

PORTUGUÊS LINGUAGENS

O Ensino de Literatura no Livro Didático

Organizadoras:

Daniela Maria Segabinazi
Maria Claurênia Abreu de Andrade Silveira
Girleene Marques Formiga

PORTUGUÊS LINGUAGENS

O Ensino de Literatura no Livro Didático

Organizadoras:

Daniela Maria Segabinazi
Maria Claurênia Abreu de Andrade Silveira
Girlene Marques Formiga



João Pessoa, PB
2021

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA

REITOR

Cícero Nicácio do Nascimento Lopes

PRÓ-REITORA DE ENSINO

Mary Roberta Meira Marinho

PRÓ-REITORA DE PESQUISA, INOVAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO

Silvana Luciene do Nascimento Cunha Costa

PRÓ-REITORA DE EXTENSÃO E CULTURA

Maria Cleidenédia Moraes Oliveira

PRÓ-REITOR DE ASSUNTOS ESTUDANTIS

Manoel Pereira de Macedo Neto

PRÓ-REITOR DE ADMINISTRAÇÃO E FINANÇAS

Pablo Andrey Arruda de Araújo

EDITORA IFPB

DIRETOR EXECUTIVO

Carlos Danilo Miranda Regis

CAPA E DIAGRAMAÇÃO

Alexandre Araújo

REVISÃO TEXTUAL

Luciana Cabral Farias

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S443p SEGABINAZI, Daniela Maria.

Português linguagens: o ensino de literatura no livro
didático / Daniela Maria Segabinazi, Maria Claurênia Abreu
de Andrade Silveira, Girlene Marques Formiga. João Pessoa:
Editora IFPB, 2021.

139 p. : 21 cm.

Organizadora(s): Daniela Maria Segabinazi.

E-book (PDF)

ISBN 978-65-87572-28-4

1. Língua Portuguesa – Estudo e ensino 2. Literatura –
Didática 3. História. I. SILVEIRA, Maria Claurênia Abreu de
Andrade. II. FORMIGA, Girlene Marques. III. Título.

CDD: 469.5

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Magda Almada CRB-7 5218, com
os dados fornecidos pela Editora IFPB.



Contato

Av. João da Mata, 256 - Jaguaribe. CEP: 58015-020, João Pessoa - PB.
Fone: (83) 3612-9722 | E-mail: editora@ifpb.edu.br

APRESENTAÇÃO

O contexto sociopolítico atual do país reivindica ampliar reflexões em torno do impacto das políticas públicas voltadas para a leitura, especialmente na educação básica. Em tempos de opressão e de intolerância, os educadores precisam acender a esperança para transformar o mundo em um lugar melhor e mais justo, pois, sem ela, a “luta fraqueja e titubeia”, como defende Paulo Freire no livro *Pedagogia da Esperança*.

Essa expectativa pode despontar no universo escolar, onde as novas gerações estão em formação, e, nesse processo, abre-se espaço para o encontro com a arte literária e com a experiência estética, capazes de apontar dimensões de sentido que lhes permitam ressignificar vivências individuais e coletivas, potencializando as relações humanas e, por conseguinte, a autonomia e a participação na sociedade.

Para tanto, é possível o desenvolvimento das práticas de leitura literária mediante o uso dos instrumentos pedagógicos, a exemplo do livro didático (LD), um recurso que integra as práticas escolares. Além disso, o LD possibilita a abordagem da literatura em sala de aula e oferece um repertório de textos direcionado à busca em suportes mais amplos fora do ambiente escolar.

O livro didático consiste em um recurso pedagógico utilizado em sala de aula como direcionamento ao professor no desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem. No que concerne aos conhecimentos que envolvem a Língua Portuguesa, não raro, a Literatura divide espaço com a diversidade de gêneros, o estudo da língua e a produção textual.

Português Linguagens: o ensino de literatura no livro didático concentra-se na área de Literatura, especificamente na abordagem da leitura literária, a partir da coleção *Português: Linguagens*, de autoria de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2015), publicada pela editora Atual/Saraiva, direcionada aos anos finais do Ensino Fundamental. A escolha dessa coleção está apoiada em dois dados que evidenciam seu alcance e sua relevância em âmbito nacional e local; o primeiro, porque, de acordo com os dados de distribuição do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), a respeito do Programa Nacional do Livro e do material didático, foi a coleção com maior distribuição de exemplares nas escolas brasileiras, num total de 5.792.929 exemplares; e, o segundo, porque, de acordo com a Secretaria de Educação, foi a coleção adotada na maioria das escolas públicas municipais de João Pessoa/PB, local desta pesquisa. Vale salientar, que esses dados são do alcance do triênio 2017/2019, portanto, os anos que abarcam as discussões e as análises expostas nessa obra.

Esta produção é resultado de pesquisas concluídas por membros do Grupo de Pesquisa em Estágio, Ensino e Formação Docente - GEEF, da Universidade Federal da Paraíba, registrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil (DGP/CNPq), coordenado pela professora Dra. Daniela Maria Segabinazi, que atua no Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas (DLCV/UFPB).

O GEEF – dedicado aos estudos da Língua, Literatura, Formação e Profissionalização Docente para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico interdisciplinar e multidisciplinar – é constituído por estudantes de Licenciaturas, mestrandos, doutorandos e professores da Educação Básica e Superior da UFPB, do IFPB e de escolas públicas estaduais e municipais da Paraíba.

Produzido por integrantes da Linha que pesquisam sobre temas em torno da leitura, da literatura infantil e juvenil e do ensino, este livro aborda, sob diferentes perspectivas, como o ensino da literatura se apresenta na coleção *Português: Linguagens* (2015).

O livro *Português Linguagens: o ensino de literatura no livro didático* compreende cinco capítulos que, abordando enfoques distintos em cada uma de suas partes, formam uma unidade mediante reflexões acerca de aspectos relevantes à composição de um referencial básico de ensino de literatura, o qual tem como propósito discutir e propor práticas significativas de leitura.

O livro inicia com uma discussão em torno da *Contextualização da Coleção Português: Linguagens e o Discursos editorial* informando ao leitor que o LD é formado por elementos que extrapolam textos e atividades. Neste capítulo inicial, as autoras descrevem o projeto gráfico dos livros, a partir dos critérios estabelecidos pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), com uma análise direcionada ao discurso editorial que permeia a divulgação midiática da coleção.

O segundo capítulo, intitulado *O Manual do Professor no Livro Didático: Orientações para a Leitura Literária em Português: Linguagens*, analisa o Manual do Professor (MP), material anexado ao denominado Livro do Professor, com foco nas orientações teórico-metodológicas para o ensino da literatura e o tratamento do texto literário do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Denominado *Os Gêneros Literários na Coleção Português: Linguagens*, o terceiro capítulo discute a concepção de gênero literário proposta pela coleção, com base no MP e na disposição dos gêneros apresentados ao longo das unidades e capítulos, ao tempo que verifica qual o espaço dos gêneros literários ali distribuídos.

O capítulo 4, intitulado *Literatura no livro didático: entre a tradição do cânone e as inovações culturais* analisa a coleção Português: Linguagens, do 6º ao 9º ano, no que se refere ao “conjunto de obras oriundas da tradição cultural e aos novos rumos estéticos” que constituem o acervo de textos a serem abordados em leituras literárias e utilizados nas atividades propostas aos alunos/leitores. A discussão sobre a leitura literária proporcionada pelo LD é desenvolvida com base não só nas atividades de leitura propostas, mas principalmente no conjunto dos textos e respectivos autores que constam nos livros da coleção.

Encerrando a obra, temos o quinto capítulo, intitulado *As ilustrações da Coleção Português: Linguagens*. Os autores discutem sobre as ilustrações que constam nesses livros didáticos, considerando o lugar de destaque que esses textos imagéticos ocupam nas propostas de atividade, com vistas à compreensão dos textos escritos. A relação que se estabelece entre o texto literário e a ilustração é um ponto abordado nesta análise, considerando a função leitora que a imagem deve ter no LD, libertando-se da condição subalterna de ornamento do texto escrito e dialogando com os gêneros literários utilizados, na coleção analisada.

Mês junino, 2021.
As organizadoras

Sumário

Capítulo 01

p.10

CONTEXTUALIZAÇÃO DA COLEÇÃO *PORTUGUÊS: LINGUAGENS E O DISCURSO EDITORIAL*

Ana Paula Serafim Marques da Silva
Jhennefer Alves Macêdo
Morgana de Medeiros Farias

Capítulo 02

p.30

O MANUAL DO PROFESSOR NO LIVRO DIDÁTICO

ORIENTAÇÕES PARA A LEITURA LITERÁRIA EM PORTUGUÊS: LINGUAGENS

Cristina Rothier Duarte
Maria Claurênia Abreu de Andrade Silveira
Joseany Lunguinho Gomes Perinelli
Wiviane Alves Dias

Capítulo 03

p.51

OS GÊNEROS LITERÁRIOS NA COLEÇÃO *PORTUGUÊS: LINGUAGENS*

Alessandra Gomes Coutinho Ferreira
Hildenia Onias de Sousa
Irany André Lima de Souza

Capítulo 04

p.73

LITERATURA NO LIVRO DIDÁTICO

ENTRE A TRADIÇÃO DO CÂNONE E AS INOVAÇÕES CULTURAIS

Girleene Marques Formiga

Joões Cabral de Lima

Capítulo 05

p.109

AS ILUSTRAÇÕES DA COLEÇÃO

PORTUGUÊS: LINGUAGENS

Alba Maria Monteiro Santos Lessa

Beatriz Pereira de Almeida

Maria Betânia Peixoto Monteiro da Rocha

Valnikson Viana de Oliveira

p.132

AUTORES

CONTEXTUALIZAÇÃO DA COLEÇÃO *PORTUGUÊS:* *LINGUAGENS* E O DISCURSO EDITORIAL

01

Ana Paula Serafim Marques da Silva
Jhennefer Alves Macêdo
Morgana de Medeiros Farias

Introdução

É por considerarmos essencial o papel que o Livro Didático, especialmente o de Língua Portuguesa – campo do nosso estudo –, assume enquanto veículo de construção e consolidação de saberes, que pretendemos, mediante os estudos analíticos desenvolvidos neste capítulo, constatar se há um real diálogo entre a coleção *Português: Linguagens* (2015) e alguns documentos oficiais, a exemplo das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), avaliando, principalmente, a maneira como a literatura, por meio dos gêneros literários, é apresentada aos estudantes do Ensino Fundamental II.

Para isso, de início, dissertamos acerca de como se constitui o projeto gráfico dos livros, pois os autores, ao submeterem suas obras para o processo seletivo do PNLD, recebem informações precisas de como estas deverão estar adequadas às normas estabelecidas pelo edital. Além disso, estudos teóricos ressaltam quão importante é o *design* gráfico de um livro, o qual deve contribuir para favorecer a rapidez, o entendimento e proporcionar uma melhor experiência de leitura ao público-alvo.

Na sequência, apresentamos uma análise centralizada no discurso editorial que permeia a divulgação midiática da coleção estudada, uma vez que consideramos o alto poder de divulgação e de persuasão da mídia que muito contribui, na contemporaneidade, para que os LDs tenham uma expansão, logo resultando em um número maior de vendas.

Por fim, expomos, ano a ano, como a coleção *Português: Linguagens* (2015) é composta, ressaltando principalmente, a maneira como a literatura está disposta em cada unidade e estabelecendo,

sempre que possível, links com as orientações presentes no edital do PNLD (2017) e com os PCNs (1998) – priorizando, nesse último, as orientações quanto à presença dos gêneros literários e textuais.

Critérios seletivos: a composição gráfica da coleção

Atualmente, os processos de seleção e de compra dos livros didáticos se dão por meio de um edital que avalia as obras submetidas à inscrição no PNLD para as áreas de Linguagens, Ciências da Natureza, Matemática e Ciências Humanas, destinadas aos professores e aos estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II.

A coleção *Português: Linguagens* (2015) foi aprovada pelo edital 02/2015 que regeu o processo de aquisição de obras didáticas para o PNLD 2017. Ao analisar o edital, verificamos que ele busca, sobretudo, atender à política de incentivo à produção e à qualificação de materiais didáticos em todo o Brasil, confirmando os pressupostos teóricos apresentados nas DCNs do Ensino Fundamental de nove anos.

A concepção de obra didática dos anos finais do ensino fundamental posta no referido documento é a de um “[...] conjunto organizado em volumes, inscrito sob um único e mesmo título, ordenado em torno de uma proposta pedagógica única e de uma progressão didática articulada com o componente curricular [...]”. (EDITAL02/2015, 2015, p. 2). Dessa forma, o edital solicita que as obras sejam apresentadas em dois tipos de composição. Para esta pesquisa, utilizamos a do tipo 2: Livro Impresso do Estudante e Manual do Professor impresso.

Além de estabelecer os tipos e as caracterizações das obras impressas, o edital aponta que para que sejam aprovadas precisam passar pelas etapas de triagem, de pré-análise e de avaliação pedagógica, cumprindo, assim, os objetivos da avaliação das obras didáticas

submetidas à inscrição no PNLD 2017, em conformidade com as DCNs, de “[...] garantir a qualidade do material a ser encaminhado à escola, incentivando a produção de materiais cada vez mais adequados às necessidades da educação pública brasileira.” (p. 39-40).

Ademais, os livros selecionados precisam atender à observância das características e das finalidades específicas do Manual do Professor e da adequação da coleção à linha pedagógica nele apresentada, tal como cumprir com a adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da coleção, naquilo que diz respeito ao projeto gráfico-editorial e às ilustrações.

Sobre os princípios e os critérios de avaliação estabelecidos para o componente curricular de Língua Portuguesa, direcionado aos quatro anos finais do ensino fundamental, entre os mencionados no edital, está o que garante a seus egressos o “[...] domínio da escrita, da leitura e da oralidade suficiente para as demandas básicas do mundo do trabalho e do pleno exercício da cidadania, inclusive no que diz respeito à fruição da literatura em língua portuguesa.” (p. 52, grifo nosso).

Em seguida, o documento detalha a informação em relação, especificamente, à garantia ao estudante de ter acesso à literatura conforme as recomendações expressas por diretrizes: “[...] a fruição estética e a apreciação crítica da produção literária associada à língua portuguesa, em especial a da literatura brasileira.” (p. 53).

A partir das disposições apresentadas até o momento, percebemos quão pouca é a solicitação da presença da literatura nos anos finais do ensino fundamental.

Para mais, ao analisar o referido edital, vimos que a coleção de William R. Cereja e Thereza C. Magalhães atende aos critérios pré-estabelecidos pelo documento, tanto pelo cumprimento aos aspectos

materiais e composicionais, quanto ao conteúdo, o que contribuiu para que a obra fosse incluída, posteriormente, no guia de livros didáticos – PNLD 2017.

Ainda, na sequência, em busca de entendermos os motivos da grande inserção, no ambiente escolar, da coleção dos autores supracitados, realizamos um mapeamento na página *web* da editora que publica as obras dos autores, Atual/Saraiva, parceiras constantes do MEC, e encontramos diversos conteúdos multimídias com informações biográficas dos autores, bem como as divulgações de suas obras.

Divulgação midiática: analisando o discurso editorial

Nessa investigação, foi possível localizar o seguinte discurso no mercado editorial: “Português: Linguagens, a verdadeira coleção do autor Cereja é da Editora Saraiva!”¹. Tal alegação mapeia, de modo enfático, a persuasão da editora para atrair o público aos livros, da mesma maneira a relação promissora dos autores da coleção com o mercado editorial. Além do mais, o meio e o modo como a editora apresenta os livros revelam a consolidação de um sistema de produção, de difusão e de circulação dos livros deles.

Para propagar uma maior visibilidade, há ainda uma página *web*² da Saraiva, exclusiva para a apresentação da coleção *Português: Linguagens* (2015) para o Ensino Fundamental I e II e para o Ensino Médio. Nela, é possível localizar informações como “A obra de Língua Portuguesa mais adotada nas escolas brasileiras!” (EDITORA, *online*),

1 Disponível em: <http://www.editorasaraiva.com.br/autores/show/id:661/william-roberto-cereja/>. Acesso em: 11 out. 2018

2 Disponível em: <http://pl.editorasaraiva.com.br/>. Acesso em: 14 out. 2018.

o que de fato reforça a importância e a abrangência da obra em todos os estados e em grande parte das escolas brasileiras.

É importante mencionar que tal tipo de página (*web*) é um recurso bastante utilizado na divulgação livreira. No que se refere à coleção aqui abordada, localizamos a seguinte descrição na página da editora:

Com um projeto gráfico moderno e atraente, textos e imagens tornam-se fontes de informação e reflexão, integrando o diálogo entre as diversas linguagens. Reformulada e atualizada, conta com novos temas e textos literários e jornalísticos, novas leituras de filmes e de imagens e enriquecimento do trabalho de interpretação e produção de texto. Essa coleção inova ao disponibilizar para os professores um DVD com gêneros orais, como a entrevista, a discussão em grupo, o debate deliberativo, o debate regado público, o seminário, o conto maravilhoso, o relato pessoal, a notícia de rádio, a reportagem, o texto teatral e o anúncio publicitário. A obra também está disponível para alunos e professores no formato LIDi – Livro Interativo Digital, ferramenta digital interativa com recursos pedagógicos multimídia integrados às páginas. (EDITORA, *online*).

Na sequência, no campo suplementar da coleção, localizamos mais algumas indicações de recursos que acompanham a obra, tais como assessoria pedagógica, central de atendimento do professor e *E-book* para *tablet*. Além da coleção aqui estudada, é possível localizar no referido *site* outros livros didáticos, dos mesmos autores, para o Ensino Fundamental e Médio; inclusive, encontramos tam-

bém à disposição para a compra o livro, resultado da tese de William Roberto Cereja, *Literatura e ensino* (2005).

Portanto, podemos perceber todo um trabalho efetivo da editora no que concerne à divulgação, nas plataformas digitais, de todas as obras dos referidos autores, o que pode ser um indicativo da escolha massiva por uma coleção em detrimento das outras que circulam nas escolas municipais da capital paraibana. Pensando de outra maneira, sabemos que muitos docentes não recorrem ao recurso *online*, todavia, a editora também investe potencialmente em divulgação de seu material presencialmente na escola.

Após analisarmos se a coleção estudada está adequada às normas presentes no Edital 02/2015, assim como constataremos o discurso editorial que permeia a divulgação dessas obras didáticas no meio virtual, em seguida, descreveremos de maneira mais detalhada os quatro livros didáticos – doravante LDs – já citados, embora eles possuam configurações iguais, mudando apenas os conteúdos e as temáticas trabalhadas. Isso nos revela que a repetição pode ser um indicador de conteúdo em que a literatura se apresenta de diferentes modos a cada ano.

A literatura na coleção *Português: Linguagens* (2015): um olhar atento

Antes de iniciarmos a revisão nos LDs, é preciso ressaltar que, conforme sugestões apresentadas pelos PCNs (1998), os gêneros sugeridos para a prática de textos orais são: canção e textos dramáticos (literários); notícia, entrevista, debate e depoimento (de imprensa); exposição, seminário, debate (de divulgação científica). Já para os

textos escritos, sugere-se: crônica, conto e poema (literários); notícia, artigo, carta do leitor e entrevista (de imprensa); relatório de experiências, esquema e resumo de artigos ou verbetes de enciclopédia (de divulgação científica). Logo, espera-se que a coleção *Português: Linguagens* (2015), por ser a mais adotada em âmbito nacional, esteja em conformidade com as referidas sugestões.

Em síntese, algo comum aos livros do 6º, 7º, 8º e 9º anos é que todos contam com quatro unidades, cada uma delas tendo três capítulos. Na maioria deles, temos a seguinte estrutura: “Estudo do Texto”, “Produção de Texto”, “A Língua Em Foco”, “De Olho na Escrita” e “Divirta-se”. Em suma, são tópicos que trazem os conteúdos de língua portuguesa e de literatura. Alguns capítulos retiram o tópico “De olho na escrita” e acrescentam, não necessariamente na mesma ordem ou no mesmo lugar, os tópicos “Para escrever com adequação”, “Para escrever com expressividade”, “Para escrever com técnica”, “Para escrever com coesão” ou “Com coerência e coesão”, predominando o eixo “Para escrever com expressividade”.

6º ano

No LD referente ao 6º ano, há as unidades “No mundo da fantasia”; “Crianças”; “Descobrimos quem sou eu” e “Verde, adoro verde”. Aqui, daremos destaque à primeira unidade mencionada que, ao fazer referência ao universo maravilhoso, começa por apresentar, através da junção de uma ilustração que estava presente na capa e de um trecho retirado de uma produção de Beatriz Garcia Huidobro, a história da personagem Rapunzel; em seguida, há indicações de adaptações de livros literários, mesclando entre títulos como *Os*

contos dos Grimm, de Betty Bib e *Não era uma vez*, de Adela Basch filmes, escolhas essas que denotam uma atualização, uma vez que as adaptações estão ganhando um espaço considerável em discussões teóricas e em produções literárias contemporâneas, principalmente aquelas que são releituras de livros clássicos. Ainda são sugeridos filmes, exemplificando com a imagem da produção cinematográfica de “A princesa e o sapo”, e sites com textos criados a partir dos contos maravilhosos, com destaque para o do escritor Ziraldo.

Em meio a essa pluralidade de indicações, também percebemos o quanto os autores ressaltam a massiva presença dos clássicos até os tempos atuais, destacando, ainda que implicitamente, as atualizações no tocante a essas produções direcionadas para o público infantil e juvenil, uma vez que estão presentes nos mais variados suportes, promovendo, assim, uma aproximação com os leitores dos tempos atuais.

A respeito da presença da literatura no decorrer dos capítulos, fizemos as seguintes constatações: no capítulo 1, intitulado “Era uma vez”, é apresentado o conto “As três penas”, dos Irmãos Grimm, traduzido por Tatiana Belinky. Na sequência, no capítulo 2, chamado de “Pato aqui, pato acolá”, o autor escolhido é Hans Christian Andersen. No entanto, não se apresenta nenhum texto literário do autor, apenas se faz menção a algumas de suas publicações, como os contos “O patinho feio”, “A princesa e a ervilha”, “O soldadinho de chumbo” e “A pequena sereia”. Os autores da coleção optam por apresentar, nesse capítulo, a adaptação “O patinho bonito”, do escritor Marcelo Coelho, escolha essa que revela uma intertextualidade entre as duas narrativas, a clássica e a contemporânea.

Além do texto foco, ainda há uma sugestão de leitura da fábula “O leão e o rato”, de La Fontaine. Para além da leitura literária, percebemos que, no decorrer do capítulo, ressalta-se que os contos maravilhosos também estão presentes no Brasil, e se destaca como seu principal representante o escritor Monteiro Lobato. No capítulo 3, “Ó princesa! Jogue-me suas...”, os autores mostram como os contos maravilhosos permanecem presentes na sociedade por meio da relação com outras artes, bem como por intermédio da sua incorporação em outros gêneros, como é o caso do cartum “Opus”, de Mordillo, usado como exemplo na abertura do capítulo.

Na unidade 2, “Crianças”, há a apresentação do poema “Crianças”, de Manoel de Barros. Na sequência, mostra-se, mais uma vez, sugestões de múltiplas possibilidades de leitura. Todavia, diferente da anterior, notamos que aqui há uma ampliação no que concerne às sugestões de textos literários e não literários, bem como de filmes etc. Entretanto, diferente da unidade anterior, é possível notar por meio dessas sugestões iniciais, que não haverá uma intrínseca relação entre os capítulos, principalmente no tocante aos gêneros selecionados.

Essa percepção começa a ser confirmada ainda no capítulo 1, intitulado de “O fazendeiro da cidade”, o qual se inicia com a crônica “Menino da cidade”, de Paulo Mendes Campos; no capítulo 2, “Entre irmãos”, seleciona-se um trecho do romance *A mala de Hana*, e no capítulo 3, “Ensaio para a vida”, ao contrário do que acontece nos anteriores, não é um gênero literário que abre o capítulo, dessa vez opta-se pela pintura *Cabra-cega*, de Giovanni Battista Torriglia. Ou seja, se na primeira unidade notamos a seleção de um único gênero, observamos, nessa unidade, uma diversidade maior. No entanto, nenhum dos gêneros selecionados aqui é tratado com relação às especificidades do texto literário.

Na unidade 3, “Descobrimos quem sou eu”, o texto selecionado para abertura da unidade é o poema “Quem eu sou”, de Pedro Bandeira. Assim como as demais, sugerem-se livros, filmes, pesquisas e *sites* com temáticas vinculadas à proposta central da unidade. No capítulo 1, “No frescor da inocência”, é inserida a crônica “Banhos de mar”, de Clarice Lispector. Em seguida, o texto é esmiuçado por meio de perguntas. O capítulo 2 discute “O preço de pensar diferente”, por intermédio do trecho retirado da autobiografia *Eu sou Malala*. No capítulo 3, “O eu que existe em mim”, apresenta-se, de início, a pintura *Vestido de festa*, de Norman Rockwell.

