão as recordações do tempo em que Drummond era criança, questionando se essas recordações são semelhantes às recordações que eles têm de sua própria infância. Em seguida, o LDP apresenta o poema “Infância”, sobre o qual são propostas as 20 questões que analisamos.

Dessas questões, nove se agrupam na seção “Para entender o texto”; cinco compõem a seção “A sonoridade e o ritmo do poema”; três situam-se na seção “O contexto de produção” e as últimas três integram a seção “A linguagem do texto”. Todos os capítulos do livro, assim como o analisado, partem de um texto para leitura seguido de questões que se agrupam em seções específicas para a atividade pedagógica textual. Como dissemos, o LDP apresenta 20 questões numeradas para o trabalho com o poema, mas algumas questões apresentam mais de um comando operatório em itens diferentes. Portanto, consideramos todos os itens nos quais há um comando para o trabalho do poema e desconsideramos o texto de abertura das questões, quando este apenas introduz os comandos que estão nos itens. Sendo assim, considerando os itens nos quais se verificam comandos, temos 37 questões no total.

Na seção “Para entender o texto”, há 16 questões, sendo oito relacionadas ao processo de identificação superficial de informações do poema e oito que propõem operações inferenciais de leitura, as quais envolvem um trabalho mais detalhado com o texto. Consoante Belo (2014), são questões desse tipo que permitem ao aluno a reflexão sobre a função social do poema.

Podemos afirmar, com base em Bakhtin e Volochínov (2006), que a produção de inferências envolve processos dialogicamente situados, pois inferir é ligar as pontas das possibilidades significativas instauradas pelo movimento enunciativo, do qual o interlocutor é parte fundamental. Assim, inferir é operar sobre o texto, construindo e reconstruindo sentidos possíveis.

Como exemplo, temos a questão: “1. As hipóteses que você fez antes da leitura foram confirmadas pelo texto?” (COSTA; MARCHETI, 2017a, p. 173). Como vemos, essa questão recupera uma antecipação de leitura proposta pelo LDP antes da apresentação do poema, o que se aproxima ao que propõe Cosson (2019) ao tratar dos passos para a leitura literária com vistas ao letramento. Nessa atividade, o processo de inferência, iniciado anteriormente, é retomado a fim de que o aluno confirme ou não sua hipótese interpretativa.

Identificamos também uma operação inferencial em dois itens da questão seguinte:

4. No poema, uma das pessoas citadas, embora esteja presente no ambiente doméstico, provavelmente não pertence à família.
- a) Qual é a função dela na família representada no poema?
  - b) Que ação atribuída a essa pessoa revela proximidade com crianças?
  - c) Como parece ser a relação das crianças de casa com ela?
- (COSTA; MARCHETI, 2017a, p. 173).

A atividade começa apresentando uma hipótese, que será discutida nos itens em que se evidenciam os comandos operatórios. O uso do modalizador “provavelmente” dá ao aluno a pista do que é ou não possível dizer acerca do poema. Considerando o que Cosson (2019) discute sobre letramento literário, podemos afirmar que esse emprego estabelece um passo importante na mediação de leitura, conduzindo o aluno a voltar ao texto para pensar sobre a hipótese. O item “a” questiona uma informação que não está explícita no texto, a cuja resposta o aluno pode chegar por meio do que é perguntado nos itens “b” e “c”. Esse é um bom exemplo de questão que envolve tanto a recuperação de uma informação objetivamente situada no texto, como o que pede o item “b”, quanto a produção de inferências, como requerem os itens “a” e “c”. Algo semelhante acontece nesta questão:

5. No poema, todas as situações são apresentadas por uma personagem retratada nele.
- a) De quem é a voz que apresenta os fatos ao longo do poema?
  - b) Essa voz apresenta os fatos no momento em que eles ocorrem? Explique.
  - c) Pode-se afirmar que a voz no poema é de um adulto ou de uma criança? Justifique.
- (COSTA; MARCHETI, 2017a, p. 173).



Nessa questão, o item “a” é um levantamento de uma informação superficial, visto que pede ao leitor que identifique quem fala no texto. Já os itens “b” e “c” propõem comandos que exigem o levantamento de inferência, o que concorre para o estabelecimento de uma atitude interpretativa mais aprimorada, levando o aluno a “fazer uma análise daquilo que está escrito, por meio de uma visão mais abrangente e profunda do texto” (VIEIRA, 2015, p. 77).

Transcrevemos a seguir um exemplo de questão que requer a localização de informações superficiais:

3. Ao longo do texto, várias pessoas da família são mencionadas, e cada uma delas realiza uma ação específica:
- a) Quem são essas pessoas?
  - b) Que ações são realizadas por elas?
- (COSTA; MARCHETI, 2017a, p. 173).