Na unidade 4, “Verde, adoro ver-te”, a principal temática de discussão gira em torno do meio ambiente, algo já evidenciado a partir da escolha do poema de abertura da unidade, sendo esse “Desejos”, de Elias José, bem como dos livros, filmes e *sites* indicados. Para o capítulo 1, intitulado de “Asas da liberdade”, seleciona-se inicialmente a crônica “Tuim criado no dedo”, de Rubem Braga, visando à discussão a respeito da convivência entre homens e animais. No capítulo 2, “A natureza pede socorro”, constatamos o quase desaparecimento dos textos literários. Percebemos que desde a apresentação, opta-se por trabalhar somente com gêneros textuais da esfera jornalística. As discussões quanto ao meio ambiente continuam a ser realizadas no capítulo 3, o qual recebe por título “Natureza no museu”. Apresentado cartuns e pinturas, os autores mostram que a natureza morta tem sido inspiração para diferentes artes. Nesse capítulo, percebemos raras aparições de textos literários.

7º ano

Assim como o LD do 6º ano, o do 7º ano conta com quatro unidades intituladas, respectivamente, “Heróis”, “Viagem pela palavra”, “Eu e os outros” e “Medo e aventura”, cada uma com três capítulos.

Na primeira unidade do livro do 7º ano, temos três capítulos, sendo o primeiro denominado “A preservação da vida e o equilíbrio cósmico”, em que há uma crônica denominada “Asclépio”, de Heloísa Prieto.

Sabemos que a crônica, sobretudo a literária, é também uma forma de aproximar as pessoas da leitura, muito embora, como afirmou Antônio Cândido, ela não seja um “gênero maior”. No entanto, para este autor, “Por meio dos assuntos da composição aparentemente solta, do ar de coisa sem necessidade que costuma assumir, ela se ajusta à sensibilidade de todo dia. Principalmente porque elabora uma linguagem que fala de perto ao nosso modo de ser mais natural. Na sua despreensão, humaniza [...]”. (CÂNDIDO, 2003, p. 89).

Seguindo, temos o segundo capítulo, chamado “Guardião da natureza”. O mesmo se inicia com algumas fotos que devem ser interpretadas de acordo com as questões que as seguem. Já o terceiro capítulo “É fácil ser super” principia-se por um gênero textual já conhecido, intitulado “Carta aberta ao Homem-Aranha”, de Lourenço Diaféria, seguido de alguns dos mesmos títulos citados anteriormente.

Na segunda unidade, o texto que inicia o capítulo é “Palavra: entre a ficção e a realidade”, do escritor Moacyr Scliar. O capítulo 2, intitulado “Palavra: abrir janelas”, começa com um texto narrativo denominado “O poeta”, de Sebastião da Gama, mais dois poemas de nome “Emergência”, de Mário Quintana, e “Maristela”, de Bartolomeu Campos de Queirós. Ambos estão completos, não são meros frag-

mentos como existem em vários livros didáticos. Após nos depararmos com a presença desses textos literários no livro, vimos as questões que seguem indagando acerca da natureza do texto e buscando interpretações a seu respeito, como é o caso da que virá a seguir.

3. O poema “Emergência”, de Mário Quintana, emprega uma linguagem figurada, rica em imagens e sentidos. De acordo com o texto:

- a) O que representam, para os leitores de poesia, a janela, o ar e a cela abafada?
- b) Interprete o verso: “Quem faz um poema salva um afogado”. (CEREJA; MAGALHÃES, 2015b, p. 100, grifos do autor).

O uso desse tipo de questão é corriqueiro, visto que as propostas didáticas que vemos por aí veem o ensino de modo utilitário, vinculados a paradigmas de ensino que não oportunizam a fruição literária, para a aproximação do estudante com a literatura. Entendemos, no entanto, que os livros didáticos tentam cumprir aquilo a que se propõem, que é ensinar ao alunado uma série de conteúdos cobrados pelos órgãos responsáveis pela educação.

Ainda na segunda unidade, dessa vez no terceiro capítulo, há o texto “O espaço entre as palavras”, de Rob Gonsalves. Nas páginas 116 e 117, temos sete poemas, alguns possuem títulos, outros aparecem como componentes de uma obra, sendo eles “Pêndulo”, de Ernesto Manuel Geraldês de Melo e Castro (mais conhecido por E. M. de Melo e Castro, seu nome literário); “Velocidade”, de Ronaldo Azeredo; “11 de setembro de 2001”, de João Grando; “Fluvial”, de Augusto de Campos; “Sem título”, Fábio Sexugi; “Terra”, de Décio Pignatari e “Lua na água”, de Paulo Leminski. Todos eles estão dentro de questões da seção “Produção de texto”.

A terceira unidade recebe o nome “Eu e os outros” e se inicia com o capítulo 1, “Relação” que traz inicialmente um conto de Moacyr Scliar, “Bruxas não existem”. No capítulo 2, não observamos, através do sumário, a presença de textos literários. Porém, no folhear das páginas, já no final, demo-nos conta da presença do poema “Gangorra”, de Flora Figueiredo, este que está inserido no título “Exercícios”, servindo para a investigação de assuntos como estrofes, versos, eu lírico, interlocutor. Logo adiante, no entanto, os estudos gramaticais aparecem mais uma vez. O terceiro capítulo também não conta com as cinco seções que são de praxe, mas com quatro, assim como o segundo, citado anteriormente. O texto em questão trata-se de uma reportagem denominada “A covardia do *cyberbulling*”, do jornalista Juliano Barreto, o que ratifica que nem sempre há um texto literário em destaque. Em meio às páginas, mas sem menção no sumário, há uma fábula de Millôr Fernandes, “O escapulário”, esta que tem utilidade voltada ao estudo de pronomes, neologismos, sintaxe, etc.

8º ano

A primeira unidade do livro tem como título “Humor: entre o riso e a crítica”. O capítulo 1, “Infância perdida”, inicia-se com uma crônica de Chico Anysio, chamada “O menino”. “O humor vai à mesa” é o título do capítulo 2, que começa com mais uma crônica, agora do autor Domingos Pellegrini, “Sopa de macarrão”.

A segunda unidade intitula-se “Adolescer” e conta com três capítulos: o primeiro denominado “Na porta da vida”; o segundo, “É difícil crescer” e o terceiro, “A descoberta”. O capítulo 1 inicia-se com a crônica “Porta de colégio”, de Affonso Romano de Sant’Anna. No que tange à literatura, no capítulo 2, “É difícil crescer”, observamos apenas

a presença esporádica, já que no decorrer do capítulo temos os poemas *Saturação* e *Dona do nariz*, de Elias José, e *Cavalo de fogo*, de Mário Quintana, todos trazendo questões interpretativas após a leitura.

“A descoberta” é o título do capítulo 3, que é mais curto do que os demais, pois possui apenas três seções. De início, não há texto escrito, mas apenas a representação, através de duas fotos, da linguagem visual. Novamente, na primeira seção, deparamo-nos com uma crônica, dessa vez argumentativa, intitulada *A informação veste hoje o homem de amanhã*, de Carlos Eduardo Novaes, havendo também diretrizes mais à frente para a elaboração desse gênero. Como tem acontecido nos outros capítulos, há poemas ao longo desse, sendo eles de Vinícius de Moraes, Mário Quintana – predominantemente – e Roseana Murray, seguindo a mesma estrutura que traz o texto e as perguntas sobre ele.

A terceira unidade “Consumo” conta com três capítulos - a exemplo dos anteriores - sendo eles “O inútil necessário”, “Templos de consumo” e “Compro, logo existo”, respectivamente. A princípio, temos a crônica “O inútil necessário”, de Walcyr Carrasco, autor que também aparece em outros momentos do livro, bem como em livros anteriores. A temática da referida unidade é o uso do celular, assim como questionamentos relativos à sua real necessidade na vida das pessoas. O capítulo 2 inicia com o poema intitulado “Ao shopping center”, de José Paulo Paes, um autor que também aparece outras vezes nos livros da coleção. Como o próprio nome sugere, bem como o título da unidade, a temática é o consumo. O capítulo 3 intitula-se “Compro, logo existo” e aborda um quadrinho de Caco Galhardo e um cartum de Andy Singer. Há aqui menos seções do que os anteriores, são apenas três. Há, ainda, textos de Paulo Mendes Campos e de Elias José, que seguem o mesmo tema.

A quarta unidade intitula-se “Ser diferente” e conta com três capítulos: “Alto risco”, “Preconceito invisível?” e “Sociedade plural”, respectivamente. O capítulo 1 começa com o texto “O assalto”, de Luís Fernando Veríssimo. O capítulo 2 tem, a princípio, dois textos: “Daniel Alves: É hipocrisia negar racismo e criticar #somostodosmacacos”, de Liana Aguiar, e “Um casal inter-racial ainda passa por”. O capítulo 3 começa com um cartum de Santiago, que vem seguido de exercícios. Nessa perspectiva, a literatura é reiteradamente relegada.

9º ano

Como esperado, no LD do 9º ano, as unidades “Caia na Rede”; “Amor”; “Ser jovem” e “Nosso tempo”, em sua estrutura e formas de abordar língua e literatura não diferem dos outros volumes dessa coleção. O que muda são os textos, os temas, os conteúdos linguísticos, mas não a organização e a abordagem destes.

Na unidade 1, “Caia na rede”, é perceptível que muitas abordagens giram em torno da relação entre os jovens e a internet, principalmente no que concerne à frenética mania de postar tudo que é vivido. Nessa esfera, percebemos que há uma crítica a esse comportamento, uma vez que, atualmente, não há limites ou filtros para determinar o que deve ou não ir para as redes.

Na abertura do capítulo 1, quanto à literatura, verificamos que esta aparece em três momentos nesse capítulo: o primeiro é quando o poema “Dois e dois são quatro”, de Ferreira Gular, é usado como pretexto para questionamentos a respeito dos períodos, funções sintáticas e classificação das orações; o segundo acontece quando “Saudades”, de Elias José, é mais uma vez utilizado para a abordagem de análises sintáticas; o terceiro é identificado quando, por meio

da leitura de “Beija-flor”, de Roseana Murray, os estudantes são levados a responder quem é o eu lírico e, qual o sentimento que ele demonstra, fazer a escansão do poema, assim como apresentar o plural do substantivo composto.

No capítulo 2, intitulado de “Posto... Logo, existo!, não diferente do primeiro, o uso da literatura permanece problemático, já que sua aparição se resume, nesse capítulo, à identificação e à análise dos pronomes relativos, assim como dos adjetivos compostos. E se a literatura praticamente passa invisível no capítulo 2, de maneira semelhante, os poemas de Mário Quintana e de Affonso Romano no capítulo 3 permanecem sendo utilizados para o trabalho com as orações, neste caso as adjetivas.

A literatura, prescindida na primeira unidade, volta a receber destaque na unidade 2, de modo que o Conto é o gênero com maior destaque. O capítulo 1, “O primeiro amor” apresenta inicialmente o conto “Felicidade Clandestina”, de Clarice Lispector. O capítulo 2, intitulado “Amar não tem idade” propõe inicialmente um exercício de interpretação, considerando apenas os aspectos visuais das imagens apresentadas na página de abertura. Para falar outra vez de amor, o capítulo 3 - “O verdadeiro presente” - começa com a apresentação da crônica “A visita”, de Walcyr Carrasco.

De forma similar ao que acontece nas unidades anteriores, percebemos que os textos literários, sobretudo a reflexão de literatura, não recebem grande destaque na unidade 3, “Ser jovem”, a qual focaliza os gêneros Debate regrado e Artigo de opinião. Outra vez temos duas crônicas em capítulos diferentes; a primeira é “A crueldade dos jovens”, de Walcyr Carrasco, no capítulo 1, intitulado “O brilho do consumo” e na abertura do capítulo 3, “De frente para

a vida”, em que “Para Maria da Graça”, de Paulo Mendes Campos, é o texto de abertura.

Para compor a unidade 4, que recebe o nome de “Nosso tempo”, os autores dão ênfase ao texto dissertativo-argumentativo. Para composição da unidade, selecionam três capítulos intitulados “Mais louco é quem me diz” (capítulo 1), “O igual que é diferente” (capítulo 2) e “Ciranda da Indiferença” (capítulo 3).

Em suma, após uma atenta revisão deste LD, constatamos que há o um enfoque nos problemas decorrentes do uso constante das redes sociais. Assim como os livros anteriores, também conta com grande quantidade de exercícios de interpretação e com variados gêneros textuais. Mais uma vez vale ressaltar que a abordagem do texto literário não se dá de forma satisfatória, pois o trabalho com ele acontece de modo prescritivo em detrimento do deleite, fator que melhor contribui para a formação de leitores, conforme as atuais perspectivas de letramento literário.

Considerações finais

A partir das discussões desenvolvidas no decorrer deste capítulo, não podemos afirmar com veemência que há um espaço próprio destinado à literatura nos manuais que compõem a referida coleção, pois quando há textos literários, sejam eles conhecidos, de autores canônicos ou não, vemos que eles, em sua maioria, servem a aspectos utilitários, não privilegiando a fruição e a leitura. Tal prática tem sido recorrente em muitas esferas do ensino e do trabalho com a literatura.

Também ressaltamos que embora o Edital 02/2015 preconize que o Ensino Fundamental II deve garantir aos seus egressos o domí-

nio da escrita, da leitura e da oralidade, inclusive no que diz respeito à fruição literária, não há procedimentos com o texto literário que permitam tal fruição.

Dentre outras coisas, podemos também encontrar no documento a indicação de que os alunos devem ter como garantia a apreciação crítica e estética da literatura, dando ênfase à brasileira; a contribuição para a formação de um leitor proficiente, inclusive literário, e a inclusão de textos da tradição da língua portuguesa, sobretudo da nossa literatura (Edital, 02/2015), o que não é efetivado na coleção estudada, uma vez que os textos literários, em sua maioria, vêm representados por trechos, somando-se a isso uma abordagem superficial e, algumas vezes, até inexistente.

Ressaltamos ainda que, apesar de os LDs apresentarem autores renomados, com textos que dispõem de constatável qualidade literária, o modo como eles chegam até o aluno pode levá-los ao desinteresse pela literatura.

Por fim, é problemático perceber que há textos de qualidade, que poderiam ser trabalhados de uma forma mais proveitosa, encabeçando uma aula prática com foco no deleite, no incentivo à leitura através da fruição, mas contrário a isso, elencam várias questões e atividades que se dividem em outras tantas, prendendo o estudante a uma resposta muitas vezes vaga que não contribuirá tanto para a sua formação.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Editais PNLD 2017**. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais/item/6228-edital-pnld-2017>. Acesso em: 20 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - Língua Portuguesa**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental**. – Brasília: MEC/SEB, 2010.

CANDIDO, Antonio. “A vida ao rés-do-chão”. In: **Para gostar de ler: crônicas**. Volume 5. São Paulo: Ática, 2003, pp. 89-99.

CEREJA, W. R; MAGALHÃES, T. C. **Português: Linguagens**. Língua Portuguesa, 6º ano do EF. 7ª Ed. Reformulada –São Paulo: Saraiva, 2015;

_____. **Português: Linguagens**. Língua Portuguesa, 7º ano do EF. 7ª Ed. Reformulada – São Paulo: Saraiva, 2015.

_____. **Português: Linguagens**. Língua Portuguesa, 8º ano do EF. 7ª Ed. Reformulada – São Paulo: Saraiva, 2015.

_____. **Português: Linguagens**. Língua Portuguesa, 9º ano do EF. 7ª Ed. Reformulada – São Paulo: Saraiva, 2015.

EDITAL DE CONVOCAÇÃO 02/2015 – CGPLI PNLD 2017. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/programas/programas-dolivro/consultas/editais-programas-livro/item/6228-edital-pnld-2017>. Acesso em: 15 mar. 2019.

PÁGINA WEB DA EDITORA SARAIVA. Disponível em:<http://www.editorasaraiva.com.br/autores/show/id:661/william-roberto-cereja/> Acesso em: 28 fev. 2018.

02

O MANUAL DO PROFESSOR NO LIVRO DIDÁTICO

ORIENTAÇÕES PARA A LEITURA
LITERÁRIA EM *PORTUGUÊS: LINGUAGENS*

Cristina Rothier Duarte
Maria Claurênia Abreu de Andrade Silveira
Joseany Lunguinho Gomes Perinelli
Wiviane Alves Dias

Introdução

Seguindo o percurso do estudo sobre a coleção *Português: Linguagens*, neste segundo capítulo, temos como objetivo a análise do Manual do Professor,³ doravante MP, no que diz respeito à leitura literária nos anos finais do Ensino Fundamental.

Agora, refinando mais o *corpus* da pesquisa, concentramo-nos nas contribuições dos autores da coleção pesquisada, *Português: Linguagens*, no que concerne ao MP, material anexado ao livro. Neste capítulo, pois, discutimos sobre as orientações para o ensino da literatura propostas pela coleção mencionada, sobretudo, no que diz respeito à leitura literária.

Estudar o MP no livro didático de Língua Portuguesa permite-nos conhecer o que se poderia considerar o “norte”, possivelmente, orientador dos professores em suas aulas, sobretudo, os que tenham por interesse a formação leitora dos alunos da Educação Básica, todavia essa orientação deve estar apoiada em elementos capazes de sustentar sua prática e fundamentá-la adequadamente. É nesse âmbito, portanto, que situaremos este capítulo.

O Manual do Professor: breve percurso histórico do livro didático, estado da arte, conceito e função

De acordo com Witzel (2002), o livro didático surgiu, no Brasil, na década de 1930, de modo que a história do livro didático brasileiro está para completar o seu centenário, porém não são muitos os es-

3 Adotamos o termo “Manual do Professor”, para nos referirmos ao encarte instrucional contido no final do livro do professor na coleção *Português Linguagens*.

tudos que se interessam pela investigação científica mais profunda sobre o MP. Consultando o Banco de Teses e Dissertações da Capes, usando o termo “manual do professor” no campo de busca, sem refinar os resultados, foram encontradas 100 dissertações e 16 teses. Aplicando o refinamento, selecionando como Área de Concentração apenas: Linguística, Educação, Estudos da Linguagem e Educação, os resultados foram reduzidos para 18 dissertações e 3 teses. Entre estes 21 trabalhos, apenas 1 dedica-se ao estudo da leitura no livro didático. As demais investigações estão direcionadas ao estudo do livro didático de línguas estrangeiras, como a inglesa (3) e a espanhola (5); para o estudo do livro didático de matemática (3) e história (2), entre outros objetos que não o ora tratado. Diante dos resultados colhidos no mencionado banco de dados, ainda há muito que se estudar sobre o MP, especialmente, no que diz respeito à leitura literária no livro didático. Antes, porém, de tratarmos da questão das propostas de ensino da literatura pelo livro didático, objeto deste estudo, mais especificamente no tocante às orientações sobre leitura literária que a coleção *Português: Linguagens* traz para nortear o professor, convém compreendermos o conceito de MP e quais as suas funções na atividade docente.

Os livros didáticos, de uma forma geral, apresentam o livro do aluno e o chamado livro do professor, os quais se diferenciam pelo fato de o segundo contar com as respostas dos exercícios propostos pelo livro, na parte que reproduz o livro do aluno, e com o MP, parte dirigida ao docente composta por um encarte complementar orientador, que apresenta os pressupostos teóricos que fundamentam a coleção e traz orientações a partir das quais o professor pode desenvolver seu trabalho pedagógico.

De acordo com o Guia de Livros Didáticos do PNLD 2017, Língua Portuguesa – Ensino Fundamental anos finais (BRASIL, 2016, p. 21),

[o] Manual do Professor deve constituir-se como um instrumento capaz de subsidiar adequadamente o uso da coleção pelo professor tanto no trabalho de sala de aula quanto na orientação para o estudo autônomo por parte do estudante. (BRASIL, 2016, p. 21).

Ademais,

[o] Manual do Professor é também um material essencial para que o docente compreenda a proposta pedagógica da obra e seu princípio organizador, de modo a poder usar, de forma consciente e crítica, o livro didático em sua prática de ensino da Língua Portuguesa. (BRASIL, 2016, p. 25)

Com efeito, podemos conceituar esse material como um guia instrucional, cuja função é direcionar o fazer docente, oferecendo ao professor caminhos de como conduzir sua prática pedagógica, constituindo-se, em suma, como uma referência pedagógica e instrucional para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

O MP apresenta-se fisicamente como um componente dos livros didáticos, que no caso do Edital 02/2015 do Ministério da Educação (MEC),⁴ é considerado como uma parte integrante dos dois tipos de obras didáticas, conforme o item 3 do referido documento, de

4 Trata-se do Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2017-, o qual funciona como um documento orientador direcionado às editoras para a inscrição das coleções didáticas a serem submetidas à avaliação pedagógica.

modo que somente puderam participar do processo de inscrição e avaliação aquelas obras didáticas que apresentassem o MP:

3. Das Obras Didáticas

3.1. As obras didáticas deverão ser inscritas em um dos seguintes tipos de composição:

3.1.1. Tipo 1: Livro Impresso do Estudante, Manual do Professor⁵ impresso e Manual do Professor Multimídia.

3.1.2. Tipo 2: Livro Impresso do Estudante e Manual do Professor impresso. (BRASIL, 2015, p. 1)

Importante notar que, em harmonia com o Anexo III (Princípios e Critérios para a Avaliação de Obras Didáticas) do referido Edital, podemos perceber que a forma de utilização do MP fica a critério do docente, devendo ser considerado apenas como um roteiro a ser seguido. Tal recomendação advém de uma observação constante nesse anexo, em seu item 2.1.5. *Observância das características e finalidades específicas do Manual do Professor e adequação da coleção à linha pedagógica*, em que destaca a valorização da competência do professor, enquanto produtor do saber, e enfatiza a necessidade de superação da dicotomia entre os que produzem conhecimento e os que ensinam esses conteúdos (BRASIL, 2015). Na esteira desse pensamento, Nogueira explica que

[o] MP deve apresentar recomendações ao professor acerca do uso do LD e lhe possibilitar caminhos para a sua formação continuada. À medida que contribui para a organização do ensino, favorece o estudo do professor para o aperfeiçoamen-

5 O Edital mencionado denomina MP o que, ao longo do trabalho, chamamos de “livro didático do professor” ou “livro do professor”.

to dos conhecimentos específicos à sua área e de sua prática pedagógica, sem comprometer a sua autonomia profissional. (2014, p.166, grifamos).

O MP, seguindo o que determina o referido Edital, apresenta como requisitos a presença de informações que coloquem o professor a par: da proposta didático-pedagógica e dos pressupostos teórico-metodológicos da coleção do livro didático; da organização da coleção, informando o docente sobre estratégias e recursos de ensino a serem empregados; das possibilidades de trabalho interdisciplinar; e de discussões sobre avaliações que podem ser empregadas. Além desses pressupostos, esse material deverá promover a interação com outros profissionais da escola; sugerir textos e propostas de atividades extras aos do livro do estudante, para aprofundamento; proporcionar ao professor um espaço de reflexão de sua prática, ao favorecer a superação da dicotomia ensino e pesquisa.

Conhecendo o Manual do Professor em *Português: Linguagens*

Contextualizado o MP, sob aspectos conceituais e funcionais, abordamos agora a organização do MP na coleção *Português: Linguagens*, de Cereja e Cochar, direcionada a estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). Aqui, pretendemos descrever e explicar os objetivos estabelecidos para o livro didático em relação ao ensino e à aprendizagem do componente Língua Portuguesa, conforme é apresentado ao docente no encarte orientador contido nas obras da coleção.

O encarte instrucional dos livros da coleção de Cereja e Cochar, que compõe os volumes dirigidos aos docentes, recebe a deno-

minação “Manual do Professor: orientações didáticas”, e apresenta a seguinte composição: “Sumário”, “Introdução”, “Pressupostos teóricos e metodológicos”, “Avaliação”, “Estrutura e metodologia da obra”, “Cronograma”, “Plano de curso” e “Livro digital e Multiletramento”.

O MP da coleção em estudo atende ao Edital do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), requisito para sua aprovação e consequente adoção em sala de aula e apresenta como fundamentação os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Na “Introdução”, os autores apresentam o livro ao professor, promovem a recente edição dotada de novos elementos e demonstram um aprofundamento do trabalho em relação à leitura, o que se deu mediante um processo de escolha mais seletiva de textos literários clássicos e contemporâneos. Acerca do tema leitura, dispõe o Guia de Livros Didáticos do PNLD 2017:

[o] texto da introdução anuncia que a obra está comprometida com a formação de um leitor competente e com uma perspectiva de leitura que inclui diversificação de tipos, gêneros, autores e temáticas. Defende, ainda, a adesão a uma proposta de ensino de produção textual que se apoie na teoria dos gêneros textuais ou discursivos e na linguística textual. (BRASIL, 2016, p. 44).

Outrossim, nessa seção, há o destaque da importância do trabalho com projetos como meio de garantir uma real participação do aluno enquanto sujeito também responsável pela construção de conhecimento, e há a ênfase de se compreender, no ensino da Língua Portuguesa, a leitura, a gramática e a produção de texto como “meio de ação e interação social.” (CEREJA; COCHAR, 2015, p. 259).

Na seção “Pressupostos Teóricos e Metodológicos”, os autores orientam o trabalho do docente, sugerindo atividades e defendendo a opção pelo ensino de produção textual, partindo dos gêneros textuais. Também encontramos, nessa parte do MP, algumas referências que norteiam o trabalho na coleção *Português: Linguagens*. A seção “Avaliação”, por sua vez, traz sugestões de como usar esse instrumento em sala de aula sem fazer dele uma ação mecânica e cansativa tanto para o discente quanto para o professor. Traz ainda os descritores avaliados na Prova Brasil (2011), os quais são trabalhados nas atividades avaliativas das unidades de cada volume.

Na seção “Estrutura e Metodologia da Obra”, há a descrição da organização do volume e o que é abordado em cada uma das 4 unidades do Livro Didático. Podemos dizer que é a seção que mais evidencia a característica instrucional do MP, pois nela é apresentada cada uma das seções do Livro Didático do aluno, expondo a função de cada uma delas.

No “cronograma”, há orientações de como devem ser divididas as unidades de cada volume da coleção dentro do plano de curso anual, tomando como base o período dos 200 dias letivos previstos na Lei de Diretrizes e Base da Educação. Por fim, temos a seção “Plano de Curso” que elenca os conteúdos, os objetivos específicos e as estratégias de trabalho de cada unidade.

Apresentada a estrutura do MP da coleção em estudo, seguimos com a descrição da seção “Pressupostos teóricos e metodológicos”, por ser a mais pertinente ao nosso estudo.

Pressupostos teóricos e metodológicos no Manual do Professor

De acordo com o Edital nº 02/2015 de Livros Didáticos, o MP deve oferecer ao docente elementos que contribuam com sua formação e com sua atualização, funcionando como um material propiciador do desenvolvimento intelectual e como conteúdo orientador para a prática pedagógica, principal função do MP. Diante disso, na seção “Pressupostos teóricos e metodológicos”, o professor encontrará fundamentos que permitem a atuação nos três eixos de conhecimento: leitura, produção de texto e ensino da língua teórico-metodologicamente embasados.

No eixo da leitura, o MP enfatiza o trabalho reiterado dessa competência em sala de aula, para que se alcance o objetivo de formar leitores competentes, e de, ao mesmo tempo, contribuir para o aprendizado dos alunos no tocante à produção de texto. Nesse sentido, com o fim de amparar suas assertivas em relação à leitura, Cereja e Cochar (2015) informam que, para os Parâmetros Curriculares Nacionais, “leitor competente” é aquele indivíduo capaz de compreender aquilo que lê, inclusive as entrelinhas do texto, identificando os elementos implícitos; e que está apto para reconhecer e elaborar conexões com outros textos.

Para os autores, a promoção da leitura só é possível mediante o empenho da escola e do trabalho de um professor leitor comprometido com a tarefa de desenvolver o apreço pela leitura e de expandir o conhecimento de mundo em seus alunos.

O ideal é que o professor seja um bom leitor e que esteja sempre atualizado em relação a novas publicações. Cabe a ele proporcionar às crianças e aos adolescentes um convívio estimulante com a leitura.

ra, assim como possibilitar que esta cumpra o seu papel, que é o de ampliar, pela leitura da palavra, a leitura do mundo. (CEREJA; COCHAR, 2015, p. 260).

Vale ressaltar que, ao se reportarem à formação do leitor, os autores utilizam apenas o termo leitura, esclarecendo em algumas passagens que o domínio da leitura é concebido como habilidade de conhecer gêneros textuais diversos, fazendo-nos perceber que há uma preocupação, por parte da coleção, com o letramento do aluno.

Outro ponto apresentado, na seção em debate, como meio de promoção para formação leitora dos alunos é a leitura extraclasse. De acordo com os autores, ela deve ser uma prática comum realizada pelos professores de Língua Portuguesa, embora reconheçam que poucos alunos a realizam por conta própria, devido à falta de incentivo.

O item “Leitura – formação do leitor” dessa seção, é encerrada com uma lista de sugestões de atividades a serem desenvolvidas pelo professor, como: promover visitas à biblioteca escolar ou pública; criar um espaço de “cantinho da leitura” na sala de aula; realizar leitura de narrativas curtas em classe, objetivando enriquecer e diversificar o trabalho com a leitura no intuito de formar leitores competentes.

Ao tratar da “Produção de Texto”, na seção ora estudada, Cereja e Cochar (2015) expõem que a proposta de ensino dessa competência, na coleção *Português: Linguagens*, está baseada nos gêneros textuais, de modo que fundamentam essa escolha a partir dos estudos de Bakhtin (1997) e Schneuwly (2004), e da experiência prática exitosa:

Os relatos de experiências de profissionais de ensino que se propuseram a ensinar produção textual a partir do enfoque dos gêneros têm demonstrado que essa abordagem não só amplia,

diversifica e enriquece a capacidade dos alunos de produzir textos orais e escritos, mas também aprimora sua capacidade de recepção, isto é, de leitura/audição, compreensão e interpretação dos textos. (CEREJA; COCHAR, 2015, p. 263).

Nessa subseção, é destacada uma problemática no ensino de produção textual baseado nas tipologias textuais: narração, descrição e dissertação. Para Cereja e Cochar (2015), essa fórmula tradicional de ensino apresenta dois objetivos: a formação de escritores literários e a formação de cientistas, além de transmitir a ideia errônea de que narrar e descrever é mais fácil que dissertar, e que há um tipo textual mais adequado conforme a faixa etária do aluno. Os autores entendem que o melhor caminho para o ensino de produção de texto se dá pela perspectiva dos gêneros, e “[...] o resultado é mais satisfatório quando se põe o aluno, desde cedo, em contato com a verdadeira *diversidade textual* [...]” (CEREJA; COCHAR, 2015, p. 264, grifo dos autores).

Na subseção, “Agrupamento de gêneros e progressão curricular”, os Parâmetros Curriculares Nacionais são mencionados, a fim de respaldar a orientação de que o trabalho docente com gêneros deve levar em consideração a faixa etária dos alunos, os objetivos do projeto da escola pensado sob uma progressão curricular, a metodologia a ser aplicada em cada ano de ensino e o tema de cada unidade do livro.

A seção “Ensino da Língua” trata do terceiro eixo de ensino do componente curricular Língua Portuguesa. Fundamentando metodologicamente a coleção, o MP concebe que o ensino da gramática deve ser desenvolvido de forma contextualizada, ou seja, a partir do estudo do sentido do texto, o que não significa utilizá-lo como pre-

texto para o reconhecimento de categorias e de classificações de palavras, mas, a partir dele, “[...] observar como certas escolhas linguísticas, feitas dentro do leque de coerções da língua e do estilo pessoal, participam da construção do sentido dos textos.” (CEREJA; COCHAR, 2015, p. 272).

Segundo os argumentos apresentados por Cereja e Cochar (2015), há uma variedade de pesquisas acadêmicas sobre o ensino da língua, porém as discussões não trouxeram contribuições significativas para o professor, uma vez que ainda não foram ilididas dúvidas primárias como o que e por que ensinar Língua Portuguesa. Para eles, as preocupações do professor e da academia são bem distintas.

Isso não significa que os estudos acadêmicos sejam inoportunos, mas o docente da educação básica, de acordo com os autores, “[...] sente-se impossibilitado de fazer mudanças significativas na forma de ensinar a língua.” (CEREJA; COCHAR, 2015, p. 271), por duas razões: não se trata somente de aderir a novas nomenclaturas e/ou as contribuições acadêmicas são insuficientes para que um novo modelo seja considerado adequado para se tornar o centro das aulas de Língua Portuguesa.

Diante disso, na esteira do que expõe Cereja e Cochar (2015), os professores optam pelo ensino gramatical segundo a forma tradicional, por lhe conferir mais segurança. Por outro lado, aqueles que se interessam pela renovação do ensino encontram apenas algumas novidades pontuais:

[...] a novidade quase sempre incide sobre um ou outro conteúdo, da morfologia ou da sintaxe, que passa a ser tratado do ponto de vista da semântica, da pragmática, da linguística textual ou da análise do discurso. Os demais, pelo fato de ainda

não terem sido objetos de investigação, acabam sendo tratados de modo convencional. (CEREJA; COCHAR, 2015, p. 271)

Não obstante esse panorama, o estudo contextualizado da língua, a partir da *gramática do texto* ou *gramática textual*, configurou-se como uma das mudanças que se deram no ensino da Língua Portuguesa em razão das discussões linguísticos-discursivas, e que foram robustecidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Dada a importância da temática, o MP dedica uma subseção a ela, apontando o que se tem compreendido por gramática no texto, no espaço escolar, diferenciando-a daquilo que preceitua a linguística textual. Nesse diapasão, os autores passam a tecer esclarecimentos sobre o equívoco, apresentando didaticamente ao docente o que tem ocorrido e como deve ocorrer, quando se propõe a ensinar a língua, apoiando-se na gramática textual.

Cereja e Cochar (2015) conduzem a discussão de forma facilitadora para o entendimento do tratamento equivocado e da maneira adequada de se trabalhar o método. O que tem ocorrido, de acordo com os autores, é que a leitura e a interpretação são vistas como atividades de pano de fundo para o estudo da gramática, deixando de serem consideradas como unidade de sentido. “Na verdade, esse tipo de abordagem gramatical não passa de uma roupagem diferente de uma velha prática escolar, conhecida como gramática na frase.” (CEREJA; COCHAR, 2015, p. 272), de modo que o texto acaba sendo utilizado como pretexto.

Apresentados pressupostos teórico-metodológicos do MP na coleção *Português: Linguagens*, na terceira seção tratamos das con-

cepções de literatura, de ensino e de leitura literária adotadas por Ce-reja e Cochar (2015).

As concepções de literatura, de ensino e de leitura literária propostas pelo Manual do Professor em *Português: Linguagens*

O Livro Didático de Língua Portuguesa, por sua natureza de suporte de variados gêneros, literários ou não literários, revela uma escolha dos textos na intenção pedagógica do ensino dos conteúdos da Língua Portuguesa para cada ano escolar. Nesta seção, analisamos o MP na sua condição de orientar a prática da leitura literária na sala de aula ou a leitura a ser feita pelo aluno a partir da orientação e motivação propostas pelo professor.

Conforme observamos na seção anterior, o sumário do MP da coleção estudada apresenta uma “Introdução” e, em seguida, a seção dos “Pressupostos teóricos e metodológicos”, cuja primeira subseção é a “Leitura”, diretamente ligada ao tópico “A formação do leitor”. Partindo do texto que compõe a “Introdução” do MP, não verificamos a presença do vocábulo *literatura*, nem *leitura literária*, mas sim *ensino da língua*. No texto dos “Pressupostos teóricos e metodológicos”, a temática da leitura é apresentada de forma geral, sem mencionar especificamente ou dar mais importância aos textos literários ou não literários. A proposta lançada é “desenvolver atividades variadas com os diversos textos lidos, tais como: varal de poesias, de crônicas, de notícias etc.” (CEREJA; COCHAR, 2015, p. 261). Assim, as propostas de atividades são lançadas, tendo como norte o incentivo à leitura, com foco na capacidade de o aluno compreender o que lê e

ser capaz de expressar-se oralmente a partir do texto lido e de produzir um texto do mesmo gênero abordado.

Podemos afirmar que o enfoque é decisivamente comunitário, considerando alunos em uma sala de aula. As propostas lançadas focam na capacidade de comunicar-se a partir do que se lê, demonstrar através de algum suporte (cartaz, painel, ilustração, dobraduras, maquetes, jornal da sala, entre outros materiais) a participação na leitura realizada. A proposta também inclui as atividades orais e de vocalização, quando indica a roda de leitura, a “reconstituição dramatizada da época em que se passou a história” (CEREJA; COCHAR, 2015, p.261), a conversa sobre os livros que estão sendo lidos (empréstimo na biblioteca), a atividade de recontar histórias lidas.

O fato de as orientações para a realização das atividades de leitura suscitarem a produção do mesmo gênero trabalhado, indica que a proposta pedagógica de leitura se apresenta vinculada a um produto. A grande maioria das atividades sugeridas buscam a elaboração de um texto segundo aquele gênero que foi abordado na leitura realizada. Assim a capa de um livro pode ser motivo para o aluno desenhar outra capa, a leitura de um poema pode sugerir a escrita de outro poema ou de uma ilustração para o texto lido. A interação de leitura de texto literário e produção de texto não literário também são sugeridas, por exemplo, em “[...] simulações: um aluno se coloca no lugar do escritor ou de uma personagem e os demais o entrevistam.” (CEREJA; COCHAR, 2015, p. 262).

No que se refere à abordagem do texto literário, no trato com os contos de fadas, por exemplo, o planejamento das atividades a serem desenvolvidas elege como prioritário o professor ler para os alunos escutarem e, a partir dessa leitura, realizar a discussão do que foi compreendido dos sentidos do texto. Há a sugestão da aferição do

que foi compreendido, mas, na proposta, não há formas de abordagem do texto em pauta, no que se refere a uma leitura mais amiadada dos contos a serem lidos, dos contos mencionados e nem propostas de estratégias que deem conta de garantir aos alunos a compreensão do que estão lendo. Esse trâmite entre o aluno ler o texto, compreender o que leu e produzir um texto do mesmo gênero fica por conta da competência do professor.

Considerando o ano de 2015, quando foi publicado o Livro Didático (LD) que está sendo analisado no conjunto de artigos em que este se insere, podemos afirmar que os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) constituíram-se como principais orientações teórico-práticas para as propostas de abordagem linguística da Coleção *Português: Linguagens*. Assim, a tipologia e os gêneros textuais determinam a escolha dos textos apresentados no LD.

Ampliando essa proposta de abordagem da língua a partir do estudo do texto, considerando a sua função social, o MP aponta para as práticas de letramento. Considerando as referências bibliográficas que orientam a proposta do livro *Português: Linguagens*, observamos o direcionamento para uma visão teórico-prática que elege a intenção do letramento, do uso social dos gêneros, na sociedade. O MP direciona, assim, as orientações no sentido de trabalhar a leitura e compreensão do texto lido para favorecer a produção dos gêneros trabalhados em sala de aula.

Com efeito, o sentido dessa proposta está resumido no subtítulo do MP, “O gênero a serviço da construção do sujeito e da cidadania” (CEREJA; COCHAR, 2015, p. 263). A construção do sujeito integrado na sociedade se dá, plenamente, através do letramento que, segundo Soares (2004), expressa-se pela capacidade de leitura e de

produção textual. Considere-se que a avaliação das competências se dá, principalmente, na escola.

Para abarcar uma diversidade de gêneros textuais e discursivos escolhidos para cada ano, a Coleção foi ampliada, contudo manteve parte da sua proposição em edição anterior. Em sua introdução, o MP apresenta propostas didático-pedagógicas, com relação à escrita, que se mantiveram sem alterações na edição em que ele está inserido:

A área de produção textual mantém a abordagem dos gêneros do discurso, orais e escritos, agora com duas subseções novas: Planejamento do texto e reescrita. (CEREJA; COCHAR, 2015, p. 259).

Na edição atualizada do LD em questão, o MP realizou ampliações no sentido de melhorar os índices da Prova Brasil (2011), deixando claro que a leitura de qualquer gênero deve priorizar a compreensão, reforçando a intenção do letramento, mesmo voltado circunstancialmente, para bons resultados na mencionada avaliação de desempenho, de caráter nacional, como está posto no MP:

A área de leitura e interpretação de textos ganhou um reforço importante: a seção Passando a limpo, que aparece ao final de cada unidade, trazendo testes de múltipla escolha. São cerca de 40 testes por volume, que exploram os descritores avaliados na Prova Brasil. (CEREJA; COCHAR, 2015, p. 259).

Portanto, o MP orienta os professores na direção da compreensão do texto lido, sem especificar o gênero, literário ou não literário. Nesse sentido, o letramento conduz as propostas de atividades de leitura que constam no LD, cuja ênfase é tornar os alunos leitores e escri-

tores competentes de uma variedade de gêneros textuais. Desse modo, quando os autores do LD dão importância quase absoluta ao trabalho com a leitura e a escrita, acolhem a colocação de Soares (2004):

Não levar em conta a coexistência, no conceito de letramento, desses dois constituintes heterogêneos – leitura e escrita – torna-se ainda mais sério se se considera que cada um desses constituintes é um conjunto de habilidades bastante diferentes, e não uma habilidade única. (SOARES, 2004, p. 68).

O MP em estudo, direcionando o fazer didático pedagógico dos professores para ampliar as possibilidades de letramento dos alunos, concentra sua atuação na leitura e na escrita, considerando esses dois constituintes do letramento como díspares, mas também integrados. Soares (2004), discutindo os conceitos de letramento que estão publicados, chama atenção para o fato de, na maioria desses conceitos, a capacidade de ler e escrever figurarem como fatores determinantes do letramento. No entanto,

Apesar dessas diferenças “fundamentais”, as definições de letramento frequentemente tomam a leitura e a escrita como uma mesma e única habilidade, desconsiderando as peculiaridades de cada uma e as dessemelhanças entre elas (uma pessoa pode ser capaz de ler, mas não ser capaz de escrever; ou alguém pode ler fluentemente, mas escrever muito mal). (SOARES, 2004, p. 68).

Dessa maneira, as propostas apresentadas no MP buscam contemplar atividades de leitura e de escrita, mediadas por interações orais entre os alunos, coordenadas pelo professor. Considerando que

o MP não apresenta estratégias de leitura ou de escrita (o como fazer), mas sugestões do que pode ser desenvolvido, podemos inferir que é imprescindível a presença ativa de um professor competente, tanto como leitor quanto como escritor, um mediador de atividades que domine múltiplas expressões da linguagem, que tenha construído um repertório eficiente de ações didático-pedagógicas para incentivar a sua turma de alunos a também se tornarem amplamente letrados.

Por fim, apontamos que as referências bibliográficas constantes no MP indicam um direcionamento teórico apoiado nos gêneros textuais como pilares para o multiletramento, este compreendido como base para o desenvolvimento de múltiplas linguagens a serem utilizadas pelos indivíduos, nas diversas atividades que compõem as múltiplas formas de vida em sociedade (ROJO, 2009).

Considerações finais

De acordo com o Guia de Livros Didáticos do PNLD 2017, Língua Portuguesa – Ensino Fundamental anos finais, o MP é um instrumento que subsidia o uso do LD no trabalho do docente em sala de aula, mediante a apresentação de uma proposta pedagógica (BRASIL, 2016). Apesar de ser um material cujo propósito é orientar o professor, não se constituindo como instrumento único a ser empregado no processo ensino-aprendizagem, ainda acaba exercendo um importante papel no fazer docente.

Diante disso, e percebendo a leitura literária como um saber necessário para a emancipação do sujeito situado em um contexto social, entendemos como pertinente uma investigação, mesmo preliminar, que procurasse conhecer o que o MP da coleção de Livro

Didático mais adotada pelas escolas da rede pública do Brasil apresenta como orientação para o ensino da leitura literária de alunos da Educação Básica.

Como resultado, verificamos que os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) constituem as principais orientações teórico-práticas para as propostas de abordagem de leitura na Coleção *Português: Linguagens*. Assim, a leitura de gêneros textuais prevalece no LD, de maneira que as orientações para o ensino da leitura literária não recebem uma atenção especial no MP em estudo.

Como apresentamos no decorrer do capítulo, existe por parte dos autores a preocupação de deixar claro para o docente que o texto literário não deve ser usado como pretexto para o ensino da língua, contudo não trazem uma abordagem metodológica capaz de orientar o professor no ensino da leitura literária com o fim de conduzi-lo na formação do leitor literário. Assim a leitura é tratada no MP, com foco na compreensão e na formação do leitor competente, dando um maior cuidado ao texto não literário, oferecendo ao docente caminhos alinhados ao letramento e amparados na teoria dos gêneros textuais.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2017**: língua portuguesa – Ensino Fundamental anos finais. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital PNLD 2017**. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais/item/6228-edital-pnld-2017>. Acesso em: 22 jun. 2018.

BRASIL. **PDE** – Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - Língua Portuguesa**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

CEREJA, Willian; COCHAR, Thereza. Manual do professor: orientações didáticas. *In*: CEREJA, Willian; COCHAR, Thereza. **Português: Linguagens**. 7º ano. São Paulo: Editora Atual, 2015. p. 257-304.

NOGUEIRA, Ayres Charles de Oliveira. **Manual do professor, muito prazer em (re)conhecê-lo: uma análise sociorretórica do gênero textual**. 2014. f. 271. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

ROJO, Roxane. **Letramentos Múltiplos: escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

WITZEL, Denise Gabriel. **Identidade e livro didático: movimentos identitários do professor de língua portuguesa**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada. Universidade Estadual de Maringá. Maringá (PR), 2002.

03

OS GÊNEROS LITERÁRIOS NA COLEÇÃO *PORTUGUÊS: LINGUAGENS*

Alessandra Gomes Coutinho Ferreira
Hildenia Onias de Sousa
Irany André Lima de Souza

Perspectivas sobre gêneros literários no manual do professor

Neste capítulo mostraremos a concepção de gênero literário proposta pelos autores do livro didático, a partir do manual do professor (MP) e da disposição dos gêneros ao longo das unidades e capítulos dos quatro anos do ensino fundamental II, com o intuito de verificar como os gêneros literários foram contemplados na coleção *Português: Linguagens* (CEREJA; COCHAR, 2015). Contudo, antes, convém citarmos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, BRASIL, 1998), uma vez que tal documento foi a base para a elaboração dos livros em análise. Nessa perspectiva, destacamos que o referido parâmetro prevê como orientação teórico-metodológica para o ensino de literatura os conceitos bakhtinianos sobre o discurso, direcionando a abordagem metodológica aos pressupostos das teorias linguísticas.

Na introdução, os autores das obras didáticas em estudo destacam que a coleção chegou “à sua 9ª edição, revista, ampliada e atualizada” (CEREJA; COCHAR, 2015, p. 275). É uma assertiva importante, pois sinaliza que há uma preocupação com que a obra atenda às necessidades dos professores que veem na referida obra “a possibilidade concreta de, com o apoio dela, transformar sua prática no ensino de língua portuguesa” (CEREJA; COCHAR, 2015, p. 275). Os autores também apresentam uma síntese do que seria o ensino de português: uma abordagem em que

a leitura, a produção de texto e os estudos gramaticais [são abordados] sob uma mesma perspectiva de língua – a perspectiva enunciativa de língua, isto é, como meio de ação e interação social. (CEREJA; COCHAR, 2015, p. 275).

Essa abordagem representa a articulação das perspectivas enunciativa e textual para os estudos de leitura, gramática e produção de texto e nos fez refletir sobre o lugar que a literatura e o seu ensino ocuparão na coleção, nessa “perspectiva de língua”.

Prosseguindo com a análise, investigamos qual seria a concepção de gêneros literários utilizada nos LDs e em qual seção esse conceito estaria materializado. Os autores indicam a necessidade de uma prática de ensino de leitura em que se estabeleça

uma seleção criteriosa de novos textos – que vão dos clássicos da literatura universal aos autores da literatura contemporânea brasileira –, comprometida com a formação de leitores competentes de todos os tipos de textos e gêneros em circulação social. (CEREJA; COCHAR, 2015, p. 275).

No excerto acima, temos a primeira referência aos “tipos de textos e gêneros” que circulam socialmente, ainda sem muita clareza de como serão abordados nas outras seções.

Após a introdução, o MP apresenta a segunda seção, “Pressupostos teóricos e metodológicos”, que é fundamental para nossa pesquisa, pois ao discorrer sobre os grandes eixos da coleção – “leitura”, “produção de texto”, “oralidade e gêneros orais”, “o ensino da língua”, “recursos complementares”, “articulação com outras áreas do conhecimento” – apontam para a forma como devemos conceber os gêneros literários.