Como podemos ver, os itens “a” e “b” acima fazem perguntas sobre informações situadas na superficialidade do texto. Questões desse tipo são importantes, pois ajudam no processo de interpretação textual, mas é preciso ressaltar que nem só de questões desse tipo desenvolve-se a atividade interpretativa, especialmente a de poemas. Como mostra Vieira (2015, p. 76), a leitura de poemas deve levar o aluno a fazer “uma leitura do mundo real e também criar outro mundo cuja descoberta ocorre na interação texto/ leitor/ contexto”. E essa leitura contextualizada não acontece se a atividade de leitura se situar apenas na superficialidade do texto, daí a importância de operações inferenciais.

Na seção “A sonoridade e o ritmo do poema”, constam nove questões: quatro com levantamento de identificação superficial; quatro que abordam operações que destacam aspectos estruturais/metalinguísticos e apenas uma questão de operação inferencial. A seguir, transcrevemos um exemplo de questão que aborda aspectos estruturais do poema: “13. Nos dois primeiros versos da segunda estrofe, há a repetição de três sons. Quais são as letras que representam esses sons?” (COSTA; MARCHETI, 2017a, p. 174). Como podemos ver, esse tipo de pergunta dedica-se apenas ao aspecto estrutural do texto, desconsiderando a dimensão enunciativa que possibilita a atividade dialógica de compreensão.

Na seção “O contexto de produção”, temos quatro questões: três delas associam operações inferenciais a operações metalinguísticas e uma delas configura-se como uma pergunta inferencial. É interessante notar a construção de questões que propõem operações metalinguísticas, mas que ampliam essa abordagem na direção da construção do sentido, como veremos a seguir:

16. Há outro verbo no poema, relacionado à ação de uma das pessoas da família, que revela o contexto em que o menino viveu.

a) Que verbo é esse? Qual o significado desse verso no contexto do poema?

b) Pesquise o significado desse verbo e verifique se o sentido atribuído por você está correto. Caso seja diferente, registre a definição adequada no caderno.

(COSTA; MARCHETTI, 2017a, p. 175).

Se, por um lado, o texto de abertura da questão antecipa o destaque que ela dá à metalinguagem, por outro associa o emprego de um verbo à realidade social retratada no poema. Essa associação também é percebida nas perguntas dos itens “a” e “b”, nos quais há operações sobre o vocabulário, inclusive com a proposta de consulta ao dicionário, que não ficam apenas no aspecto lexical, vez que se ampliam na dimensão social, quando o item “b” solicita a comparação entre o sentido do dicionário e o sentido construído pelo aluno. Entendemos que uma questão desse tipo propicia a compreensão da palavra como elemento enunciativo, como signo ideologicamente constituído (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006).

Na seção “A linguagem do texto”, constam oito questões, assim configuradas: uma pergunta de identificação de informação superficial, duas questões inferenciais e cinco metalinguísticas. Nessa seção, como a própria denominação aponta, temos uma maioria de questões que tratam de aspectos estruturais da língua, o que, segundo Guerra e Martini (2020), é algo muito comum nas atividades para o ensino de poesia propostas em livros didáticos. Como exemplo, transcrevemos a questão abaixo:

20. Na segunda e terceira estrofes, há uso de travessão.

a) Releia a segunda estrofe e indique a função desse sinal de pontuação.

b) Na terceira estrofe, o travessão foi utilizado com qual objetivo?

c) Em que gêneros é mais comum o uso de travessão?

(COSTA; MARCHETTI, 2017a, p. 175).

Como podemos notar, as operações propostas pelos itens “a”, “b” e “c” centram-se sobre os aspectos metalinguísticos. Obviamente, a atividade metalinguística também é importante no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, mas é preciso reconhecer que uma pergunta dessa natureza, descolada da dimensão enunciativa do texto, pouco favorece a produção do sentido, tarefa primeira da atividade leitora. Entendemos que, em questões assim, perde-se de vista a dimensão social e discursiva do gênero poema, propondo-se uma operação centrada apenas na forma linguística. Ao contrário, deveria ser proposta uma sistematização “a serviço da leitura e da compreensão dos textos, indo ao encontro de uma formação integral de letramento literário dos alunos” (GUERRA; MARTINI, 2020, p. 79). Essa formação para o letramento literário é o

que defende Cosson (2019), por meio da sequência básica e da sequência expandida, nas quais se destacam os passos denominados motivação, introdução, leitura e interpretação.