No eixo da *leitura*, temos a discussão sobre o leitor competente e sobre o papel da escola em “promover uma prática constante de leitura, organizada em torno de uma *diversidade de textos e gêneros textuais*” (CEREJA; COCHAR, 2015, p. 276). Para alcançar esse objeti-

vo, os autores sugerem aos professores três estratégias de leitura a serem realizadas na escola e dezoito estratégias para a leitura extra-classe “com o propósito de cativar os alunos para a leitura e, assim, poder formar leitores competentes e, conseqüentemente, indivíduos capazes de escrever com eficácia” (CEREJA; COCHAR, 2015, p. 276). Verificamos, pois, que, além dos termos “tipos de textos e gêneros” que vislumbramos na introdução, os autores utilizaram nessa seção o termo “gêneros textuais”, sinalizando a especificidade da concepção adotada, aguçando nosso estranhamento em não vermos contemplado nesse eixo o termo “gêneros literários”.

No eixo da *produção de texto*, temos a indicação da fundamentação teórica que regerá o ensino de produção de textos, isto é, a concepção de gêneros textuais ou gêneros do discurso que fundamenta as escolhas dos autores da coleção, conforme a orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (1998). Esse eixo tornou-se relevante para o desenvolvimento do nosso capítulo, porque foi o lugar no qual os autores da coleção expuseram em detalhes a concepção de gêneros adotada. Em um dos tópicos, “O que são gêneros?”, temos a seguinte resposta:

A palavra *gêneros* sempre foi bastante utilizada pela retórica e pela teoria literária, com um sentido especificamente literário, para identificar os gêneros clássicos – o lírico, o épico, o dramático – e os gêneros modernos, como o romance, a novela, o conto, o drama, etc. Mikhael Bakhtin – pensador russo que, no início do século XX, se dedicou aos estudos da linguagem e da literatura – foi o primeiro a empregar a palavra *gêneros* com um sentido mais amplo, referindo-se também aos textos que empregamos nas situações cotidianas de comunicação. (CEREJA; COCHAR, 2015, p. 279).

A referência aos gêneros literários se restringiu às primeiras linhas da resposta em uma breve alusão aos estudos da Retórica e da Teoria Literária, um aspecto bem reducionista quando consideramos a ampla fundamentação teórica sobre o tema nos estudos literários de Frye (2014), Rosenfeld (2006), Todorov (2010), Eagleton (2003), entre outros. Essa referência mostra um caminho para compreendermos o “não lugar” da teoria literária no MP, o que nos faz inferir pouca adesão aos estudos atuais sobre ensino de literatura.

Notamos maior valorização conceitual dos estudos bakhtinianos que, segundo os autores, ampliam a perspectiva dos estudos literários ao compararmos com os estudos linguísticos, pois Bakhtin foi um autor que transitou entre os dois campos de estudo. Por conseguinte, os tipos de textos também foram abordados em uma perspectiva meramente linguística, voltada para a produção de textos.

Portanto, ao considerarmos as escolhas teóricas dos autores da coleção, buscamos entender como seriam consideradas as especificidades dos textos literários no tocante à criação artística, à forma literária, ao estilo, à valorização do texto literário como arte e se a fruição da leitura literária seria contemplada nessa forma de abordar os gêneros literários. Constatamos que a perspectiva privilegiada consiste na abordagem do gênero como ferramenta – “como um instrumento, que possibilita exercer uma ação linguística sobre a realidade” (CEREJA; COCHAR, 2015, p. 279) – à luz dos estudos linguísticos de Schneuwly, Dolz (2004), Bronckart (2006), entre outros. Esses autores apontam alguns exemplos de como os alunos podem se apropriar desses gêneros para agirem sobre a realidade, ao aprender,

[...] por exemplo, ao produzir gêneros como a carta de leitor, o editorial e textos argumentativos em

geral. O aluno toma consciência de que pode, por meio deles, como cidadão, manifestar seus pontos de vista, opinar e interferir nos acontecimentos do mundo concreto. No campo mais criativo e emotivo, ele pode criar, com as palavras e com os gêneros, objetos de arte para diversão ou fruição estética, como o poema, o conto maravilhoso, a história em quadrinhos, a narrativa de viagens. (CEREJA; COCHAR, 2015, p. 280).

Nessa citação, outro ponto merece destaque. Os gêneros poema, conto maravilhoso, história em quadrinhos e narrativas de viagens são associados ao campo criativo e emotivo, à “fruição estética”, próximos das concepções de gêneros literários, o que valoriza a criação como objeto de arte, ao mesmo tempo que sinaliza a problematização da classificação dos gêneros literários quando estamos diante de textos que mesclam as características de mais de um gênero e de outras linguagens como as histórias em quadrinhos. Mas os autores optam por nomeá-los ora como gêneros textuais, ora como gêneros discursivos.

Além disso, os autores destacam a importância do estudo dos gêneros na perspectiva em espiral, isto é, uma aprendizagem na qual os gêneros “devam ser periodicamente retomados, aprofundados e ampliados, de acordo com o ano, com o grau de maturidade dos alunos, com suas habilidades linguísticas e com a área temática de seu interesse” (CEREJA; COCHAR, 2015, p. 280) e os diversos textos que circulam socialmente devem ser compreendidos também em uma perspectiva de “agrupamento de gêneros e progressão curricular”, conforme os estudos de Scheneuwly e Dolz (2004).

Optamos por analisar como os gêneros literários foram agrupados de acordo com as concepções teóricas e metodológicas de Scheneuwly e Dolz (2004, p. 60-61), na perspectiva de gêneros textuais demonstrada no livro *Gêneros orais e escritos na escola*. Essa disposição de gêneros textuais pode ser compreendida melhor, conforme o quadro 1⁶:

Quadro 1 - Gêneros orais e escritos na escola, conforme Schneuwly e Dolz

Domínios sociais de comunicação	Cultura literária ficcional	Conto maravilhoso Conto de fadas	Biografia romanceada
Aspectos tipológicos	Narrar	Fábula Lenda	Romance Romance histórico
Capacidades de linguagem dominante	Mimeses da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil	Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica Narrativa de enigma Narrativa mítica <i>Sketch</i> ou história engraçada	Novela fantástica Conto Crônica literária Adivinha Piada

Fonte: Schneuwly e Dolz (2004, apud CEREJA; COCHAR, 2015, p. 281).

O conto maravilhoso, o conto de fadas, outros contos, as lendas, os romances, as crônicas literárias, as narrativas míticas, as fábulas, entre outros gêneros literários, foram utilizados na tabela

6 Os autores Scheneuwly e Dolz apresentam uma diversidade de gêneros textuais como exemplo do agrupamento de gêneros tendo como parâmetros os três critérios básicos: *domínio social de comunicação, capacidades de linguagem envolvidas e tipologias textuais existentes*, porém selecionamos a título de exemplificação os textos que se referem à cultura literária.

como exemplos de gêneros orais e escritos, a fim de atender aos critérios básicos de agrupamento dos gêneros, sem considerar as especificidades do texto literário como obra de arte, nem o trabalho com os jogos de linguagem que denotam os efeitos de sentido de uma linguagem artística. A cultura literária ficcional foi enquadrada como um simples “domínio social de comunicação”, o narrar como um “aspecto tipológico” e a *mimeses* da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil como a “capacidade de linguagem dominante”. Esse agrupamento demonstra limitações das classificações dos linguistas, de forma que questionamos como os poemas, os textos teatrais, entre outras expressões literárias seriam agrupadas nessa sistematização de forma a preservar a identidade literária desses textos para além de uma função utilitária e para valorizar os estudos das teorias literárias. A resposta a esse questionamento é dada pelos autores do LD ao idealizarem o espaço da sala de aula como um laboratório de produções textuais de ação social:

A avaliação dessas produções abandona os critérios quase exclusivamente literários ou gramaticais e desloca seu foco para outro ponto: o bom texto não é aquele que apresenta, ou só apresenta características literárias, mas aquele que é adequado à situação comunicativa para a qual foi produzido. [...] O ato de escrever é dessacralizado e democratizado: todos os alunos devem aprender a escrever todos os tipos de texto. (CEREJA; COCHAR, 2015, p. 282).

Assim, a pesquisa sobre os gêneros literários no Manual do Professor (MP) mostrou que esses gêneros são compreendidos como gêneros discursivos e/ou gêneros textuais na perspectiva de Bakhtin

(1997), de Schneuwly e Dolz (2004) em detrimento dos estudos dos gêneros propostos pelas teorias da literatura.

Os gêneros literários na coleção *Português: Linguagens*

Diante das recomendações disponíveis nos PCNs de Língua Portuguesa (1998), discutiremos sobre os gêneros literários encontrados na coleção *Português: Linguagens* (2015), de William Cereja e Thereza Cochar, e suas disposições nos livros didáticos do 6º ao 9º ano. Veremos, nesta seção, quais as contribuições e/ou consequências dessa disposição e de seu aproveitamento para a formação de leitores de literatura mediados por esse instrumento didático.

Quando analisamos a coleção, percebemos que os LDs se dividem em quatro unidades com títulos que orientam temas específicos e que trazem gêneros mais recorrentes⁷. No 6º ano (2015), a unidade I tem “No mundo da fantasia” como título, e o gênero literário em foco – porque em maior quantidade – é o conto. Nessa unidade, constam 1 cantiga de roda, 4 contos, 2 fábulas e 1 poema.

A Unidade II apresenta “Crianças” como título, e o gênero literário em foco é o poema. Os gêneros literários que compõem a unidade são: 1 crônica, 1 fábula, 7 poemas e 1 romance. Poema é o gênero literário que continua em foco nas unidades III e IV.

“Descobrimos quem sou eu” é o título da Unidade III, composta por 1 conto, 1 cordel, 2 diários, 2 crônicas (que transitam entre o literário e o jornalístico), 2 romances e 7 poemas. Já na Unidade IV, a temática é “Verde, adoro ver-te”, em que observamos 3 contos, 1 crônica (com o mesmo estilo das anteriores), 1 diário, 2 fábulas e 4 poemas.

7 Vide capítulo um, em que a divisão das unidades e capítulos de cada livro é amplamente descrita e analisada.

Analisando o livro didático do 7º ano (2015), verificamos que a unidade I, com o título “Heróis”, é composta por 1 cantiga, 3 contos, 3 mitos, 3 crônicas, 4 romances e por 9 poemas – gênero mais explorado quantitativamente na unidade.

Temos “Viagem pela palavra” como título da unidade II, composta pelos seguintes gêneros literários: 1 romance, 1 fábula, 3 cordéis, 2 crônicas e 32 poemas. Também em “Eu e os outros”, título da unidade III, o poema é o gênero literário que mais aparece (5 vezes). Além disso, a unidade é composta por 1 conto, 1 diário, 1 romance e 3 fábulas. O poema ainda prevalece na unidade IV – “Medo e aventura”, aparecendo 6 vezes. Os outros gêneros literários que aparecem na unidade são 1 crônica, 1 fábula e 3 romances (fragmentos).

O LD do 8º ano (2015) tem a unidade I – “Humor: entre o riso e a crítica” – composta por 1 conto, 3 peças, 7 crônicas e 7 poemas. Em sua unidade II, sob o título “Adolescer”, o material traz 1 conto, 8 crônicas e 19 poemas. O título da unidade III é “Consumo”, parte composta por 5 poemas e 6 crônicas.

Chegamos ao LD do 9º ano (2015), o qual tem “Caia na rede!” como título da unidade I, composta por 1 cantiga, 3 crônicas e 10 poemas. Na unidade II, “Amor”, temos 1 crônica, 4 romances, 12 poemas e 18 contos. Sob o título “Ser jovem”, a unidade III é composta por 1 romance, 1 conto, 3 crônicas e 8 poemas. Quanto à unidade IV, “Nosso tempo”, temos 1 romance, 1 conto, 2 poemas e as 4 crônicas.

Especificados os gêneros literários que são o foco de cada unidade, além do número de textos⁸ de cada um dos demais gêneros, observemos, agora, como se apresentam, ainda quantitativamente, esses textos na coleção. O LD do **6º ano** apresenta 44 textos literários,

8 Utilizamos *texto* como termo genérico para quantificar o volume de ocorrências de cada *gênero textual*.

havendo pequena variação na quantidade de gêneros por unidades: I: 4; II: 4; III: 6; IV: 5. Portanto, houve uma variedade maior na unidade III e uma baixa mínima na seguinte. No geral, temos 1 cantiga, 1 cordel, 3 romances, 3 diários, 4 crônicas; 5 fábulas, 8 contos e 19 poemas. Em todas as unidades, há redução considerável da quantidade de textos literários em detrimento da supervalorização dos textos não literários.

Já o LD do **7º ano** apresenta 83 textos literários, distribuídos em 1 cantiga, 3 mitos, 3 cordéis; 4 contos, 5 fábulas; 6 crônicas; 9 romances – fragmentos, naturalmente – e 52 poemas. Há diminuição no número de gêneros literários por unidade: I: 6; II: 5; III: 5; IV: 4. Esse livro traz uma quantidade de textos literários menos desproporcional em relação aos não literários.

Temos, no LD do **8º ano**, 68 textos literários divididos em quatro gêneros: 3 peças; 5 contos, 24 crônicas e 36 poemas. A variedade de gêneros por unidade é a seguinte: I: 4; II: 3; III: 2 e IV: 3. A queda da quantidade de gêneros literários é perceptível tanto entre as unidades quanto em comparação aos LDs dos anos anteriores, nos quais havia 8 gêneros em cada. O poema continua prevalecendo, mas agora há grande recorrência da narrativa, sobretudo da crônica. Além disso, é apenas nesse livro que aparece o gênero dramático – fragmentado, pela natureza da troca do suporte textual, mas utilizado apenas como proposta de produção de texto, sem que antes houvesse estudo do gênero.

Por fim, o LD do **9º ano** possui 5 gêneros literários, quantitativamente distribuídos em 1 cantiga, 6 romances (fragmentos), 11 crônicas, 20 contos e 32 poemas, totalizando 70 textos. Nesse livro, vemos a predominância dos textos narrativos. Em relação às unidades, temos a seguinte variação: I: 3; II: 4; III: 4; IV: 4, demonstrando um

pequeno aumento na quantidade de gêneros literários da unidade I em relação às demais.

Para obtermos uma visão simplificada do que mostramos até aqui, vejamos a tabela 1 abaixo:

Tabela 1 – Gêneros (não) literários na coleção *Português: Linguagens* (2015)

LD	Quantidade de gêneros literários	Quantidade de textos literários	Quantidade de textos não literários
6º ano	8	44	168
7º ano	8	83	123
8º ano	4	68	142
9º ano	5	70	166

Fonte: Elaboração das autoras (2019).

Possivelmente, a recorrência menor de gêneros literários nos anos finais se justifique por haver privilégio de outros gêneros mais argumentativos, a fim de preparar o aluno para o Ensino Médio. No entanto, sabemos que certo teor crítico apresentado nesses textos também pode ser visto nos textos literários, que podem contribuir para desenvolver a criticidade dos leitores, tendo em vista que a arte literária provoca reflexões, compreensão de nós e do mundo em que vivemos, assim como de outras formas de vivências etc. Nessa concepção, seria interessante que houvesse uma gradação ascendente na variedade desses textos, bem como de complexidade em suas leituras, com o intuito de ampliar o repertório dos alunos, buscando textos cada vez mais emancipatórios. Dessa forma, haveria coerência com a premissa exposta no MP, a do estudo de gêneros na perspectiva em espiral.

Quanto aos recortes temáticos, no geral, há coerência entre os títulos das unidades, os temas dos capítulos e os textos apresen-

tados na coleção, de forma que, por exemplo, o título da unidade I do 6º ano, “No mundo da fantasia” (2015a), traz contos de fadas/maravilhosos e fábulas clássicas, às vezes, adaptadas.

Em todos os livros da coleção, há divulgação de textos de muitos autores já consagrados pela tradição literária, entre os quais são recorrentes nomes como Elias José, Mário Quintana, José Paulo Paes e Roseana Murray – conhecidos no contexto da literatura produzida para crianças e jovens. Nesse âmbito, principalmente, os textos abordam temáticas como fantasia, animais, amor, humor, dilemas da adolescência, relação entre pais e filhos, conflitos sociais etc. o que pode ser do interesse dos leitores.

Quanto aos gêneros, eles prevalecem em suas formas tradicionais, narrativas lineares, havendo certa variedade na forma dos poemas: sonetos, quadras. Algumas vezes, o título do texto sugere um gênero que não é o apresentado, a exemplo da crônica *Receita* (2015c, p. 113), de Antonio Prata. Como o texto não é declarado como crônica nos enunciados, fica por conta de o professor provocar essa diferenciação, a fim de mostrar como um gênero toma emprestadas características de outros – o que acontece poucas vezes na coleção.

Percebemos que poemas, crônicas e contos são recorrentes em toda a coleção, provavelmente, para que possam ser disponibilizados na íntegra, como acontece em muitos casos. Contudo, é preciso salientar que, embora no MP, destinado ao professor, os autores demonstrem seguir as recomendações dos PCNs, consequentemente, cobradas no edital do PNLD, vemos que alguns de seus critérios voltados para a *natureza do material* – dispor uma coletânea “[...] isenta tanto de fragmentos sem unidade de sentido quanto de pseudotextos, redigidos com propósitos exclusivamente didáticos” (PNLD, 2017, p. 19) – e para a *leitura*, quanto ao respeito aos modos

de ler dos diferentes gêneros (PNLD, 2017) não são contemplados rigorosamente. No entanto, sabemos que, ao incluir gêneros como o diário, o romance e a peça teatral, pela extensão desses textos e pela migração de suporte, há a impossibilidade de serem inseridos em sua totalidade no LD, que busca atender a uma demanda de vários gêneros discursivos de distintos campos, como o literário, cumprindo mais uma diretriz para o ensino de LP.

Destarte, feitas as ressalvas, não podemos deixar de mencionar que, precisando atender a recomendações do PNLD, há textos que poderiam ser disponibilizados em sua totalidade, mas não o são. Muitas vezes, é perceptível que isso ocorre porque a finalidade da inserção do texto literário é de apenas exemplificar algum conteúdo formal da língua, de forma bastante questionável para um material que visa a promover a formação do leitor competente. Exemplos disso são os textos disponíveis no livro do 8º ano (2015c): o poema de Sérgio Capparelli, *Charada* (p. 150), com a intenção apenas de preencher as lacunas com preposições; ou a crônica *A bola* (p. 189), de Luis F. Veríssimo, usada apenas para mostrar que o ponto final pode concluir um conjunto de ideias. Como esses, são muitos os exemplos que demonstram uma atribuição utilitária para a literatura, desvirtuando seu caráter artístico, estético.

Ainda, há casos em que fragmentos não são sinalizados enquanto tal, privando o aluno-leitor de reconhecer que lê somente parte do texto, exemplo do que ocorre nas crônicas *A bola*, já citada, e *Irmãos* (2015c, p. 263), de Clarice Lispector, casos em que o texto literário é pretexto para reconhecimento de elementos morfossintáticos. Aliás, a prioridade atribuída ao estudo de gramática parece ser a justificativa de, conforme mais se aproxima do Ensino Médio, haver um aumento na quantidade de fragmentos de textos literários na co-

leção. Dessa forma, temos 14 fragmentos no LD do 6º ano; 23 no 7º ano; 35 no 8º ano e 40 no 9º ano.

Sabendo disso, constatamos que a coleção traz variedade de textos, incluindo os literários, conforme previsto nos PCNs (1998), mas a literatura é, prioritariamente, pretexto para aquisição de conhecimentos meramente gramaticais. De tal forma, fica comprometida a formação de leitores competentes (de literatura) a partir dos recursos do LD, requerendo, mais ainda, uma apropriação crítica e seletiva do(a) professor(a).

O ensino de literatura na perspectiva dos gêneros literários

Acerca da relativização da categoria “literatura”, Eagleton (2003, p. 15), sob uma ótica do aspecto da socialidade e historicidade, defende que é ilusória a dedução de que o estudo da literatura é o estudo de uma entidade estável e bem definida. Tal dedução, feita a partir da definição de literatura “como uma escrita altamente valorativa, de que ela não constitui uma entidade estável, resulta do fato de serem notoriamente variáveis os juízos de valor”. A fim de exemplificar essa postura, o crítico informa que uma obra pode ser considerada como filosofia num século e como literatura num outro, ou vice-versa; como também pode variar o conceito do público sobre o tipo de escrita considerado como digno de valor; e até podem se modificar as razões que determinam a formação do critério de “valor”. Com isso, para ele,

não significa necessariamente que venha a ser recusado o título de literatura a uma obra considerada menor: ela ainda pode ser chamada assim, no sentido de pertencer ao *tipo* de escrita geralmente

considerada como de valor. Mas não significa que o chamado “cânone literário”, a “grande tradição” inquestionada da “literatura nacional”, tenha de ser reconhecida como um *constructo*, modelado por determinadas pessoas, por motivos particulares, e num determinado momento. (EAGLETON, 2003, p. 15).

Nessa perspectiva, alguns gêneros têm difícil definição, pois possuem características que os fazem transitar por diferentes áreas, nem sempre sendo legitimados como literários. É o caso das Histórias em Quadrinhos (HQs), as quais reconhecemos como uma arte específica, segundo Wil Eisner (2010), a arte sequencial, tendo em vista as sequências de quadros dispostos lado a lado numa linguagem verbo-visual. As HQs podem utilizar recursos de outros campos artísticos, inclusive literários, mas continuam tendo suas características, como a combinação de elementos como quadrinhos, imagem, enquadramento e personagens, assim como uso dos balões e de legendas (IANNONE; IANNONE, 1994). Com o reconhecimento da contribuição das HQs para a formação de leitores pelos PCNs (1998), cada vez mais há o diálogo entre essa arte e a literatura, incentivando a publicação de muitas adaptações, as quais chegaram às escolas financiadas por programas como o PNBE – Programa Nacional Biblioteca na Escola. Trata-se de um gênero responsável pelo ingresso de muitas pessoas no mundo da leitura e que merece compor o acervo da escola, por meio de textos adaptados ou não, uma vez que temos nomes importantes nessa arte, a exemplo de Ziraldo e Mauricio de Sousa. Conforme recomendado pelos PCNs, os livros didáticos em análise trazem muitas HQs, as quais quantificamos como textos não literários.

Outro gênero que aparece nos LDs, o qual também classificamos em nossa análise como não literário, foi a canção, gênero fronteiriço, pois está entre a música e a literatura, gerando, ainda, análises controversas. Conforme Luiz Tatit:

Compor uma canção é procurar uma dicção convincente. É eliminar a fronteira entre o falar e o cantar. É fazer da continuidade e da articulação um só projeto de sentido. Compor é, ainda, decompor e compor ao mesmo tempo. O cancionista decompõe a melodia com o texto, mas recompõe o texto com a entoação. (TATIT, 2002, p. 11).

Desse modo, letra e melodia são elementos inseparáveis em sua composição, por isso não incluímos as músicas inseridas na coleção em tela como textos literários. Sabemos, consoante Eagleton, que “[a]lguns textos nascem literários, outros atingem a condição de literários, e a outros tal condição é imposta. (EAGLETON, 2003, p. 12). Tendo em vista algumas publicações de letras de música no formato de livros, a exemplo de *Imagine*, de John Lennon, e *Trem Bala*, de Ana Vilela, talvez haja outros olhares para esses materiais, que possam vir a serem considerados literários. Mas, para o escopo deste texto, as canções foram classificadas como gêneros textuais.

Essa fluidez na categorização é, de certa forma, problematizada por Márcia Abreu – corroborando o posicionamento de Eagleton:

Não é possível garantir a seleção dos textos *literários* apenas pela definição de gêneros (poesia, prosa de ficção, teatro etc.), por procedimentos linguísticos (ritmo, rima, métrica etc.) ou pela utilização de figuras de linguagem (metáfora, aliteração, antítese etc.). O romance, por exemplo,

é um gênero literário, mas nem todo romance é considerado *literatura*, assim como a rima é um procedimento literário, mas nem tudo que rima é considerado *literatura* [...]

Uma obra fará parte do seleto grupo da *Literatura* quando for declarada literária por uma (ou, de preferência, várias) dessas instâncias de legitimação. Assim, o que torna um texto *literário* não são suas características internas, e sim o espaço que lhe é destinado pela crítica e, sobretudo, pela escola no conjunto de bens simbólicos”. (ABREU, 2006, p. 40-41).

Com isso, não pretendemos encerrar essa discussão, por sabermos que ser ou não literário se trata de algo instável, móvel, que recebe valorações diferentes no tempo e nas histórias da literatura.

Além disso, como vimos, a coleção em estudo está embasada na teoria dos gêneros textuais, não havendo muito espaço para a discussão sobre literatura, especificamente, nos LDs.

Ainda assim, a literatura compõe 31%, aproximadamente, do total de textos. Contudo, sabemos que “[...] a presença de textos literários nos manuais não é garantia de um trabalho efetivo com literatura em sala de aula” (CAFIERO; CORRÊA, 2003, p. 279). Percebemos que todo o discurso sobre diversificar práticas de leitura, promover a sensibilização da criança e do adolescente para o livro – como consta no MP incluso no LD – não é de todo cumprido. Ainda que a bibliografia teórica sugerida no LD (também na parte do MP) seja coerente a esses propósitos, trazendo indicações de pesquisadores como Isabel Solé e Rildo Cosson – fazendo-nos inferir um trabalho com a leitura literária pautado em diversas estratégias e práticas –, não é isso que acontece. Reconhecemos os momentos em que ocorre, mas, tendo

como parâmetro o grande número de textos literários na coleção, pequenas são as ocorrências em que as atividades se voltam para os recursos estilísticos, para a linguagem literária desses textos etc. Quando isso ocorre, é com vistas a trabalhar os descritores da Matriz de referência da Prova Brasil, a exemplo das inferências, da relação texto-leitor ou texto-texto, da percepção do efeito de ironia, de humor etc., o que corresponde à concepção de leitura literária de autores citados na bibliografia.

Sabemos que, em qualquer contexto, o LD não prescinde do trabalho efetivo do professor, o qual pode seguir meramente as opções disponíveis no livro ou, quando é leitor e comprometido com um ensino que valorize a literatura, pode transcender os limites do material de apoio. Inclusive, uma saída no uso da coleção em análise seria utilizar os textos extras sugeridos no LD e/ou se valer dos textos literários disponíveis integralmente como uma coletânea para leitura, sem, necessariamente, recorrer à abordagem dos exercícios indicados, geralmente repetindo alguns comandos durante o decorrer dos anos. Como o trabalho pedagógico não se dá de forma neutra, sem embasamento teórico, isso acontecerá conforme a concepção que a escola e o professor têm de literatura, levando à seleção de métodos compatíveis e desejáveis para a formação de seus alunos.

Considerações finais

Recuperar o discurso dos autores sobre como pensaram a coleção foi necessário para confrontarmos suas concepções teórico-metodológicas com as recomendações dos PCNs e, sobretudo, com as propostas efetivadas nos quatro livros da coleção, nos quais há, claramente, privilégio do trabalho com gêneros discursivos, sobre-

tudo como ferramenta para o estudo da língua (nem sempre contextualizada). Assim, percebemos a adesão à perspectiva teórica da Linguística, adotada pelos autores.

Apesar disso, reconhecemos a presença consolidada do texto literário na obra didática, tal como os gêneros textuais, por sua vez, também comparecem nas obras. Entretanto, constatamos que o tratamento que é dado aos textos pertencentes aos gêneros literários sofre restrições que acabam atrapalhando a formação do leitor de literatura. Essas limitações decorrem da ausência de teorias próprias do texto literário, como apontamos no decorrer do texto.

Em virtude desse recorte teórico, pouco se aproveita das metodologias de ensino de literatura difundidas atualmente, de forma que o texto literário é, quase sempre, pretexto para o estudo de gramática, prejudicando a formação do leitor proficiente de literatura. A confecção e a seleção dos materiais didáticos não podem se privar de responsabilidade no campo educacional. Nessa perspectiva, sabendo que muitos alunos só têm acesso à literatura contemplada no livro didático, a constituição da coleção *Português: Linguagens* deixa a desejar em seu comprometimento com a formação do leitor, pois o contexto escolar do qual esse recurso didático faz parte tende a formar comunidades de leitores que podem ter uma visão muito reduzida *do que é* e *de como ler* literatura – o que, em medidas diferentes, costuma acontecer nos LDs no processo de didatização da literatura.

Logo, mais necessário do que nunca é o papel do professor ao optar por utilizar a coleção supracitada, a fim de adaptá-la de forma mais coerente a sua proposta de ensino de língua e de literatura, conforme as orientações curriculares para essas áreas do saber.

Referências

ABREU, Márcia. **Cultura letrada: literatura e leitura**. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 4ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em www.mec.gov.br. Acesso em 31 de outubro de 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2017: língua portuguesa – Ensino Fundamental anos finais**. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

CAFIERO, Delaine. CORRÊA, Hércules Tolêdo. Os textos literários em quatro coleções de livros didáticos: entre o estético e o escolar. In: **Livro didático de língua portuguesa e cultura escrita**. Roxane Rojo, Antônio Augusto Gomes Batista (organizadores). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

CEREJA, William Roberto. **Português: Linguagens**, 6/ William Roberto Cereja, Thereza Cochar Magalhães. – 9. ed. reform. – São Paulo: Saraiva, 2015a.

_____. **Português: Linguagens**, 7/ William Roberto Cereja, Thereza Cochar Magalhães. – 9. ed. reform. – São Paulo: Saraiva, 2015b.

_____. **Português: Linguagens**, 8/ William Roberto Cereja, Thereza Cochar Magalhães. – 9. ed. reform. – São Paulo: Saraiva, 2015c.

_____. **Português: Linguagens**, 9/ William Roberto Cereja, Thereza Cochar Magalhães. – 9. ed. reform. – São Paulo: Saraiva, 2015d.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS. **Educação Básica**. CNE. Brasília, 2001.

EAGLETON, T. **Teoria da Literatura: Uma introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

EISNER, Will. **Quadrinhos e arte sequencial**: princípios e práticas do lendário cartunista. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

FRYE, Northrop. **Anatomia da crítica**. Tradução Marcus de Martini. São Paulo: Realizações Editora, 2014.

IANNONE, Leila Rentroia; IANNONE, Roberto Antonio. **O mundo das histórias em quadrinhos**. São Paulo: Editora Moderna, 1994.

ROSENFELD, Anatol. **O teatro épico**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

TATIT, Luiz. **O cancionista**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

TODOROV, Tzvetan. **Os gêneros literários**. In: **Introdução à Literatura Fantástica**. Tradução Maria Clara Correa Castelli. São Paulo: Perspectiva, 2014.

04

LITERATURA NO LIVRO DIDÁTICO

ENTRE A TRADIÇÃO DO CÂNONE E AS
INOVAÇÕES CULTURAIS

Girlene Marques Formiga
Joões Cabral de Lima

Introdução

A partir da concepção de que a escola é uma instituição designada a formar leitores e, para tanto, utiliza o livro didático como um importante instrumento dessa formação, que acervo poderia compor um manual de Língua Portuguesa e Literatura? Obras predominantemente canônicas e de autores consagrados ou textos de produção e circulação mais recente, de escritores ainda pouco conhecidos?

O livro didático manifesta uma multiplicidade de uso e funções, entre as quais a concepção de ensino de literatura, sinalizada por uma seleção de textos literários e por suas atividades que visam a contribuir com a formação de leitores. O foco da discussão deste capítulo é direcionado ao conjunto de obras oriundas da tradição cultural e aos novos rumos estéticos que formam o repertório de leitura literária da coleção *Português: Linguagens* – 6º ao 9º ano, de Cereja e Cochar (2015), um manual didático bastante adotado em escolas do ensino fundamental da capital paraibana.

Para além de apresentar uma lista de obras e de autores, discutir o tema aos interessados na área possibilita uma amostra sobre o que se concebe como literatura pelo viés do discurso escolar, permitindo um olhar crítico sobre construção e manutenção de uma tradição cultural e a abertura para inserção de novos textos construídos em função do desenvolvimento da sociedade e de seus novos padrões. Convém que se estude, pois, as relações de transformação e de tensão da cultura escolar, historicamente marcadas por concepções responsáveis por instituir modelos que se recusam a dividir espaços como novos paradigmas.

Vozes sobre literatura e sua relação com o cânone: divergências para uma entidade pouco estável

A polêmica sobre o que é literatura e as relações que circundam o texto literário, tratada por vários especialistas (EAGLETON, 2003; COMPAGNON, 1999; ABREU, 2006) ganhou extensão com Lajolo (2018) que, em uma perspectiva baseada no ontem, hoje, amanhã, defende a “cara nova” da literatura, representada por um estádio de futebol em dia de final de campeonato, onde sempre cabe mais um – tanto os de cadeiras cativas numeradas como os que chegam mais tarde.

Não existe aceitação unânime para as múltiplas faces da literatura e de sua canonização, pois há quem persista na crença de que seja privilégio da inclusão e conservação de certos escritores e, por conseguinte, da exclusão de outros. Essas vozes assumem, segundo Lajolo (2018), tal posicionamento a partir e em nome de uma tradição cultural que vem se construindo há séculos.

A questão o que é literatura?, para qualquer delas – como para qualquer intelectual de sua classe e quilate –, exige respostas que retomem e atualizem tudo o que já foi escrito até hoje sobre o assunto. [...] Essas vozes sabem o que dizem e não dizem o que dizem sozinhas. Fazem parte de uma longa e respeitável tradição. Mas essa tradição cultural que as apoia, se tem o respaldo de muitos séculos, tem também a civilização ocidental por horizonte. E a civilização ocidental foi (ou ainda é um pouco?) por longo tempo branca, masculina, bem alfabetizada e com conta no banco... (LAJOLO, 2018, p. 16).

O atestado de exclusão originário do julgamento de valor é também questionado por Compagnon (1999, p. 33), para quem reconhecer a literatura relacionada ao valor literário, ou seja, com os grandes escritores, “é, ao mesmo tempo, negar (de fato e de direito) o valor do resto dos romances, dramas e poemas, e, de modo geral, de outros gêneros de verso e de prosa”. Ampliando a discussão, o crítico francês afirma:

A tradição literária é o sistema sincrônico dos textos literários, sistema sempre em movimento, recompondo-se à medida que surgem novas obras. Cada obra nova provoca um rearranjo da tradição como totalidade (e modifica, ao mesmo tempo, o sentido e o valor de cada obra pertencente à tradição). (COMPAGNON, 1999, p. 34).

Ainda nessa dimensão, Compagnon (1999, p. 226) admite que o

tema ‘valor’, ao lado da questão da subjetividade do julgamento, comporta ainda a questão do *cânone*, ou dos *clássicos*, como se diz de preferência em francês, e da formação desse cânone, de sua autoridade – sobretudo escolar –, de sua contestação, de sua revisão.

Os critérios de “valor”, segundo Eagleton (2003, p. 15), podem ser modificados a partir dos aspectos da socialidade e da historicidade, pois a literatura “como uma escrita altamente valorativa, de que ela não constitui uma entidade estável, resulta do fato de serem notoriamente variáveis os juízos de valor”. Para o crítico,

[n]ão significa necessariamente que venha a ser recusado o título de literatura a uma obra consi-

derada menor: ela ainda pode ser chamada assim, no sentido de pertencer ao *tipo* de escrita geralmente considerada como de valor. Mas não significa que o chamado “cânone literário”, a “grande tradição” inquestionada da “literatura nacional”, tenha de ser reconhecida como um constructo, modelado por determinadas pessoas, por motivos particulares, e num determinado momento. Não existe uma obra ou uma tradição literária que seja valiosa *em si* [...] (EAGLETON, 2003, p. 15-16).

Reconhecido por teóricos e por pesquisadores a origem grega, o termo cânone, conforme definição do *E-Dicionário de termos literários*, de Carlos Ceia (2019), inicialmente compreendeu uma espécie de vara com funções de instrumento de medida, evoluindo o significado para o de padrão ou de modelo a ser aplicado como norma e, mais tarde, representando uma lista de Livros Sagrados homologada pela Igreja católica. A conceituação dada se ajusta ao domínio da literatura, haja vista ser o cânone literário “o corpo de obras (e seus autores) social e institucionalmente consideradas ‘grandes’, ‘geniais’, perenes, comunicando valores humanos essenciais”, razão pela qual seriam dignas de serem estudadas e transmitidas de geração em geração, incluindo o espaço escolar.

A literatura na escola: da perenidade das obras-primas à ampliação do cânone

Denominadas expressões como “os clássicos” ou “as obras-primas”, esses textos chegaram ao universo escolar representando uma espécie de modelo de produção literária.

É possível fazer remontar o estabelecimento do cânone literário enquanto *instituição social* à escolarização da literatura moderna, que ocorre durante o século XIX, primeiro à margem das universidades, onde se privilegiava o estudo dos clássicos da Antiguidade canonizados por séculos de imitação e comentário, depois, já no início do século XX, na própria academia, onde se concretizava através de listas de textos a serem lidos e interpretados pelos alunos. Com a generalização da escolaridade obrigatória nas sociedades ocidentais, a escola passou a funcionar como o factor determinante de fixação e transmissão de cânones (CEIA, 2019, online).

O conjunto que compreende a escola, a crítica especializada formada de intelectuais socialmente prestigiados, as editoras e as premiações funda instâncias que historicamente legitimam a atribuição de fixar e de transmitir o cânone.

Discursos dissonantes têm circulado no ambiente escolar sobre o cânone. Bloom (1995), por exemplo, representa um típico defensor da supremacia estética do cânone ocidental associado a um agrupamento de obras constitutivas de perpetuidade, como Shakespeare e Dante, considerados os mais originais dos escritores. Nesse entendimento, o cânone é definido pela originalidade determinada por um padrão literário classificado pela boa ou má literatura, pelo original e não original.

Por outro lado, Eagleton (2003, p. 16), baseado em critérios sociais e históricos, postula ser possível que, “ocorrendo uma transformação bastante profunda em nossa história, possamos no futuro produzir uma sociedade incapaz de atribuir qualquer valor a Shakespeare”.

Calvino (2004), por sua vez, em resposta por que ler os clássicos, enumera catorze razões para lê-los. Em uma delas, defende que “um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer” (CALVINO, 2004, p. 11).

Para as indagações em *como e por que ler os clássicos universais desde cedo*, Machado (2002) ressalta que não há uma lista de obras precisa a ser seguida, mas enfatiza testemunhos de leitores renomados da literatura – como Jorge Luís Borges, Drummond, Clarice Lispector, Paulo Mendes Campos e José Lins do Rego – influenciados por grandes clássicos que, lidos na infância ou adolescência, passaram a fazer parte da bagagem cultural e afetiva do leitor.

Tratando do prazer de ler os clássicos, menos na condição de crítico do que na de leitor, Dirda (2010) alega que os grandes livros devem ser lidos porque falam de nossos próprios sentimentos, nossas falhas, nossos devaneios e perturbações.

A literatura que forma o grupo seletivo de obras canonizadas certamente faz parte do livro didático de Língua Portuguesa e Literatura que circula na escola. Por constituir um recurso didático-pedagógico recorrentemente utilizado em sala de aula – um lugar onde se congrega a diversidade cultural –, é esperado que conjugue um repertório equilibrado entre a disponibilidade de obras da tradição literária produzidas por autores consagrados e daquelas que não obtiveram a chancela dessa denominação pelos critérios ditos oficiais.

Compreendendo a escola como um lugar que passou a funcionar como fator determinante de fixação e transmissão de cânones, Silva e Costa (2017), tomando por empréstimo de Gusmão (2008) a referência sobre conceito de cânone, a formação, as funções e os objetivos do cânone literário (escolar), declaram:

O cânone é aberto e imperfeito; a literatura é também o fazer dessa imperfeição. Porque a literatura não é o cânone. / O cânone é [...] a melhor literatura ou o melhor da literatura, tal como é legitimado pela tradição e por várias comunidades profissionais (científicas, interpretativas ou estéticas), para tal socialmente autorizadas. No caso [...] cânone escolar, trata-se do que da literatura consideramos, num dado período histórico, ser ensinável a/e apreensível por uma determinada comunidade educativa, uma comunidade determinada em termos etários, de grau de formação escolar, ou genericamente em termos socioculturais.” (GUSMÃO, 2008, apud SILVA; COSTA, 2017, p. 304).

Seguindo esse posicionamento, Rechou (2010) assegura que a literatura infantil e juvenil não dispôs de um cânon potencial até um período bem avançado do século XIX, quando começou a contar com os sistemas literários voltados a esse público que passou a ser visto com distinção de etapas na formação do ser humano a partir de necessidades específicas, entre as quais a literatura. Essa configuração, segundo a estudiosa apoiada na análise de Carles Miralles (1996), contribui para consolidar produções de textos literários para sociedades com tradições e cultura própria.

Assim, acreditando que tanto a antologia quanto a história literária seleciona e canoniza com uma finalidade que circunscreve a instrução, a pedagogia e a educação, Rechou (2010, p. 76) reconhece:

[D]esde os clássicos, a ESCOLA, no sentido de centro de ensino em qualquer etapa de formação, foi um dos elementos importantes na construção de cânones, pois nela se formavam, através de uma tradição de estudos, antologias e histórias literá-

rias, que ordenavam, hierarquizavam, impunham, por meio da educação, um cânone por épocas. De fato, eram elas que canonizavam autores e obras.

É nessa perspectiva do cânone escolar, pois, que passamos a descrever as obras e os autores da literatura constantes da coleção *Português: Linguagens* – 6º ao 9º ano, de Cereja e Magalhães (2015).

Português: Linguagens: possibilidades de um repertório literário diversificado (?)

A coleção *Português: Linguagens*, de Cereja e Cochar (2015), que compreende do 6º ao 9º ano, apresenta diferentes nuances em se tratando do conjunto de obras literárias selecionadas pelos respectivos autores para conceberam a coleção didática. Embora exista um diversificado uso dos gêneros literários a integrar as obras, o mesmo não pode ser dito quanto ao espaço geográfico dos muitos autores que integram os quatro volumes da coleção, quase todos eles pertencentes às regiões Sudeste, Centro-oeste e Sul do país, nativos dos grandes centros culturais, evidenciando-se, dessa forma, um certo monopólio literário na confecção do referente manual didático-pedagógico, já que poucas são as obras de autores das demais regiões do país que figuram na coleção.

Tal fato aponta para uma espécie de dominação geopolítica nacional, ao constataremos que os estados do Rio de Janeiro e São Paulo se destacam, seguidos de Minas Gerais, do Rio Grande do Sul e do Paraná. No Nordeste, apenas o Maranhão, a Paraíba e o Ceará estão inseridos e, por último, temos o Mato Grosso, o Mato Grosso do Sul e Goiás. A referente coleção ainda conta com um total de 16 autores estrangeiros.

No primeiro volume da coleção didática, referente ao 6º ano, podemos observar que na primeira unidade os autores optaram por introduzirem as leituras a partir das raízes que remontam a oralidade como as fábulas, contos de fada e a cantiga de roda, intercalando-as com o poema. De maneira igual, essa estrutura se mantém ao longo da segunda unidade, mas é nesse ponto que devemos aqui ressaltar a presença do autor Monteiro Lobato com a obra *Os animais e a peste* que integra a coletânea *Fábulas*, em que o autor revitaliza os clássicos textos de Esopo e de La Fontaine, inserindo brasilidade aos antigos exemplários. Sendo Lobato um autor bastante prolífico e importante para o cenário literário brasileiro, é de se estranhar que este seja seu único escrito a integrar toda a coleção didática (Ver apêndices 01 e 02).

A terceira unidade apresenta um fragmento de *Menino de engenho*, de José Lins do Rego, autor paraibano e representante do movimento literário denominado de “ciclo da cana-de-açúcar”, numa clara referência à fase de decadência do engenho açucareiro nordestino. Um outro autor de destaque nessa unidade e que se coloca ao lado de Lobato e Lins do Rego é o poeta pernambucano João Ferreira de Lima (1902-1973), cuja obra, em cordel, é *As proezas de João Grilo* (Ver apêndices 03 e 04).

Ainda no tocante ao primeiro volume da coleção didática, constatamos que o cânone literário acadêmico na primeira unidade da coleção é composto por autores nacionais como: Mario Quintana, Clarice Lispector, Monteiro Lobato, José Lins do Rego e Rubem Braga, mas perdem em espaço para os autores que se enquadram no cânone escolar, caracterizado por Paulino (2004, p. 53) como “práticas de escolha de livros literários que predominam nas escolas brasileiras”. Os autores brasileiros mencionados são considerados figuras quase que obrigatórias em diferentes coleções didáticas, porém o que une

todos os autores, de ambos os grupos, não é apenas a literatura, mas o fato de todos eles pertencerem ao eixo sul-sudeste do país.

Dos autores estrangeiros inseridos no que se considera como pertencentes ao cânone escolar destacam-se: Wang Wei; Du Fu; Liu Xiang; Esopo; Jacob Grimm; La Fontaine e Malala Yousafzai, mas não é o caso do lusitano Fernando Pessoa, que tem a sua participação garantida em qualquer coleção didática.

Outros autores também integram a referente coleção e são estreantes nas obras didáticas, porém não significa que não possuam uma bibliografia extensa, como é o caso do paulista professor, sociólogo e jornalista Marcelo Coelho que encabeça a lista de autores não canônicos desse volume da coleção, autor não apenas de romances, mas também de dois livros de literatura infantil, ambos pela Companhia das Letrinhas: *A professora de desenho e outras histórias* (1995) e *Minhas férias* (1999).

Carla Caruso é autora e ilustradora, seus trabalhos incluem *Bichos da Noite* (1998), *Bichos da Praia* (2004), *Bichos do Quintal* (2015) e *Ítalo* (2018); Karen Levine, além de escritora, é uma premiada produtora de rádio canadense vencedora do prêmio Peabody Awards, pelo documentário 'Children of the Holocaust' (Crianças do Holocausto), que foi produzido em 1980; o paulistano escritor, poeta, locutor de rádio Paulo Netho, que integra esse volume da coleção, possui diversas obras voltadas para o público infantil: *O pinto pelado no reino dos travalínguas* (2006), *Poesia Futebol Clube e outros poemas* (2009), *A mulher torta* (2012), *Casa de arrepiar* (2009), *No quarto da Estelinha* (2009) e *Bolinho de chuva e outras miudezas* (2011).

A escritora polonesa Janaina Bauman, presente nesse volume, traz em suas obras as questões como dor, aflição e angústia dos judeus; o escritor e artista gráfico mineiro Sebastião Nunes é bastan-

te eclético em seus escritos, que vão da poesia ao ensaio, passando pela ficção experimental e enveredando pela literatura infantil e juvenil; o ator, apresentador e escritor paulistano Vinicius Campos participa da coleção com o seu primeiro trabalho *Amor em tempos de blog* (2012); O escritor e poeta inglês Richard Le Gallienne também enveredou pelos contos de fada com *A Bela Adormecida e outras fantasias em prosa* (1900).

No segundo volume da coleção didática, referente ao 7º ano, observamos que um elemento interessante é a grande quantidade de obras da literatura clássica universal, configurando a presença de autores tradicionais dentro do espaço escolar, são eles: Eleanor H. Porter, Edgar Allan Poe, Daniel Defoe, Herman Melville, Miguel de Cervantes, Júlio Verne e Mark Twain. As obras selecionadas desse conjunto de escritores são já conhecidas do grande público, e os fragmentos inseridos na obra tratam-se de adaptações de obras que são facilmente encontradas nas bibliotecas escolares. Dois desses fragmentos estão ocupando a categoria de texto principal da unidade, tratam-se de *Robinson Crusó* (2019) e *Vinte mil léguas submarinas* (2018).

Uma ação que vai se mostrar corriqueira, ao longo de toda a coleção didática e, nesse segundo volume, diz respeito à pouca rotatividade dos autores selecionados pelos organizadores da coleção, sem permitir que outros autores também de renome venham a fazer parte do conjunto da obra, ação que se perpetua mesmo com a renovação da coleção. Assim, nesse segundo volume da coleção, temos mais uma vez, em relação ao primeiro: Paulo Leminski, Elias José, Mário Quintana, Esopo, Vinicius Campos, Carlos Queiroz Telles, Ulisses Tavares e José Paulo Paes.

Novamente a região Nordeste se faz presente na coleção, com as obras de dois cordelistas paraibanos, embora desconsiderados pela academia; o compositor, escritor e cordelista Chico Salles (1951-2017) e Leandro Gomes de Barros (1865-1918). Além dos já citados autores clássicos estrangeiros, o volume conta com outros autores contemporâneos: o suíço Heinz Manz; Augusto de Campos, heterônimo do poeta português Fernando Pessoa; E. M. Melo de Castro e Alexandre O'Neill, também lusitanos.

Das cinco fábulas existentes no livro, duas delas pertencem a Esopo, e outras duas são pertencentes à literatura chinesa, mas é interessante salientar que se repete aqui o livro das fábulas chinesas traduzido por Sérgio Capparelli e Márcia Schmaltz; a última fábula é de autoria de Millôr Fernandes, escritor bastante explorado na literatura didática. No referido volume que ora tratamos, além da fábula, encontramos cinco poemas desse autor.

Oito obras que também compõem a coleção desse volume foram retiradas de sites e estão devidamente referenciadas. Marina Colassanti, Tatiana Belinky, Ferreira Gular, Roseana Murray, Lya Luft, Golçalves Dias, Cassimiro de Abreu entre outros fazem parte do quadro de autores selecionados pela academia e integram o presente volume da coleção.