Em nosso entendimento, as atividades para a abordagem do poema no LDP investigado não exploram plenamente as possibilidades significativas do gênero textual poema, o que se revela na análise das 37 questões, assim agrupadas: três questões mistas, envolvendo operações inferenciais e metalinguísticas; nove questões estruturais/metalinguísticas; 12 questões inferenciais e 13 questões com operações de identificação de informações superficiais. O grande número de questões estruturais/metalinguísticas e de questões com operações superficiais de leitura mostra que a proposta do LDP para a abordagem do poema não contribui para o letramento literário. Isso nos sinaliza que, embora as autoras afirmem que se apoiam em uma concepção social e interativa do texto, dão maior destaque a uma perspectiva que ainda é muito estrutural, que não considera propriamente os elementos da produção de sentido.

Outro aspecto que merece menção é o fato de que as 12 questões inferenciais analisadas, embora sejam importantes do ponto de vista de uma abordagem pedagógica do texto, não colaboram para que o gênero textual poema seja tratado em toda a sua potencialidade. No LDP analisado, falta a proposta de trabalho com o texto poético em sua dimensão mais plena, confirmando a hipótese de Vieira (2015, p. 79) de que, em muitos LDP, o trabalho com o poema limita-se “à exploração puramente da gramática, da interpretação de texto e algumas sugestões de criação”. Com base nos estudos bakhtinianos, também podemos observar que o poema, no LDP analisado, também não foi considerado em toda a sua riqueza dialógica, pois as atividades em tela deixam de considerar que o poema é um elo na ampla cadeia de significações dialogicamente estabelecidas. Ao contrário do que propõe o LDP analisado, que enquadra o poema em uma proposta de interpretação fechada, entendemos que “precisaríamos nos deslocar, nos refazer, alçar voos, para só, então, levar um poema como proposta de trabalho para a sala de aula” (PERFEITO; VEDOVATO, 2011, p. 262).

### **Considerações finais**

A poesia ensina. Isso é fato. Mas seria possível ensinar poesia? Qual o papel do professor na relação entre leitura, leitor e texto? Para Jouve (2012), o prazer estético não pode ser ensinado, isto é, a fruição estética não depende da escola, pois acontece em contextos diversos com pessoas sem escolarização. Entretanto, a escola pode encaminhar o gosto para um objeto e não para outro. Por isso é importante pensar que a sala de aula deve ser, também, um

espaço de fruição poética, daí nosso interesse em verificar como LDP apresenta o trabalho pedagógico com o poema. Esse interesse começou há algum tempo, quando investigamos a coleção *Português: linguagens*, desenvolvendo um projeto de pesquisa no âmbito do programa institucional de Iniciação Científica. Os resultados de então, em muitos aspectos, coincidem com os de agora.

Em nossas análises, percebemos que o LDP selecionado coloca em segundo plano a literatura, entendida como arte da palavra. Na proposta de gêneros literários, o poema parece, em razão da quantidade apresentada, ser a última opção. Nossa percepção se confirma, pois identificamos que falta um trabalho interpretativo que considere os aspectos próprios do gênero poema, de modo que se propõe um conjunto de questões cuja maioria centra-se sobre operações superficiais de leitura e de abordagens estruturais e metalinguísticas a partir do poema em estudo. Como no trabalho de Belo (2014, p. 9), percebemos que, no LDP analisado, “não há uma quantidade nem uma qualidade considerável de atividades que explorem o poema em sua ampla riqueza de significação, isso explica a deficiência das obras em não estimular o aluno a refletir sobre a função social dos poemas”.

Essa constatação aponta a importância de discutirmos o lugar do letramento literário na escola e, em especial, do letramento lírico, termo usado por Ramalho (2014) em alusão à competência de leitura específica do texto poético, que guarda estreita relação com a noção de letramento literário de Cosson (2019). Podemos perceber que o gênero textual poema carece de uma abordagem que considere as especificidades que o configuram como um evento social e comunicativo sem o qual não poderá romper as “barreiras com uma tradição há muito consolidada nas salas de aula” (GUERRA; MARTINI, 2020, p. 87). Esse rompimento exige também discutir o lugar que o LDP ocupa na atividade pedagógica do professor de Língua Portuguesa e problematizar sua configuração e sua função, especialmente comparando o que está expresso no manual do professor e no livro do aluno. Esperamos que nosso trabalho possa lançar argumentos a essa discussão e colaborar para que os debates acadêmicos repercutam no chão da sala de aula de educação básica.

## Referências

ALVES, José Hélder Pinheiro. Caminhos da abordagem do poema em sala de aula. **Graphos**, João Pessoa, v. 10, n. 1, p. 19-31, 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/graphos/article/view/4299>>. Acesso em: 13 set. 2021.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV, Valentin N. A interação verbal. In: BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006, p. 112-130.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; ROJO, Roxane; ZÚÑIGA, Nora Cabrera. Produzindo livros didáticos em tempo de mudança (1999-2002). In: VAL, M. G. C.; MARCUSCHI, B. (Orgs.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2005, p. 47-71.