Novos autores selecionados pelo cânone escolar aparecem, como é o caso do escritor e adaptador gaúcho A. S. Franchini, autor de trabalhos ligados à mitologia e de obras como *Beowulf*, *Gilgamesh* (2074), *As Melhores Histórias da Mitologia Africana* (2008) e também a poesia, *A Quintessência do Desassossego* (2007), uma coletânea de citações de Fernando Pessoa; do escritor norte-americano Bernard Evslin, famoso por suas obras voltadas para a mitologia grega; da escritora, poetisa e professora brasileira paulistana Ilka Brunhilde

Laurito, vencedora de três prêmios Jabuti com as obras *Canteiro de Obras* (1987), *A Menina Que Fez a América* (1990) e *A Menina Que Descobriu o Brasil* (2001).

Outros escritores que participam da coleção são: o ex-publicitário e escritor gaúcho Ricardo Freire que muito se dedica a matérias de turismo; Maria José Nóbrega, professora formada em Língua e Literatura Vernáculas e, além disso, é organizadora da série *Como eu Ensino*, da Editora Melhoramentos; Roseane Pamplona, professora formada em Letras e, atualmente, escritora em tempo integral.

Participam também da obra didática em discussão o jornalista e escritor paulistano Lourenço Carlos Diaféria; o poeta suíço Heinz Manz; o poeta carioca Luiz Otávio Olini; o goiano Gilberto Mendonça Teles; a autora portuguesa Maria Cândida Mendonça (1930-1997) que transita seus trabalhos entre a prosa e a poesia; e o autor Sebastião da Gama (1924-1952), outro lusitano cuja obra em muito remete à sua terra natal. Tal disposição de autores pode ser compreendida melhor, por meio dos apêndices 05, 06, 07 e 08.

No terceiro volume da coleção, referente ao 8º ano, os gêneros fábula, mito, cordel, cantiga e o diário ficam de fora, abrindo espaço para o texto teatral, o primeiro destes, uma adaptação pertencente à autora norte-americana de obras juvenis Helen Louise Miller (1958-1967). O segundo texto é um trabalho em conjunto do autor Marcelo Rubens Paiva e o jornalista Caco Bacelos. O primeiro já consagrado em obras didáticas com o clássico *Feliz ano velho* (2015).

A trindade dos gêneros literários (conto, poesia e crônica) se mostra bem mais forte nesse volume da coleção, mantendo a liderança do poema como nos dois volumes anteriores, mas com um diferencial em relação aos demais, o poema *Ao shopping Center (Poesia Completa, 2019)*, de José Paulo Paes, integrante do cânone escolar, ocupa o

espaço de texto principal na Unidade III. Além disso, os textos literários estrangeiros foram evitados nesse terceiro volume da coleção.

No volume acima mencionado, Chico Anyasio, único representante nordestino neste volume, abre a primeira unidade com uma crônica – retirada do site do jornal *O Globo*. O escritor Luís Fernando Veríssimo que, mais uma vez é pontuado na coleção, é o que possui maior visibilidade, com oito de suas crônicas selecionadas ao longo das quatro unidades. Em seguida, identificamos a autora Roseana Murray, pela terceira vez incluída na coleção, destacando-se com cinco poemas selecionados. Da mesma forma, outros autores retornam para esse volume: José Paulo Paes, Elias José, Millôr Fernandes, Sérgio Capparelli, Mário Quintana, Tatiana Belinky, Ferreira Gular, Ulisses Tavares etc.

Machado de Assis (1839-1908) e Álvares de Azevedo (1831-1852) figuram entre os autores do cânone literário, selecionados para integrar o volume. O primeiro aparece por meio da crônica *Abolição* (texto fragmentado) e o segundo se apresenta com um poema, cujo título não é evidenciado para o aluno. Nesse volume, Vinícius de Moraes faz a sua estreia na coleção com dois poemas: *Ternura* e *o Poeta*.

Em relação ao grupo de novos autores que integram a obra, percebemos uma redução significativa. Entre eles, temos o escritor britânico David Farr, diretor teatral e também diretor associado da Royal Shakespeare Company; o jornalista e escritor Caco Barcellos, cujo trabalho literário centra-se em temas políticos e sociais; Chacal, pseudônimo do poeta e letrista carioca Ricardo de Carvalho Duarte; o advogado, cronista, romancista, contista e dramaturgo carioca Carlos Eduardo Novaes, um autor que também está inserido na literatura infantil e juvenil; a jornalista e cronista brasileira Elsie Lessa (1914-2000); o paulista Rodrigo Naves, historiador da arte e professor, conforme podemos evidenciar nos apêndices 09, 10, 11 e 12.

O último volume da coleção, referente ao 9º ano, apresenta-se de forma equilibrada em relação ao número de textos por autores. No tocante à frequência com que estes aparecem, em sua maioria, repetem-se: Vinícius de Moraes; Ferreira Gullar; Elias José; Roseana Murray; Ulisses Tavares; José Paulo Paes; Clarice Lispector, entre outros.

Voltaire (1694-1778), Luís de Camões e Lewis Carrol (1525-1580) formam o cânone literário universal e são os únicos autores estrangeiros a participarem deste último volume da coleção.

José Lins do Rego (1901-1957), mais uma vez destaca-se mediante um fragmento do romance *Fogo Morto* (2012), e, ao lado da escritora cearense Raquel de Queiroz (1910-2003), passa a representar o grupo de autores nordestinos.

Machado de Assis, com *Memórias póstumas de Brás Cubas* (1881 folhetim - 1882 livro), e Castro Alves (1847-1871), com o poema *Fábula – o pássaro e a flor* (*O Navio Negreiro e outros poemas*, 2007), são os autores do cânone da literatura brasileira que fazem parte das unidades II e III, desse volume.

Ainda no livro do 9º ano, os autores abrem espaço para um novo grupo de autores, porém, como ocorrido com o volume correspondente ao 8º ano, os novos autores aqui se apresentam em menor número, nove no total: o advogado, jornalista, radialista, escritor, professor e político Artur da Távola, natural do Rio de Janeiro, com vasta bibliografia iniciada em 1977; a escritora, tradutora e jornalista carioca, Heloisa Seixas, que não apenas transita nos romances, contos e novelas, mas que também dirige a sua criatividade em musicais em peça teatral.

Figuram ainda Edson Gabriel Garcia, autor natural do interior de São Paulo, com mais de sessenta livros entre literatura infantil e juvenil, livros didáticos de Língua Portuguesa e livros sobre temas

de cidadania; o sacerdote, monge beneditino, poeta e tradutor Dom Marcos Barbosa (1915-1997), natural de Minas Gerais, tradutor de obras célebres como: *O Pequeno Príncipe* (1954), *O menino do Dedo Verde* (1973) e *Marcelino Pão e Vinho* (1982); também de Belo Horizonte, o autor Marcílio França Castro, vencedor do Prêmio Clarice Lispector de 2012; e José Lino Fabião Grunewald, atuante no meio literário, cinematográfico, musical e um dos participantes do grupo de poetas concretos Noigandres, teve cinco obras publicadas e diversas outras no campo da tradução e organização de antologias.

Para a nossa surpresa, deparamo-nos, ao longo da pesquisa para este trabalho, com a impossibilidade de conseguir dados biográficos e bibliográficos de alguns autores que compõem a coleção didática, são eles: Beatriz M. Garcia, Bruno A. A., Judice Bruno, Ingrid M. J. da Silva, Christiane Damien, Felipe Stucchi de Souza, Jessé Navarro e Márcia Melo. Em relação aos demais “novos escritores”, os dados coletados foram realizados em blogs, redes sociais e sites de editoras, embora estas não forneçam informações de seus autores contratados. Para a constatação de tudo o que ressaltamos até aqui, sugerimos observar os apêndices 13, 14, 15 e 16.

A tradição cultural e os novos rumos estéticos para o repertório de leitura literária na escola

Ana Maria Machado (2002) declara que nenhuma lista de livros fundamentais é realmente válida se não for acompanhada por uma discussão honesta sobre o denominado cânone literário. A autora, ao usar a metáfora da navegação, expressa que “navegar pelos clássicos da literatura é preciso, mas é impreciso” (p.130), justificando que o

texto literário, assim como uma grande rede universal, oferece caminhos para um mundo infinitamente aberto a todas as possibilidades. É importante ainda manifestar o seu posicionamento, ao relacionar uma série de questionamentos sobre as escolhas das obras-primas abalizadas como seletas:

Por que esses títulos e não outros? Por que considerar que justamente esses livros são essenciais e não levar em conta tantas outras obras? Por que tantos autores homens? Tantos brancos? Tantos europeus? Por que sempre esses? Por que não fazer outra lista, um cânone alternativo? Por exemplo, uma lista que só admite mulheres, não brancas ou autores não europeus... Afinal, esses nunca têm uma chance de serem conhecido (MACHADO, 2002, p. 132).

O discurso da autora referenda a ideia sobre autores canonizados serem vistos como instrumentos de dominação de toda natureza – geopolítica, classe, raça, gênero sexual e sexualidade (DURÃO, 2014). A despeito dessa polarização, conhecer o legado literário é atribuição da escola quando se trata da educação literária. Conforme justifica Colomer (2017), ao abordar o papel dos clássicos nesse ambiente, há razões por que ler essas obras ligadas às funções do acesso à tradição literária, quais sejam: o enlace entre os leitores, entre as obras e entre os níveis culturais.

Nesse sentido, a escola oportuniza ao leitor entrar em contato com alguma espécie de fabulação (CANDIDO, 2004), possível, inclusive, por meio do livro didático, uma fonte significativa para boa parte do público escolar, especialmente para os que têm menor acesso a bens culturais. Zilberman (1991, p.16) reforça essa posição ao reco-

nhecer que o exercício de dotar os leitores de obras literárias é “delegado à escola, cuja competência precisa tornar-se mais abrangente, ultrapassando a tarefa usual de transmissão de um saber socialmente reconhecido e herdado do passado”. Relacionando a veiculação dos textos literários ao livro didático, Lajolo e Zillberman (1998, p. 120) asseguram que esse instrumento “talvez seja uma das modalidades mais antigas de expressão escrita, já que é uma das condições para o funcionamento da escola”.

Assim sendo, é preciso conhecer as dimensões desse recurso que se converteu em referência elementar para a formação de um expressivo número de discentes e docentes, estes últimos que empregam esforços, em conjunto com outros agentes, para a construção do fenômeno do letramento no país e, por conseguinte, para o desenvolvimento da formação de leitores de literatura, especialmente crianças e jovens.

[H]oje, na canonização, sobretudo se considerarmos as obras literárias dirigidas à infância e à juventude, são muitos os agentes que intervêm no processo, tanto escolares como extraescolares, atuando direta ou indiretamente como mediadores entre as obras literárias e o público leitor. Assumem papéis institucionais, empresariais e pessoais e, portanto, criam cânones seguindo seus interesses (RECHOU, 2010, p. 77).

Levando em conta todos os aspectos apontados, faz-nos perceber quão importante é a oferta plural dos textos literários disponibilizados via livro didático, que se incube de ser, para alguns, o único suporte de acesso à diversidade de obras literárias. Com efeito, convém ressaltar que, embora se reconheça a importância desse instru-

mento na formação humana, outros objetos de materialidades diversas devem circular na escola, de maneira que a variedade de texto literário atenda a uma pluralidade de leitores, o que incluem as obras canonizadas e legitimadas em um determinado contexto histórico e os demais fenômenos considerados fora da tradição.

(Algumas) Considerações Finais

A exclusão observada em relação a muitos autores em *Português: Linguagens* – 6º ao 9º ano, de Cereja e Cochar (2015), tende a uma dogmatização de um cânone literário por parte tanto dos organizadores da referente coleção analisada, quanto da própria editora, que, em busca de promover autores de seu quadro de contratados, tende a promovê-los, inserindo-os em coleções didáticas. É certo que há outras motivações do mercado editorial que extrapolam a seleção para a hierarquia dos textos, como critérios nos quais se assenta a composição das obras e autores.

Dessa forma, a literatura tão diversificada em nosso país restringe-se a parques literatos que se repetem ao longo de quatro volumes da coleção, da mesma forma que suas obras, visto que estas não mudam de parágrafo ou quiçá de título, um conformismo didático que, por assim dizer, repete-se a cada nova edição, em que apenas capa e ilustrações se transformam sem trazer tantas inovações na estrutura do livro didático.

Se concebermos a leitura como aliada à formação humana, é justa a realização de seu processo com base na promoção de valores democráticos, sobretudo, no contexto escolar – espaço dialógico de diversidade cultural e de convergência de vozes plurais.

Referências

ABREU, Márcia. **Cultura Letrada: Literatura e leitura**. São Paulo: Ed. Unesp, 2006.

BLOOM, Harold. **O cânone ocidental**. Trad. Marcos Santarrita. 3ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. Trad. Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

CANDIDO, Antonio. O Direito à Literatura. In. **Vários escritos**. 4ª ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004.

CEIA, Carlos. **E-Dicionário de termos literários**. Disponível em <http://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/canone/>. Acesso em: 24 jun. 2019.

CEREJA, William Roberto. **Português: Linguagens**, 6/ William Roberto Cereja, Thereza Cochar Magalhães. – 9. ed. reform. – São Paulo: Saraiva, 2015a.

CEREJA, William Roberto. **Português: Linguagens**, 7/ William Roberto Cereja, Thereza Cochar Magalhães. – 9. ed. reform. – São Paulo: Saraiva, 2015b.

CEREJA, William Roberto. **Português: Linguagens**, 8/ William Roberto Cereja, Thereza Cochar Magalhães. – 9. ed. reform. – São Paulo: Saraiva, 2015c.

CEREJA, William Roberto. **Português: Linguagens**, 9/ William Roberto Cereja, Thereza Cochar Magalhães. – 9. ed. reform. – São Paulo: Saraiva, 2015d.

COLOMER, Teresa. **Introdução à Literatura Infantil e Juvenil**. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2017.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da Teoria**: Literatura e senso comum. Trad. Cleonice. P. B. Mourão. Belo Horizonte: Ed. UFCG, 1999.

DA SILVA, António Carvalho; DA COSTA, Carolina Pereira. Cânone literário escolar e avaliação da leitura de Literatura: um estudo dos exames de Português do 12.º ano (2013-2016). **Moenia**, v. 22, 2016.

DIRDA, Michael. **O prazer de ler os clássicos**. Trad. R. Neves. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

DURÃO, Fabio Akcelrud. Variações sobre os equívocos do debate do cânone. **Revista Remate de Males**. Campinas-SP, (34.2): pp. 613-623, Jul./Dez. 2014.

EAGLETON, Terry. **Teoria da Literatura**: uma introdução. Trad. Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LAJOLO, Marisa. **Literatura ontem, hoje, amanhã**. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

LAJOLO, Mariza; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Ática, 1998.

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

PAULINO, Graça. Formação de leitores: A questão dos cânones literários. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga, Portugal, v. 17, n. 1, p. 47-62, 2004.

RECHOU, Blanca-Ana Roig. Educação literária e cânone literário escolar. **Letras de Hoje**, v. 45, n. 3, 2010.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 1991.

APÊNDICE 01

Quadro 01 - Títulos e autores – 6º ano - Unidade I

TÍTULOS E AUTORES – 6º ANO - UNIDADE I	
As três penas	Jacob Grimm (Trad. Tatiana Belink)
O patinho bonito	Marcelo Coelho
O leão e o rato	La Fontaine
Troca de amores nos contos maravilhosos	Beatriz, M. Garcia, Bruno A. A. Judice e Ingrid M. J. da Silva
A cigarra e a formiga	La Fontaine (Trad. Nilson José Machado)
Anatomia	José Paulo Paes
Lépida	Carla Caruso

Fonte: Arquivo pessoal dos autores.

APÊNDICE 02

Quadro 02 - Títulos e autores – 6º ano - Unidade II

TÍTULOS E AUTORES – 6º ANO - UNIDADE II	
Menino de Cidade	Paulo Mendes Campos
O canto	Fernando Pessoa
A mala de Hana	Karen Levine
Os animais e a peste	Monteiro Lobato
Lavradores no rio Weichuan	Wang Wei
Restaurante	Mário Quintana
Sem título	Du Fu

Sem título	Arnaldo Antunes
Descoberta	Paulo Netho
Morada do inventor	Elias José

Fonte: Arquivo pessoal dos autores.

APÊNDICE 03

Quadro 03 - Títulos e autores – 6º ano - Unidade III

TÍTULOS E AUTORES – 6º ANO - UNIDADE III	
Banhos de mar	Clarice Lispector
Boca livre I	Carlos Queiroz Telles
O futebol traz o riso	Rubem Alves
Eu sou Malala	MalalaYousafzai
20 de outubro de 1944	Janina Bauman
O menino de engenho	José Lins do Rego
Sem título	Paulo Leminski
Amizadão	Ulisses Tavares
VI	Mário Quintana
Zigue-Zague	Elias José
Gato no mato	Sebastião Nuvens
As proezas de João Grilo	João Ferreira de Lima
Circo	Luiz Vilela
O amor nos tempos do blog	Vinícius Campos

Fonte: Arquivo pessoal dos autores.

APÊNDICE 04

Quadro 04 - Títulos e autores – 6º ano - Unidade IV

TÍTULOS E AUTORES – 6º ANO - UNIDADE IV	
Tuim criado no dedo	Rubem Braga
Sem título	Jorge de Lima
Sem título	Mário Quintana
A conclusão do príncipe de Wu	Liu Xiang
Sem título	Luiz Vilela
Eu ia trabalhar	Richard Le Gallienne
Sem título	Telma Guimarães Castro Andrade
Todo mundo, alguém, qualquer um, ninguém	Autor desconhecido
O vento e o sol	Esopo
Máquina do tempo	Roseane Murray
Sem título	Luís Fernando Veríssimo

Fonte: Arquivo pessoal dos autores.

APÊNDICE 05

Quadro 05 - Títulos e autores – 7º ano - Unidade I

TÍTULOS E AUTORES – 7º ANO - UNIDADE I	
Asclépio	Heloísa Pietro
Texto 01	Bernard Evslin
Epopeia de Gilgamesh	Christiane Damien
Sem título	Ilka Brunhilde Laurito
Sem título	Eleanor H. Porter

Sem título	Edgar Allan Poe
Sem título	Daniel Defoe
Sem título	Herman Melville
Canção de junto do berço	Mário Quintana
Sem saída	Ulisses Tavares
Para você estar passando adiante	Ricardo Freire
Biografia	Ulisses Tavares
Dom Quixote	Miguel de Cervantes
Sem título	Maria José Nóbrega, Rosane Pamplona
Se essa rua fosse minha	Tradição Popular
Sem título	Paulo Leminski
Menina, menina	Elias José
Carta aberta ao homem aranha	Lourenço Diáferia
Lisboa: aventuras	José Paulo Paes
História de janela nº 2	Heinz Manz
Ali-babá e os 40 ladrões	Sem indicação de autor
As asas de Ícaro	A. S. Franchini

Fonte: Arquivo pessoal dos autores.

APÊNDICE 06

Quadro 06 - Títulos e autores – 7º ano - Unidade II

TÍTULOS E AUTORES – 7º ANO - UNIDADE II	
Memórias de um aprendiz de escritor	Moacyr Scliar
Transformação	Luiz Otávio Oliani
Canção do exílio	José Paulo Paes

Pontos de vista	Marina Colasanti
Sem título	Eleanor H. Porter
Sem título	Edgar Allan Poe
Sem título	Daniel Defoe
Sem título	Sem identificação de autoria
Sem título	Tatiana Belinky
Indagação	Gonçalves Dias
Dois e dois: quatro	Ferreira Gullar
Sensações	Elias José
Identidade	Carlos Queiroz Telles
Mãe	Gilberto Mendonça Teles
Prova	Millôr Fernandes
Noite de São João	Roseana Murray
Hortelã	Paulo Netho
Trovão - coração	Maria Cândida Mendonça
Sem título	Millôr Fernandes
Sem título	Millôr Fernandes
Sem título	Millôr Fernandes
Sem título	Millôr Fernandes
O poeta	Sebastião da Gama
Emergência	Mário Quintana
Sem título	Bartolomeu Campos de Queirós
O barato da barata	Chico Salles
Aprendendo a cordelizar	Chico Salles
A seca do Ceará	Leandro Gomes de Barros
O cão, o galo e a raposa	Esopo
Pêndulo	E. M. Melo e Castro
Sem título	Ronaldo Azeredo
11 de setembro de 2001	João Grando

Sem título	Augusto de Campos
Sem título	Fábio Sexugi
Sem título	Décio Pignatari
Sem título	Paulo Leminski
Sem título	Autor desconhecido
O tigre na sombra	Lya Luft
Meus oito anos	Casimiro de Abreu
Amigo	Alexandre O'Neill
Soneto desbundado	Ulisses Tavares
marinha VI	Gabriel Bicalho

Fonte: Arquivo pessoal dos autores.

APÊNDICE 07

Quadro 7 - Títulos e autores – 7º ano - Unidade III

TÍTULOS E AUTORES – 7º ANO - UNIDADE III	
Bruxas não existem	Moacyr Scliar
Além da imaginação	Ulisses Tavares
A toupeira	Esopo
Rosas	Lalau e Laurabeatriz
Cabeludinho	Manoel de Barros
Diário do outro	Ronald Claver
Gangorra	Flora Figueiredo
Sem título	Margarida Ottoni
O escularápio	Millôr Fernandes
O pintor de fantasmas	Hans Feizi
Será que tudo isso pode ser real?	Vinicius Campos

Fonte: Arquivo pessoal dos autores.

APÊNDICE 08

Quadro 08 - Títulos e autores – 7º ano - Unidade IV

TÍTULOS E AUTORES – 7º ANO - UNIDADE IV	
Robinson Crusoe	Daniel Defoe
Robinson Crusoe	Afonso Arinos de Melo Franco
Autoapresentação	Elias José
A raposa e o tigre	Sérgio Capparelli e Márcia Schmaltz
As aventuras de Tom Sawyer	Mark Twain
Vinte mil léguas submarinas	Júlio Verne
Outono	Flora Figueiredo
Declaração de bens	José Paulo Paes
Veranico	Mário Quintana
Meu robô particular	Sem indicação de autoria
Ficção científica	José Paulo Paes

Fonte: Arquivo pessoal dos autores.

APÊNDICE 09

Quadro 09 - Títulos e autores – 8º ano - Unidade I

TÍTULOS E AUTORES – 8º ANO - UNIDADE I	
O menino	Chico Anyisio
Um fantasma camarada	Helen Louise Miller (adaptação Margarita Schulman)
Dois velhinhos	Dalton Trevisan
O homem trocado	Luís Fernando Veríssimo

Retrato de família	Carlos Drummond de Andrade
Texto futuro	Afonso Romano de Sant'Anna
Sopa de macarrão	Domingos Pellegrini
Coquetel	Luís Fernando Veríssimo
(Sem título)	Caco Barcellos, David Farr, Marcelo Rubens Paiva, Judith Johnson.
Sem título	Secretaria da Cultura, Esportes e Turismo/SP
A complicada arte de ver	Rubem Alves
(Sem título)	Leo Cunha
Rápido e rasteiro	Chacal
Tem tudo a ver	Elias José
Sem título	Cecília Meireles
Passeio bacana	Tatiana Belinky
O açúcar	Ferreira Gullar
(Sem título)	Antonio Prata
O incrível inacreditável	Luís Fernando Veríssimo

Fonte: Arquivo pessoal dos autores.

APÊNDICE 10

Quadro 10 - Títulos e autores – 8º ano - Unidade II

TÍTULOS E AUTORES – 8º ANO - UNIDADE II	
Porta de colégio	Afonso Romano de Sant'Anna
Brincadeira	Luís Fernando Veríssimo
Perguntas	Carlos Queiroz Telles
Meu povo, meu abismo	Ferreira Gullar
Bicicletai!	Antonio Prata

Saturação	Elias José
Dona do meu nariz	Elias José
(Sem título)	Moacyr Scliar
Cavalo de fogo	Mário Quintana
As sábias conclusões	Tatiana Belinky
Procura-se um equilibrista	Roseana Murray
Sem título	Roseana Murray
Receita	Antônio Prata
A informação veste hoje o homem de amanhã	Carlos Eduardo Novaes
Ternura	Vinícius de Moraes
O poeta	Vinícius de Moraes
A viagem	Mário Quintana
Verão	Mário Quintana
Nuvem	Roseana Murray
(Sem título)	José Paulo Paes
Lunar	Mário Quintana
Cãotestação	Millôr Fernandes
(Sem título)	Roseana Murray
(Sem título)	Roseana Murray
(Sem título)	Millôr Fernandes
Um quarto de rapaz	Elsie Lessa
Top, cintura baixa e beleza imperfeita	Rodrigo Naves

Fonte: Arquivo pessoal dos autores.

APÊNDICE 11

Quadro 11 - Títulos e autores – 8º ano - Unidade III

TÍTULOS E AUTORES – 8º ANO - UNIDADE III	
A cara vida moderna	Walcyr Carrasco
Charada	Sérgio Capparelli
Ao shopping center	José Paulo Paes
Olhador de anúncio	Carlos Drummond de Andrade
Realidade	Ulisses Tavares
(Sem título)	Elias José
(Sem título)	Álvares de Azevedo
Sexa	Luís Fernando Veríssimo
A bola	Luís Fernando Veríssimo
Continho	Paulo Mendes Campos
Pontuação	Elza Beatriz
Teia	Roseana Murray
Alegrias	Luís Fernando Veríssimo

Fonte: Arquivo pessoal dos autores.

APÊNDICE 12

Quadro 12 - Títulos e autores – 8º ano - Unidade IV

TÍTULOS E AUTORES – 8º ANO - UNIDADE IV	
O assalto	Luís Fernando Veríssimo
Canção para um homem e um rio	Marina Colasanti
(Sem título)	Luiz Vilela
O nome da namorada	Elias José

Boca livre II	Carlos Queiroz Telles
Menino	Luiz Vilela
Corinthians (2) vs. Palestra (1)	Alcântara Machado
Irmãos	Clarice Lispector
Abolição	Machado de Assis
Crianças em qualquer tempo	Marina Colasanti
O que é, mesmo, independência?	Moacyr Scliar

Fonte: Arquivo pessoal dos autores.

APÊNDICE 13

Quadro 13 - Títulos e autores – 9º ano - Unidade I

TÍTULOS E AUTORES – 9º ANO - UNIDADE I	
Dois e dois são quatro	Ferreira Gullar
Saudades	Elias José
Beija-flor	Roseana Murray
Natural retorno	Ulisses Tavares
(Sem título)	Vinícius de Moraes
(Sem título)	José Paulo Paes
Bem-querer benquerendo	Felipe Stucchi de Souza
Se o poeta falar num gato	Mário Quintana
(Sem título)	Dom Marcos Barbosa
(Sem título)	Clarice Lispector
Poema acumulativo	Afonso Romano de Sant'Anna
Quanto exagero	Walcyr Carrasco
Uma idade à flor da pele	Marina Colassanti

Fonte: Arquivo pessoal dos autores.

APÊNDICE 14

Quadro 14 - Títulos e autores – 9º ano - Unidade II

TÍTULOS E AUTORES – 9º ANO - UNIDADE II	
Felicidade clandestina	Clarice Lispector
(Sem título)	Heloisa Seixas
(Sem título)	José J. Veiga
(Sem título)	Edson Gabriel Garcia
Menino	Lygia Fagundes Telles
As pérolas	Lygia Fagundes Telles
Vidas Secas	Graciliano Ramos
(Sem título)	Mário Quintana
(Sem título)	Ferreira Gullar
(Sem título)	Voltaire
Fico cheia de tremeliques	Sérgio Capparelli
Ainda que mal	Carlos Drummond de Andrade
Soneto de fidelidade	Vinicius de Moraes
Pausa	Moacyr Scliar
Memórias póstumas de Brás Cubas	Machado de Assis
Em flagrante	Artur da Távola
A orelha de Van Gogh	Moacyr Scliar
Sem título	Jessé Navarro e Márcia Melo
UAU!	Ulisses Tavares
A visita	Walcyr Carrasco
O homem que gritou em plena tarde	Ignácio de Loyola Brandão
A viagem	Marcílio França Castro
Outra viagem	Arthur Nestrovski

Assim	Luiz Ruffato
Pátria minha	Vinicius de Moraes
(Sem título)	Marina Colasanti
Morte do leiteiro	Carlos Drummond de Andrade
(Sem título)	José Lins do Rego
(Sem título)	Machado de Assis
Soneto de Fidelidade	Vinicius de Moraes
(Sem título)	Luís de Camões
O mundo é grande	Carlos Drummond de Andrade
História clínica	Eduardo Galeano
Corisco	Luiz Vilela
A banalidade do bem	Antônio Prata

Fonte: Arquivo pessoal dos autores.

APÊNDICE 15

Quadro 15 - Títulos e autores – 9º ano - Unidade III

TÍTULOS E AUTORES – 9º ANO - UNIDADE III	
A crueldade dos jovens	Walcyrr Carrasco
Ser é tolerar a dor do saber-se	Artur da Távola
Amor é fogo que arde sem se ver	Luís de Camões
Fábula – o pássaro e a flor	Castro Alves
Canção do exílio	Gonçalves Dias
Anfiguri	Vinícius de Moraes
(Sem título)	José Lino Grünwald
Seu metaléxico	José Paulo Paes
Receita de acordar palavras	Roseana Murray

Papo de índio	Chacal
Para Maria da Graça	Paulo Mendes Campos
(Sem título)	Lewis Carroll
Cruzamento	Antônio Prata

Fonte: Arquivo pessoal dos autores.

APÊNDICE 16

Quadro 16 - Títulos e autores – 9º ano - Unidade IV

TÍTULOS E AUTORES – 9º ANO - UNIDADE IV	
Meditação transcendental	Ulisses Tavares
Psicopata ao volante	Fernando Sabino
Eu sei, mas não devia	Marina Colasanti
No trânsito, a ciranda das crianças	Ignácio de Loyola Brandão
O morto vivo da coluna verde	Leo Cunha
Pronominais	Oswaldo de Andrade
(Sem título)	Manoel de Barros
Menino pequeno	Rachel de Queiroz
(Sem título)	José Veiga

Fonte: Arquivo pessoal dos autores.

AS ILUSTRAÇÕES DA COLEÇÃO *PORTUGUÊS:* *LINGUAGENS*

05

Alba Maria Monteiro Santos Lessa
Beatriz Pereira de Almeida
Maria Betânia Peixoto Monteiro da Rocha
Valnikson Viana de Oliveira

Analisar a literatura no livro didático (LD) e desconsiderar os elementos visuais nele presentes significa negligenciar, reduzir ou até mesmo omitir artifícios importantes no processo de leitura ali projetado. Nesse sentido, as ilustrações caracterizam recursos relevantes à elaboração de qualquer publicação voltada ao ensino, podendo contribuir, inclusive, para a construção de um cânone próprio, relacionado à produção de imagens no impresso.

Camargo (1995, p. 16) define a ilustração como “toda imagem que acompanha um texto”, seja ela uma pintura, uma fotografia, um desenho etc. Tal conceito foi compreendido de maneira diferente no decorrer da história, como aponta o autor: a palavra “ilustração” é registrada em dicionários e enciclopédias com o sentido de imagem intercalada em um texto verbal apenas em meados do século XIX. Antes disso, a noção de ilustração era somente vinculada ao contexto da linguagem verbal, referindo-se à iluminação (esclarecimento) de algum discurso não inteligível, à inspiração divina, à ascensão nobre ou intelectual (tornar-se ilustre) (CAMARGO, 1995). Todavia, essas primeiras acepções do termo parecem ter acompanhado a ilustração no meio impresso, fazendo-a ser compreendida constantemente como explicação ou ornamento, informando ou enfeitando algum escrito.

A produção das gravuras e dos desenhos que ilustravam os folhetos, os jornais, as revistas e os livros por muito tempo foi negligenciada, com a profissão de ilustrador não sendo valorizada, ao ponto de as imagens serem reproduzidas sem qualquer assinatura ou identificação de seus artistas – quando muito, traziam apenas suas iniciais. Com isso, o intercâmbio de estampas, o seu acesso e a sua apropriação por editores e por leitores foram bastante indiscriminados. Com o nascimento da noção de autoria e de direito autoral, ainda no século XIX, o produtor de imagens também passou a

ter poder sobre o seu trabalho, ainda que não tivesse controle sobre o compartilhamento não autorizado do que elaborava. O passar dos séculos também desencadeou a transformação e o aperfeiçoamento de diferentes técnicas de produção e imagens, trazendo a utilização e a mistura de diversos materiais, com o auxílio de variados instrumentos, ferramentas e apetrechos.

No universo cultural infantil, o papel do ilustrador aparentemente sempre tomou destaque, mesmo na época em que a literatura destinada às crianças e aos jovens cumpria quase que exclusivamente funções didáticas, transmitindo valores morais e cívicos aos pequenos leitores. A rigor, seria difícil estabelecer, no contexto brasileiro, um marco cronológico da ilustração nas publicações infantis. Todavia, Arroyo (2011) assinala o aparecimento da ilustração em cores em publicações nacionais no começo do século XX, com a elevação e a definição dos ilustradores como profissionais estando diretamente ligadas ao advento da revista *O Tico-Tico*, cuja primeira edição é datada de 1905.

Entretanto, é válido destacar que algumas publicações anteriores ao referido periódico já traziam em suas páginas diversas estampas, muitas vezes importadas, entre o final do século XIX e o início do século XX: os conhecidos livros de leitura, escritos por educadores e intelectuais brasileiros (como Olavo Bilac, João Köpke, Figueiredo Pimentel, Zalina Rolim, Presciliana Duarte de Almeida etc.), compostos por textos autorais, traduções ou adaptações da literatura europeia, englobando diversos gêneros da prosa e da poesia, sendo destinados especificamente às séries iniciais da escolarização. Mais tarde, com o advento da Primeira República, tais obras formaram a nascente literatura infantil genuinamente brasileira. Suas ilustrações, algumas vezes defeituosas, devido à precariedade do sistema de im-

pressão da época, podiam servir a múltiplos exercícios de linguagem nas escolas, auxiliando a memorização dos conteúdos presentes nos textos escritos. Com isso, as ilustrações também facultariam a reprodução dos ideais expressos nas construções literárias. Ademais, as gravuras, às vezes, até podiam servir de inspiração ou motivação aos próprios escritores da literatura infantil, em uma inversão da comum relação de construção dos livros.

Arroyo (2011) ainda informa a respeito das dificuldades dos ilustradores em permanecerem no ramo:

Ocorria também, como ainda hoje, a função esporádica do ilustrador entre nós. Foi muito comum o aparecimento de ilustradores que empregaram seu talento em apenas uma obra para crianças, abandonando a técnica por falta evidente de condições econômicas e culturais (ARROYO, 2011, p. 323).

Mesmo sem estabilidade, esses produtores não deixaram de levar alta qualidade artística e beleza de traços às imagens muitas vezes subestimadas dos impressos destinados à formação escolar.

Ampliando as antigas concepções, Camargo (1995) indica que, além das funções de ornar ou de elucidar o texto junto ao qual ela aparece, a ilustração pode ter várias outras funções: representativa, descritiva, narrativa, simbólica, expressiva, estética, lúdica, conativa, metalinguística, fática e de pontuação. Essas funções não teriam existência independente, funcionando como vetores da ilustração e variando em intensidade e se organizando hierarquicamente em relação a uma função dominante (CAMARGO, 1999).

No contexto dos livros didáticos e de sua diversidade/variedade, a partir da segunda metade do século XX, o elemento visual passa

a fazer diferença, com as ilustrações servindo como meio de atração do público habituado ao imagético presente em meios como a televisão e os quadrinhos (LINS, 1977, p. 133-134). Dentro desse suporte voltado ao ambiente escolar e à orientação de estudo, a ilustração pode tomar diversas funções e níveis de importância, participando ou não dos processos de ensino e aprendizagem.

Segundo Lins (1977), as ilustrações mais empregadas no LD são de três tipos: fotografias, reproduções de obras de arte e desenhos. Para ele, os desenhos desenvolvidos diretamente para o suporte são mais interessantes de análise. O autor aponta que, no início de sua produção, eles eram geralmente “voltados à comicidade”, seguindo uma aparente fácil atração com o público-alvo mais jovem (LINS, 1977, p. 134).

Em sua apreciação, o referido teórico mostra que as ilustrações dos livros didáticos, até os anos 1970, cumpriam uma função apenas pedagógica, “dando vida” às lições do texto verbal. A partir dessa constatação, ele conjectura: “Revelam tais processos o nível a que desceram os alunos? Ou denunciam a desconfiança dos mestres em relação àquilo que pretendem ensinar – a expressão escrita?” (LINS, 1977, p. 137). Ainda mais: o “delírio iconográfico” das ilustrações muitas vezes fantasiosas e exageradas seria indispensável à aprendizagem? A ilustração auxiliaria realmente os alunos sem criar certa dependência do visual? A leitura de um texto verbal ilustrado poderia tolher o hábito de leitura de outro texto não ilustrado, ocasionando um maior consumo de outros gêneros de apelo visual, como os quadrinhos? Haveria diferentes níveis de complexidade ou de ocorrência das ilustrações no livro didático de uma série para outra?

Essas questões norteiam o presente capítulo, que se debruça sobre as ilustrações dos livros didáticos da coleção *Português: Linguagens* (2015), de William Cereja e Thereza Cochar. Propomos mostrar até que ponto as imagens autorais desenvolvidas diretamente para a publicação são importantes para a leitura dos textos literários que acompanham. Para isso, empreendemos um levantamento acerca da localização de tais ilustrações dentro dos livros, identificando e verificando a recorrência de seus ilustradores, além de observarmos o papel que os desenhos desempenham junto ao texto verbal. Com os dados obtidos, investigamos acerca da procedência dessas ilustrações, indagando como os ilustradores são selecionados e como funciona a produção das imagens para o LD.

A produção acadêmica, seguindo a insipiência dos documentos oficiais no tocante ao componente visual dos LDs infelizmente ainda não abordou o elemento da ilustração com grande ênfase dentro dos estudos sobre o livro didático de língua portuguesa. Há apenas a incidência de uma tese de Doutorado que toca no tema: trata-se de *Retrato da verbo-visualidade em livros didáticos do ensino fundamental: uma abordagem dialógica*, defendida em 2016 por Elizângela Patrícia Moreira da Costa, para o Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). O referido trabalho trata da incidência de gêneros visuais e verbo-visuais em livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental, preocupando-se em averiguar sua eficácia na construção de enunciados de atividades dos impressos, indagando acerca de sua mobilização em relação à capacidade leitora dos estudantes aos quais se destinavam. Todavia, tal pesquisa não leva em consideração a função das imagens em re-

lação aos textos literários presentes no LD, muito menos para a sua forma de produção e incidência.

Nesse sentido, o presente capítulo se justifica na medida em que propõe lançar luz acerca da importância e da transformação do papel do ilustrador e da ilustração do texto literário dentro do suporte livro didático. Mantendo o nosso foco, não abordamos aqui o projeto gráfico da coleção que constitui o nosso *corpus*, nem avaliamos o caráter estético das imagens analisadas.

Os ilustradores e o processo de construção das imagens no LD

Os quatro livros da coleção *Português: Linguagens* (2015), correspondentes aos 6º, 7º, 8º e 9º anos, contam com 157 ilustrações em desenho, acompanhando e/ou complementando o texto literário. Tais recursos visuais foram realizados por 13 ilustradores e dois estúdios que trabalham com projetos gráficos.

Alguns desses profissionais e dessas empresas tiveram uma participação significativa na coleção, como o Estúdio BRx, responsável por 29 ilustrações, e o artista plástico Ricardo Dantas, que assinou 26. Outros, no entanto, tiveram uma contribuição menos expressiva: Hagaquezart Estúdio e Tânia Ricci – uma das duas mulheres do referido grupo de ilustradores – contam com menos de cinco trabalhos publicados em todos os livros da coleção. Todos os ilustradores envolvidos já ilustraram textos literários anteriormente, sendo que alguns deles também são escritores e possuem obras voltadas para o público composto por crianças e jovens.

De acordo com o nosso levantamento, que abarca o quadro de ilustrações, ilustradores e localização das ilustrações na referida coleção, além dos mencionados dados referentes ao Estúdio BRx e

a Ricardo Dantas, tivemos a participação de Jefferson Galdino, com 22 ilustrações, Roberto Weigand, com 19, Alexandre Camanho, com 14, Filipe Rocha, com 15, Lelis, com 10, e Psonha, com 7. Os demais colaboradores contam com menos de meia dezena de trabalhos publicados na coleção.

É interessante notar que o maior número de ilustrações é assinado por um estúdio de projetos gráficos, informação que, a princípio, pode denotar uma fraca relação com o texto literário, fazendo surgir algumas questões: que critérios um estúdio ou uma agência de publicidade adotaria para a elaboração de uma imagem que acompanha o texto literário? Estariam preocupados com a elaboração de uma imagem capaz de dialogar com a literatura? É o que buscamos responder mais à frente.

Não muito distante do número de ilustrações do Estúdio BRx é o de Ricardo Dantas. O artista iniciou sua atividade ainda criança. Dedicou-se às artes plásticas, cênicas e ao audiovisual. Ao longo de 25 anos, colaborou com ilustrações de centenas de livros de editoras como FTD, Saraiva, Abril, Moderna e Editora do Brasil. Não desenvolveu trabalho enquanto escritor de livros para crianças e jovens.

Diferentemente, Jefferson Galdino escreveu e ilustrou obras de literatura infantil e juvenil, como *Galileu e Lagartina* (2016), *Como surge a vida* (2016) e *Bom dia, Bela* (2016), os três lançados pela editora Noovha América. Galdino dedica-se a projetos gráficos, ilustrações de capas de revistas e de livros, entre outras atividades. Já Roberto Weigand ilustrou obras importantes, como o livro *Dez sacizinhos* (1998), de Tatiana Belinky, publicado pela Editora Paulinas. Tal trabalho lhe rendeu o Prêmio Jabuti de ilustração, em 1999. O referido ilustrador dedica-se a ilustrações de livros didáticos, de jornais, de capas de revistas e livros.

Alexandre Camanho, por sua vez, é formado em Comunicação social e artes plásticas. Como ilustrador, trabalha para jornais, revistas e editoras, tendo recebido prêmios e a menção Altamente Recomendável da FNLIJ. Em 2015, foi agraciado com o Prêmio Jabuti, na categoria ilustração em livros infantis, com a obra *Os três ratos de Chantilly* (2014), escrita por ele. Filipe Rocha também tem experiência como ilustrador de obras literárias para jovens e adolescentes. Ilustrou o livro *Bem-vindos à casa da neblina* (2014), de Isalino Silva Albergaria. Atualmente é publicitário e trabalha como ilustrador *freelancer* para diversas publicações.

Lelis, além de ilustrador, é quadrinista. Trabalhou em diversos jornais e é autor do álbum gráfico *Saino a Percurá* (2001), com histórias ambientadas na região norte de Minas Gerais, e *Hortência das Tranças* (2015), uma narrativa em versos. Por fim, Psonha, ilustradora e professora de ilustração, trabalhou como diretora de arte em agências *online*, além de atuar como artesã e tatuadora. Atualmente, ilustra livros didáticos, paradidáticos e infantis para editoras como Moderna, Saraiva, Scribe, Editora SM e FTD editora.

Buscando compreender a relação do texto visual com o texto literário desde a sua concepção, tentamos entrar em contato com os citados ilustradores que tiveram seus trabalhos publicados na coleção analisada, por meio de seus endereços eletrônicos ou redes sociais. Apenas um profissional, Jefferson Galdino, respondeu aos nossos questionamentos. Apesar de seu depoimento trazer a visão de um único colaborador, consideramos suas respostas representativas, uma vez que a descrição do seu processo produtivo aparentemente diz respeito ao *modus operandi* de qualquer ilustrador de livros didáticos. A entrevista com Galdino foi realizada por *e-mail*, no mês de

maio de 2019, com a autorização para publicação/divulgação sendo fornecida pelo referido autor.

Primeiramente, sobre o contato inicial entre as editoras e os ilustradores, indagamos se haveria algum processo coletivo e de grande alcance, como seleção pública ou edital de contratação. Galdino respondeu que as editoras geralmente entram em contato com os profissionais, solicitando seus portfólios para que, a partir deles, sejam escolhidos traços e técnicas específicas para determinada coleção.

Outro ponto em destaque na entrevista foi a autonomia do ilustrador no processo de concepção das imagens. Galdino explicou que normalmente recebe a página com o texto-base diagramada, com a indicação do lugar e do tamanho disponível para inserção da ilustração solicitada. Além disso, de acordo com ele, “é descrito com detalhe o que é para ser ilustrado, com exceção de poesias ou textos mais subjetivos, mais poéticos”, que oferecem mais liberdade criativa ao ilustrador. A informação dada está diretamente relacionada a uma constatação feita durante a análise dos livros da coleção: o gênero em que o diálogo se observou mais profícuo entre texto literário e ilustração foi a poesia.

Enviada a ilustração digitalizada para a editora avaliar, esta pode indicar ajustes antes da finalização do desenho aprovado. Já no que diz respeito aos direitos autorais do ilustrador sobre o seu trabalho, Galdino informou que, mesmo se tratando de uma atividade *freelance*, há um contrato que regulamenta a concessão e a utilização das imagens.

O edital que baseou a seleção da coleção *Português: Linguagens* (2015) referente ao PNLD 2017, publicado em 2015, traz algumas informações a respeito da produção e da inclusão das ilustrações dentro do LD. Seu item 8.7, por exemplo, solicita, para garantia

de acessibilidade, a presença de legendas acompanhando as imagens, figuras, mapas, ilustrações e afins, imagens fixas e móveis, nas versões acessíveis do livro do estudante e do Manual do Professor, indicando a função destinada às mesmas no contexto da obra:

[...] se a função for decorativa ou similar, a legenda deve apenas identificar a presença da imagem, informando o seu conteúdo de forma simples; se a função for informativa ou similar, deve-se criar um equivalente textual para transmitir a informação pretendida, criando condições de percepção e fruição da imagem por meio da descrição (BRASIL, 2015, p. 12-13).

Esses dados anunciam que as ilustrações dos livros a serem selecionados devem exercer duas funções principais: ornamentar ou informar (neste caso, possivelmente reforçando ou confirmando algum assunto). Os desenhos ainda devem ser descritos claramente, com vistas a facilitar o trabalho de intérpretes, leitores ou auxiliares no processo de assimilação dos alunos com deficiência visual.

Acerca da concessão do uso de imagens, a referida chamada exige dos editores a apresentação dos contratos firmados com os autores de ilustrações, fotografias e demais trabalhos intelectuais abrangidos pela legislação autoral brasileira que compõem as obras a serem avaliadas, conforme o artigo 11.8 (BRASIL, 2015, p. 16). Além disso, em uma das etapas de triagem, é requerida uma declaração de titularidade de direito patrimonial sobre os mesmos elementos autorais, segundo o artigo 2.1.6. da relação de documentos a serem entregues pelo editor, presente no anexo XI (BRASIL, 2015, p. 73). Tais pontos reforçam o papel dos produtores visuais nos livros didáticos contemporâneos, colocando-os em pé de igual-

dade com os autores literários, cujos textos também fazem parte do referido material pedagógico.

Quanto à adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico, o item 2.1.6 indica que a organização visual do LD deve condizer com sua proposta didático-pedagógica e suas opções teórico-metodológicas, ainda considerando a faixa etária e o nível de escolaridade a que a obra se destina. Entre os aspectos visuais mensurados pelo edital, as ilustrações ganham relativa atenção, devendo “ser adequadas às finalidades para as quais foram elaboradas”, sem qualquer especificação além do caso de quando o objetivo for informar, em que elas “devem ser claras, precisas e de fácil compreensão” (BRASIL, 2015, p. 44).

Ainda, de acordo com o edital, as imagens também devem “reproduzir adequadamente a diversidade étnica da população brasileira, a pluralidade social e cultural do país”, tendo de aparecer “acompanhadas dos respectivos créditos e da clara identificação dos locais de custódia (local onde estão acervos cuja imagem está sendo utilizada na publicação)” (BRASIL, 2015, p. 44-45). Essas indicações de configuração e apresentação das ilustrações, colocadas como elementos eliminatórios no processo de seleção das obras no PNLD 2017, podem ou não terem influído nas escolhas e possibilidades de trabalho dos ilustradores, partindo das condições disponibilizadas pelos editores das obras.

Todavia, como será demonstrado a seguir, nem sempre tais aspectos foram seguidos à risca no interior da coleção *Português: Linguagens* (2015), indicando que a ilustração pode ter um lugar ainda subestimado dentro dessa publicação em específico e até mesmo pela própria equipe que o aprovou, mesmo verificando-se prejuízo ao que é exigido teoricamente pelo referido edital. Aprovar uma obra que não respeita os critérios referentes à ilustração demonstra que, mesmo

preocupando-se em organizar a estrutura visual dos LD e, consequentemente, fundamentar a produção dos ilustradores, os organizadores do PNLD 2017 aparentemente não se importaram de verdade com esse elemento tão relevante para a publicação do material didático.

As ilustrações presentes na coleção *Português: Linguagens*: texto a ser explorado ou mero acompanhante?