BELO, Roberto. O poema no livro didático. **Littera Online**, São Luís-MA, n. 8, p. 1-14, 2014.

BOSI, Alfredo. **Céu, inferno**. 2. ed. São Paulo: Duas Cidades/Editora 34, 2003.

BRAIT, Beth. Perspectiva dialógica. In: BRAIT, B.; SOUZA-E-SILVA, M. C. (Orgs.). **Texto ou discurso?** São Paulo: Contexto, 2012, p. 9-29.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CARVALHAES, Wesley Luis. Concepções de língua em livros didáticos de português: uma abordagem historiográfica e discursiva. **Revista Eventos Pedagógicos**, Sinop-MT, v. 10, p. 910-933, 2019. Disponível em: <<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/3614>>. Acesso em: 6 out. 2021.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean. et al. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 295-316.

CEREJA, Willian Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens**. 6º ano. 8. ed. São Paulo: Atual, 2014a.

CEREJA, Willian Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens**. 7º ano. 8. ed. São Paulo: Atual, 2014b.

CEREJA, Willian Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens**. 8º ano. 8. ed. São Paulo: Atual, 2014c.

CEREJA, Willian Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens**. 9º ano. 8. ed. São Paulo: Atual, 2014d.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

COSTA, Eliezer Raimundo de Souza. O livro didático, um facilitador de informação na escola. **Revista Interlocução**, Belo Horizonte, v. 4, n. 4, p. 13-27, jun. 2011.

COSTA, Cibele Lopreste; MARCHETTI, Greta. **Geração Alpha Português - 6º ano**. São Paulo: Editora SM, 2017a.

COSTA, Cibele Lopreste; MARCHETTI, Greta. Manual do professor. In: COSTA, C. L.; MARCHETTI, G. **Geração Alpha Português - 6º ano**. São Paulo: Editora SM, 2017b, p. 1-112.

GUERRA, Caroline Dambrozio; MARTINI, Marcus de. A leitura de poesia e sua escolarização: os livros didáticos e a formação de leitores. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 45, n. 82, p. 76-77, 2020. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/14331>>. Acesso em: 6 out. 2021. DOI: <https://doi.org/10.17058/signo.v45i82.14331>

GRANDO, Katlen Böhm. O letramento a partir de uma perspectiva teórica: origem do termo, conceituação e relações com a escolarização. In: ANPED SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais do IX Seminário ANPED SUL**. Caxias do Sul: UCS, 2012, p. 1-17.

JOUVE, Vincent. **Por que estudar literatura?** Tradução Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

PERFEITO, Alba Maria; VEDOVATO, Luciana. O gênero poema: um estudo na perspectiva bakhtiniana. **Línguas & Letras**, Cascavel, v. 12, n. 22, p. 241-264, 2011. Disponível em: <<https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/6160>>. Acesso em: 6 out. 2021. DOI: <https://doi.org/10.5935/rl&l.v12i22.6160>

RAMALHO, Christina Bielinski. A poesia é o mundo sendo: o poema na sala de aula. **Revista da Anpoll**, Florianópolis, n. 36, p. 330-370, jan./jun. 2014. Disponível em: <<https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/744>>. Acesso em: 6 out. 2021. DOI: <https://doi.org/10.18309/anp.v1i36.744>

RAZZINI, Márcia de Paula Gregório. A Antologia Nacional e a ascensão do Português no currículo da Escola Secundária Brasileira. **Educação em Revista** – Revista da Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, n. 38, p. 13-45, jul. 2002. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n35/n35a05.pdf>>. Acesso em: 6 out. 2021.

SOARES, Magda. 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: Mercado das Letras; Associação de Leitura do Brasil, 2001, p. 31-76.

SOARES, Magda. Letramento e Escolarização. In: RIBEIRO, V. M. M. (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2004, p. 17-48.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

TREVISAN, Armindo. **Reflexões sobre a poesia**. Porto Alegre: InPress, 1993.

VIEIRA, Daniel Oliveira Vieira. A abordagem da poesia nos livros didáticos de português. **Revista Diálogos Acadêmicos**, Fortaleza, v. 4, n. 1, p. 75-83, 2015. Disponível em: <<http://revista.fametro.com.br/index.php/RDA/article/view/76>>. Acesso em: 6 out. 2021.

Recebido em: 31 de janeiro de 2022

Aceito em: 4 de abril de 2022