Depois da discussão envolvendo os ilustradores presentes na coleção, agora abordaremos o papel das ilustrações criadas por eles diante dos textos literários que acompanham. Para essa análise, tomamos como base o que diz Luiz Camargo (1998) acerca das funções da ilustração. Segundo ele, a função descritiva – aquela que “descreve objetos, cenários, personagens, animais e assim por diante” (CAMARGO, 1998, p. 35) – é a que prevalece nos livros didáticos, ou seja, são ilustrações feitas apenas para reproduzir em “desenho” aquilo que o próprio texto já está informando, não trazendo um olhar novo ou particular. Ao mesmo tempo, também buscamos perceber se havia ilustrações que trouxessem a função simbólica, que acontece quando “a ilustração representa uma ideia” (CAMARGO, 1998, p. 35), ou a função estética, em que a “a ilustração chama atenção para a maneira como foi relida, para a linguagem visual” (CAMARGO, 1998, p. 37).

No livro didático do 6º ano (CEREJA; COCHAR, 2015), estão presentes 30 ilustrações, sendo que em 18 dessas os ilustradores se preocuparam em trazer uma nova ideia ao texto escrito, valorizar uma característica do mesmo ou deixar aberto a novas interpretações. Já no livro do 7º ano (CEREJA; COCHAR, 2015), apesar de a quantidade de ilustrações aumentar para 46, apenas 19 delas trazem as funções sim-

bólica ou estética. O livro do 8º ano (CEREJA; COCHAR, 2015) apresenta 40 ilustrações, sendo que as que trazem esses novos olhares contam com apenas 17. Por fim, no livro do 9º ano (CEREJA; COCHAR, 2015), o número de ilustrações cai para 25, e as ilustrações que se preocupam com as funções anteriormente citadas são apenas 8.

Como é possível perceber, por meio desses dados, a maioria das ilustrações presentes na coleção exerce a função descritiva, ou seja, aquela que apenas reproduz em imagem o que já foi dito pelo texto visual. Isso nos fez refletir sobre o fato de que essas ilustrações, muitas vezes, servem apenas para chamar a atenção das crianças e dos jovens para o que está sendo trabalhado pelos textos escritos, como se apenas através delas esses alunos pudessem de fato se envolver com o texto literário. Tal aspecto também indica a ideia de que a própria ilustração não é um texto a ser explorado nas aulas e sim um mero enfeite para deixar as páginas mais atrativas e coloridas. Osman Lins (1977, p. 134) entende que esse uso exagerado de ilustrações, mesmo quando às vezes elas não se fazem necessárias, acontece pelo fato de que estamos na era da imagem e, assim sendo, o aluno teria dificuldade de captar mensagens verbais. São feitos ainda alguns questionamentos a partir disso:

Que se pode esperar, mais tarde, da capacidade de leitura – e da compreensão do texto – de alunos tão mimados com a imagem? Alunos aos quais se ensina a língua com tão abundantes suportes visuais habituar-se-ão ao severo preto e branco dos textos? (LINS, 1977, p. 137).

Uma segunda preocupação que nos despertou, e já citada anteriormente, é a respeito da quantidade bem menor de ilustrações em que seus criadores tiveram o cuidado de concebê-las como um

texto a ser explorado. Em outras palavras, a apreensão acerca da limitada parcela de desenhos que abrem espaço para serem geradas outras interpretações por parte de quem os lê, ilustrações que também podem e devem ser trabalhadas em sala de aula, assim como são os textos verbais. Tais imagens são percebidas não só como arte visual, mas como algo que também transmite uma mensagem e que às vezes pode nem ser exatamente a mesma do texto verbal. A respeito desse tipo de ilustração, Ramos (2013), ao falar do desempenho de Gustave Doré (1832-1883) em uma edição do conto “Chapeuzinho vermelho”, reflete:

As diferentes leituras sobre o trabalho de Doré mostram que uma imagem pode receber várias interpretações, desde que, assim como os próprios contos de fadas, não chegue ao extremo de detalhar tudo, não seja explícita demais. A atribuição de completar a imagem pertence àquele que a vê e sabe lê-la, de acordo com seu grau de maturidade, suas fantasias e vivências (RAMOS, 2013, p. 19).

Levando em consideração tal perspectiva, decidimos trazer para a análise ilustrações que tivessem esse caráter. Assim, escolhemos uma ilustração de cada um dos livros da coleção *Português: Linguagens* (2015) para que possamos analisá-las com mais profundidade.

No livro do 6º ano, a ilustração escolhida pertence a Filipe Rocha e acompanha o poema *Quem eu sou?*, de Pedro Bandeira (CEREA; COCHAR, 2015, p. 138), apresentado na abertura da unidade 3, intitulada “Descobrimos quem sou eu”. A reflexão da composição poética é se as pessoas são o que elas têm ou quem realmente elas são, com o *eu* lírico mostrando o anseio de justamente ser reconhecido por ser quem ele é, pelas coisas que ele pensa, fala, faz e não por

aquilo que ele veste ou possui. A ilustração torna a referida primeira pessoa do discurso poético, uma criança, que se apresenta deitada sobre uma ponte com um passarinho pousado no joelho. Ao fundo do cenário, há uma enorme impressão digital, marca de identidade que torna os seres humanos seres únicos, representando o sol.

No livro do 7º ano, o Estúdio BRx (não há uma especificidade quanto a ilustradores) se mostra bastante presente, assinando, em alguns momentos, ilustrações que vão além da descrição literal. Escolhemos a ilustração que acompanha o poema *Gangorra*, de Flora Figueiredo (CEREJA; COCHAR, 2015, p. 46). Os versos tratam da relação de um par amoroso, em que o *eu* lírico, em tom de queixa, dirige-se a um interlocutor que seria o seu parceiro/a amoroso/a, afirmando que, enquanto o primeiro faz, o segundo desfaz. Não há, na poesia, uma demarcação de gênero, o que pode ser refletido na ilustração. Nela, dois jovens estão brincando em uma gangorra, que, aliás, pode ser relacionada a uma balança, medindo o peso que cada componente do par teria na relação retratada.

Na parte superior da gangorra se encontra um rapaz sorridente e, na extremidade oposta, outro personagem de cabelos longos, mas com roupas que não indicam se tratar de homem ou mulher. Como seu rosto não é detalhado, o gênero não é revelado, elemento interessante que permite um diálogo imediato com a poesia. Podemos dizer ainda que, de certa forma, caso identifiquemos um dos personagens como uma moça, a ilustração posiciona-se em relação ao texto escrito, colocando o homem feliz no ponto mais alto da balança.

No livro do 8º ano, há um enfoque maior para as ilustrações de Alexandre Camanho. Sentimos que, assim como Filipe Rocha se destaca no livro do 6º ano, aquele se destaca nesse volume da coleção por justamente buscar trazer em suas ilustrações algo da

função estética, ou seja, aquela em que a linguagem visual chama atenção pela forma como foi concebida. A ilustração escolhida para análise acompanha o conto *Dois velhinhos*, de Dalton Trevisan (CERREJA; COCHAR, 2015, p. 27).

O referido texto narra a história de dois velhos que vivem há muito tempo esquecidos em um asilo. Um deles, por dormir perto da janela, podia, ainda que com muito esforço, olhar a rua, sempre contando o que estava acontecendo lá fora para alegrar o outro: “um cachorro ergue a perninha no poste”, “uma menina de vestido branco pulando corda” etc. Essa “vantagem” do velhinho da janela enchia o outro de inveja e vontade de poder ver tudo também. Um dia, o velhinho que dormia perto da janela morreu, com o outro podendo, afinal, mudar-se para aquele lugar. Todavia, ao esticar o pescoço para olhar além da janela, apenas pôde avistar “entre os muros em ruína, ali no beco, um monte de lixo”. A ilustração que acompanha a narrativa é empreendida com bastante delicadeza: há duas cabeças de velhinhos, uma em cima da outra, como se a de cima estivesse amassando levemente a de baixo. O velhinho de cima está alegre, sorridente, como o velhinho da história que usava a imaginação para pensar histórias a partir do que via pela janela, preenchendo a vida tão sem graça que vivia; o outro, que está abaixo, expõe uma expressão carrancuda, olhando de maneira desconfiada para o velhinho sorridente. Há inúmeras interpretações para essa ilustração e é isso que faz dela um texto imagético também a ser trabalhado em sala de aula.

No caso do livro do 9º ano, como já falamos anteriormente, o número de ilustrações diminui bastante e das que estão presentes no livro, 8 são aquelas que se preocuparam em trazer um trabalho estético e visual que não fosse meramente descritivo. Dessas 8 ilustrações, 3 pertencem a Alexandre Camanho – que também ganhou

destaque no livro do 8º ano (2015) – e as outras pertencem a ilustradores diversos, não havendo um equilíbrio como nos outros descritos anteriormente, entretanto, a ilustração que mais chamou nossa atenção pertence a Moisés Macedo, ilustrador que não aparece em nenhum outro livro da coleção.

A ilustração acompanha o poema *Meditação transcendental*, de Ulisses Tavares (CEREJA; COCHAR, 2015, p. 202). O texto poético fala de como o homem moderno ocidental usa a televisão como um meio de meditação ou relaxamento. A ilustração, de forma crítica, joga com essa relação mudando as posições de cada um dos elementos: o homem está representado com uma antena na cabeça e uma cara de insatisfeito em cima do móvel, onde geralmente fica a TV, enquanto a televisão está sentada no sofá com um sorriso na tela apontando o controle remoto como se estivesse “ligando” o homem. Uma das interpretações dessa ilustração é a reflexão de como o homem pode ser controlado pela televisão e pelos meios de comunicação como um todo.

Como percebido diante da análise de todas as ilustrações que acompanham a literatura presente na coleção *Português: Linguagens* (2015) e no discurso do ilustrador Jefferson Galdino, o gênero literário que mais proporciona a abstração tanto em sua produção como em sua interpretação é o poema. Todavia, é interessante destacar que há a incidência de textos poéticos ilustrados com desenhos que apenas descrevem elementos isolados de alguns de seus versos ou reproduzem visualmente a mensagem geral que propõem.

No tocante à representação da diversidade étnica e da pluralidade sociocultural brasileira, verificamos que as ilustrações que acompanham a literatura reproduzem a parcela dominante da população quando imprimem a presença significativa de personagens

de pele branca. Há, porém, acompanhando outros textos que não os literários, fotografias, pinturas e ilustrações que trazem personagens negros, índios, idosos e de outras culturas que não a brasileira. Entretanto, com muita frequência os negros representados nas imagens são desportistas, majoritariamente jogadores de futebol, ou estão em situação de marginalidade. Podemos dizer que nas ilustrações que acompanham textos literários que tratam de temas universais, como o amor, as relações afetivas, a vida moderna, as descobertas da adolescência, entre outros, não há espaço para o negro, muito menos para o índio.

Identificamos, por exemplo, que no livro do 6º ano, há apenas um texto literário, *Negócio de menino com menina*, de Ivan Angelo (CEREJA; COCHAR, 2015, p. 123), que conta com ilustrações que representam um personagem negro. O texto apresenta a figura de um menino aparentemente pobre que caminha descalço por uma estrada de terra, carregando uma gaiola com um pássaro dentro. Ele é importunado por um fazendeiro que passa de carro ali perto. Dono do espaço em que se passa a ação, o homem de aparentes boas condições financeiras tenta persuadir o menino a vender a ave, com vias a cumprir o pedido da filha, uma menina ruiva que vinha com ele no veículo. Não se importando com a vontade do garoto, o senhor chega a usar a força para tentar conseguir a ave, sem sucesso. O que surpreende ao final da narrativa é a iniciativa do menino, ao afirmar que no dia seguinte o passarinho seria doado para a menina, sem nenhum custo, demonstrando não ser este objeto de comercialização, mas de afeto. Nas relações de poder expressas no conto, não há nenhum detalhe físico dos personagens além da cor dos cabelos da filha do fazendeiro. Nos desenhos que acompanham o texto, o ilus-

trador Ricardo Dantas opta por retratar o menino pobre como negro, reforçando certo estereótipo social.

O mesmo ocorre no livro do 8º ano, em que o único texto literário que vem acompanhado por alguma representação imagética de personagem negro é a crônica *O assalto*, de Luís Fernando Veríssimo (CEREJA; COCHAR, 2015, p. 205). O texto conta a história de um jovem rapaz que, ao ser contratado para buscar algumas garrafas em um apartamento, é confundido com um assaltante por uma família de considerável poder aquisitivo. Ele é claramente caracterizado como “preto” no início do texto, indicando uma crítica do autor ao preconceito e ao racismo estrutural que assola a sociedade. As ilustrações de autoria de Jefferson Galdino, aqui, cumprem apenas um papel descritivo. O problema, todavia, estaria na escolha dos editores e autores do LD em trazer apenas esse escrito com um personagem notavelmente negro em todo o volume, ligado tão somente à discussão acerca da discriminação racial.

Permanecendo nessa mesma linha pontual de representação, o livro do 9º ano traz apenas um desenho autoral representando o povo indígena, ligado unicamente ao excerto do poema *Papo de índio*, de Chacal (CEREJA; COCHAR, 2015, p. 244), que é pautado no já puído contato entre as figuras do índio selvagem e do branco civilizado. A referida ilustração também assinada por Galdino respeita os adornos tradicionais e os traços físicos típicos do grupo étnico, mas apenas descreve o conteúdo do texto, trazendo um índio confuso em relação aos trajes do homem branco, ressaltando uma imagem antiga e de certo modo conservadora da população ameríndia.

A referência dos desenhos, assim como dos próprios textos literários que acompanham, por vezes é problemática, não trazendo, no caso dos assinados por estúdios, informações transparen-

tes e mais específicas acerca de sua autoria ou dos acervos de onde tais imagens estariam sendo retiradas para utilização na publicação. Outro ponto que nos preocupa, já discutido anteriormente, é a inexistência de menções ao trabalho com a ilustração no Manual do Professor contido em todos os livros da coleção. Assim, podemos perceber que, nem mesmo para os autores da coleção, a ilustração é encarada como um texto que de fato requer um cuidado, um preparo do professor/a para ser lido em sala de aula por ele/a e pelos alunos e que precisa de habilidades diferentes dos textos verbais.

Nessa perspectiva, desde cedo, há um *déficit* das crianças – e futuros adultos – enquanto leitores de ilustrações letrados para o visual. Tal situação infelizmente está ligada ao fato de que boa parte dos professores tomam como referencial de trabalho os manuais pedagógicos ou aqueles conselhos que vêm antes ou durante os textos no LD que não oferecem qualquer suporte para o manejo das ilustrações, não conseguindo também ir além desses impressos.

Considerações finais

Por tudo o que observamos ao longo deste capítulo, entendemos que a relação qualitativa entre imagem e texto verbal é imprescindível ao LD. A ilustração não deve somente repetir o que está no texto de forma descritiva, mais contribuir com o leitor por meio de seus recursos de maneira que o faça pensar e refletir, compreendendo melhor o propósito do texto ao qual esse elemento visual está relacionado.

Oliveira (2008, p. 186) ressalta que “[a] ilustração de qualidade será aquela que – por meio dos seus recursos conceituais e plásticos – busca estabelecer não um diálogo, mas uma conversa a três com o

texto e com o leitor”. Dentro da coleção *Português: Linguagens* (2015), os desenhos autorais assumem um papel corriqueiramente relacionado à ornamentação, não apresentando muita preocupação dos editores ou dos autores em serem referenciados de maneira correta ou em apresentarem proveitosa representatividade social. Todavia, há um considerável montante que tenta ultrapassar uma mera função de decoração, caracterizando ilustrações com grande potencial a ser trabalhado em conjunto à interpretação dos escritos literários que acompanham.

Retomando o indicado no início de nosso percurso, ao assumir papel de destaque na maioria das publicações dirigidas ao público infantil e juvenil, a ilustração exige maior atenção, ainda mais dos professores, por serem importantes intermediários para a entrada de seus alunos no universo da leitura literária. Ainda que o LD traga notáveis problemas quanto ao trato da literatura em seu interior, a articulação dos textos verbais com as imagens pode sanar tais deficiências, proporcionando experiências marcantes e vantajosas ao aprendizado dos alunos a partir desse material que dispõem em sala de aula.

Referências

ARROYO, L. **Literatura infantil brasileira**. São Paulo: Unesp, 2011.

BRASIL. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2017**. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Básica. 2015. Disponível em: <<https://www.fnnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/6228-edital-pnld-2017>>. Acesso em: 1 ago. 2019.

CAMARGO, L. **A relação entre imagem e texto na ilustração de poesia infantil**. Palestra apresentada na Universidade de Karlstad, Suécia, em outubro de 1999. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/poesiainfantilport.htm>> Acesso em: 1 ago. 2019.

_____. **Ilustração do livro infantil**. Belo Horizonte, MG: Lê, 1995.

CEREJA, W.; COCHAR, T. **Português: Linguagens**, 6º Ano. 9.ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2015a.

_____. **Português: Linguagens**, 7º Ano. 9.ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2015b.

_____. **Português: Linguagens**, 8º Ano. 9.ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2015c.

_____. **Português: Linguagens**, 9º Ano. 9.ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2015d.

LINS, O. Uma Disneylândia pedagógica. In: **Do ideal e da glória: problemas inculturais brasileiros**. São Paulo: Summus, 1997. p. 133-138.

OLIVEIRA, I. **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra o ilustrador**. São Paulo: DCL, 2008.

RAMOS, Graça. **A imagem nos livros infantis: caminhos para ler o texto visual**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

AUTORES



Alessandra Gomes Coutinho Ferreira é professora do Instituto Federal da Paraíba – IFPB campus Cabedelo. Pesquisadora dos grupos de pesquisa: LLEF - Leitura, Literatura, Ensino e Processos Formativos (IFPB), GEEF - Estágio, Ensino e Formação Docente (UFPB) e MYTHOS – Núcleo de Pesquisa e de Estudos da Mitologia Greco-Latina (UFPB). Graduada em Letras (Habilitação em Língua Portuguesa e Língua Francesa - UFPB). Especialista em Literatura e Ensino (IFRN). Mestre em Linguística (UFPB). Atualmente é aluna de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Alba Maria Monteiro Santos Lessa é Graduada em Pedagogia e Especialista em Docência na Educação Infantil pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). É também Especialista em gestão, orientação e supervisão escolar pelo Instituto de Educação Athenas. É membro do Grupo de Pesquisa em Estágio, Ensino e Formação docente (GEEF - UFPB). Atualmente, é supervisora escolar na Rede Municipal de Ensino de João Pessoa.

Ana Paula Serafim Marques da Silva é licenciada em Letras (habilitação em Língua Portuguesa) pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB); mestre e doutoranda em Letras pelo Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL/UFPB); especialista em Literatura e Ensino, pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN). Atualmente é doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Beatriz Pereira de Almeida é Graduada em Letras (Licenciatura Plena - Habilitação em Língua Portuguesa) pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). É membro do Grupo de Pesquisa em Estágio, Ensino e Formação Docente (GEEF - UFPB) e professora de Português na instituição Centro de Aprendizagem e Desenvolvimento Infantil (CADI) desde 2018. Além disso, é idealizadora do podcast Achadouros da Infância. Atualmente é aluna de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL)

Cristina Rothier Duarte, graduada em Letras (Licenciatura Plena - Habilitação em Língua Portuguesa) pelo Instituto Federal de Educação da Paraíba (IFPB), bacharela em Direito pela Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), especialista em Ciências da Linguagem com Ênfase no Ensino da Língua Portuguesa pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e em Literatura e Ensino pelo Instituto Federal de Educação do Rio Grande do Norte (IFRN). Tem mestrado em Letras pelo Programa de Pós-Graduação de Letras da Universidade Federal da Paraíba (PPGL-UFPB), é doutoranda em Letras pelo mesmo programa e integrante dos grupos de pesquisa: Estágio, Ensino e Formação Docente - Linha Leitura, Literatura infantil e juvenil e Ensino (GEEF-UFPB), Grupo de Estudos em Antropologia Literária (GEAL-UFPB) e Leitura, Ensino de Literatura e Tecnologia na Educação (LEL-IFPB). É professora efetiva de Língua Portuguesa na rede estadual da Paraíba.

Daniela Maria Segabinazi - Doutora em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Graduada em Letras e Direito, pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ). Professora do Programa de Pós Graduação em Letras (PPGL/UFPB) e dos Cursos de Graduação em Letras (presencial e a distância) da UFPB. É Líder do grupo de pesquisa “Estágio, ensino e formação docente” (GEEF) e membro do Grupo de Trabalho Literatura e Ensino da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL).

Girleene Marques Formiga é Doutora e Mestre em Letras, professora titular do Instituto Federal da Paraíba – Campus João Pessoa, atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) e na Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa. É líder do grupo de pesquisa LLEF - Leitura, Literatura, Ensino e Processos Formativos (IFPB/CNPq). Integra o grupo de pesquisa Estágio, Ensino e Formação Docente (UFPB/CNPq) na linha Leitura, Literatura infantil, juvenil e ensino.

Hildenia Onias de Sousa. Possui graduação em Letras pela Universidade Federal da Paraíba e mestrado em Letras pela Universidade Federal da Paraíba. É doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL/UFPB). É integrante do Grupo de Pesquisa em Estágio, Ensino e Formação docente (GEEF). Atualmente, é professora efetiva da Rede municipal de ensino de João Pessoa-PB.

Irany André Lima de Souza é Graduada em Letras (Licenciatura Plena em Letras Vernáculas) pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Especialista em Linguagem e Ensino (Faculdade Maurício de Nassau) e Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL), da UFPB, onde, atualmente, cursa o Doutorado em Letras. É professora de Língua Portuguesa no ensino básico e pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Estágio, Ensino e Formação Docente (GEEF).

Jhennefer Alves Macêdo é, atualmente, doutoranda em Letras pelo PPGL-UFPB. Possui graduação em Letras (habilitação em Língua Portuguesa) pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e é Mestre em Letras pela mesma instituição.

Joões Cabral de Lima é graduado em Letras (Habilitação em Língua Portuguesa) pela Universidade Federal da Paraíba e é Mestre em Letras pela mesma instituição. Atualmente é aluno de Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da UFPB. Membro do Grupo de Pesquisa Estágio, Ensino e Formação Docente (GEEF).

Joseany Lunguinho Gomes Perinelli é graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú com especialização em Educação Infantil pelo CINTEP (Centro Integrado de Tecnologia e Pesquisa). Já atuou como voluntária em uma biblioteca comunitária e no projeto de leitura da mesma. Atualmente é professora da educação básica na rede municipal de João Pessoa.

Maria Betânia Peixoto Monteiro da Rocha é graduada em Comunicação Social (Habilitação em Jornalismo), Especialista e Mestre em Literatura pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Atualmente, cursa Graduação em Letras no Instituto Federal de Educação da Paraíba (IFPB) e é aluna de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). É membro do Grupo de Pesquisa em Estágio, Ensino e Formação Docente (GEEF - UFPB) e atua como pesquisadora no Grupo de Estudos em Antropologia Literária (GEAL - UFPB) e no Projeto de Iniciação Científica Ensino de Literatura: implicações metodológicas na formação docente (PIBIC - IFPB).

Maria Claurênia Abreu de Andrade Silveira, professora doutora da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), tem experiência na Áreas de Letras, Linguística e Educação, com ênfase em métodos e técnicas de ensino de Língua e Literatura. Atua como professora no Centro de Educação (CE/Pedagogia) e integra o Programa de Pós-graduação em Linguística (CCHLA/Proling), na UFPB.

Morgana de Medeiros Farias é licenciada em Letras (habilitação em Língua Portuguesa), pela Universidade Federal de Campina Grande; mestra e, atualmente, doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), da Universidade Federal da Paraíba.

Valnikson Viana de Oliveira é Graduado (Licenciatura plena - Habilitação em Língua Portuguesa) e Mestre em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Também é Especialista em Linguagens e Ensino de Línguas e Literatura pela Faculdade Uninassau e membro do Grupo de Pesquisa em Estágio, Ensino e Formação Docente (GEEF). Atualmente, é aluno de Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da mesma instituição, sendo bolsista da Cordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Wiviane Alves Dias é graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco. É especialista em alfabetização e letramento. Atualmente é professora dos anos iniciais da Rede Municipal de João Pessoa no Estado da Paraíba.

Português Linguagens: o ensino de literatura no livro didático é resultado de pesquisa concluída por membros do Grupo de Pesquisa em Estágio, Ensino e Formação Docente - GEEF, da Universidade Federal da Paraíba. A obra concentra-se na área de Literatura, especificamente na abordagem da leitura literária, a partir da análise da coleção Português Linguagens (2015), de autoria de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, publicada pela editora Atual/Saraiva, direcionada aos anos finais do Ensino Fundamental. Sua estrutura foi organizada em cinco capítulos que, abordando enfoques distintos em cada uma de suas partes, formam uma unidade mediante reflexões acerca de aspectos relevantes à composição de um referencial básico de ensino de literatura, o qual tem como propósito discutir e propor práticas significativas de leitura a partir do manual didático. Um livro para professores de Língua Portuguesa e Literatura, mas também para licenciandos dos cursos de Letras e demais pesquisadores e interessados no tema.