



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS,
LETRAS E ARTES PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA –
PROLING

MARIA VANESSA MONTEIRO DAS CHAGAS

**LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL E A
REPRESENTATIVIDADE DA LITERATURA DE AUTORIA FEMININA NO LIVRO
DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM ESTUDO À LUZ DA ANÁLISE
CRÍTICA DO DISCURSO**

João Pessoa - PB

2022

MARIA VANESSA MONTEIRO DAS CHAGAS

**LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL E A
REPRESENTATIVIDADE DA LITERATURA DE AUTORIA FEMININA NO LIVRO
DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM ESTUDO À LUZ DA ANÁLISE
CRÍTICA DO DISCURSO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística – PROLING, da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística, área de concentração *Linguística e Práticas Sociais* e linha de pesquisa *Linguística Aplicada*.

Orientador: Prof. Dr. Fábio Alexandre Silva Bezerra

João Pessoa - PB

2022

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

C433l Chagas, Maria Vanessa Monteiro das.

Leitura literária no ensino fundamental e a representatividade da literatura de autoria feminina no livro didático de língua portuguesa : um estudo à luz da Análise Crítica do Discurso / Maria Vanessa Monteiro das Chagas. - João Pessoa, 2022.

148 f. : il.

Orientação: Fábio Alexandre Silva Bezerra.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Linguística. 2. Livros didáticos - Língua portuguesa. 3. Autoria feminina - Representatividade. 4. Análise Crítica do Discurso. 5. Interseccionalidade. I. Bezerra, Fábio Alexandre Silva. II. Título.

UFPB/BC

CDU 8(043)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA

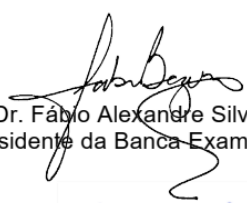


**ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE
MARIA VANESSA MONTEIRO DAS CHAGAS**

Aos vinte e três dias do mês de fevereiro de dois mil e vinte e dois (23/02/2022), às catorze horas, realizou-se, via Plataforma Zoom, a sessão pública de defesa de Dissertação intitulada "**Leitura literária no Ensino Fundamental e a representatividade da literatura de autoria feminina no livro didático de língua portuguesa: um estudo à luz da Análise Crítica do Discurso**", apresentada pelo(a) mestrando(a) **MARIA VANESSA MONTEIRO DAS CHAGAS**, Licenciada em Letras pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB, que concluiu os créditos para obtenção do título de MESTRA EM LINGÜÍSTICA, área de concentração **Linguística e Práticas Sociais**, segundo encaminhamento do Prof. Dr. Jan Edson Rodrigues Leite, Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFPB e segundo registros constantes nos arquivos da Secretaria da Coordenação do Programa. O Prof. Dr. Fábio Alexandre Silva Bezerra (PROLING - UFPB), na qualidade de orientador, presidiu a Banca Examinadora da qual fizeram parte os(a)s Professores(as) Doutores(as) Anderson Alves de Souza (Examinador/UFPB) e Moama Lorena de Lacerda Marques (Examinadora/UFPB). Dando início aos trabalhos, o senhor Presidente Prof. Dr. Fábio Alexandre Silva Bezerra convidou os membros da Banca Examinadora para compor a mesa. Em seguida, foi concedida a palavra à Mestranda para apresentar uma síntese de sua Dissertação, após o que foi arguida pelos membros da banca Examinadora. Encerrando os trabalhos de arguição, os(as) examinadores(as) deram o parecer final sobre a Dissertação, ao qual foi atribuído o conceito **APROVADA**. Proclamados os resultados pelo professor Dr. Fábio Alexandre Silva Bezerra, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, a presente ata foi lavrada e assinada por todos os membros da Banca Examinadora. João Pessoa, 23 de fevereiro de 2022.

Observações

A banca examinadora destacou a excelente qualidade de todo o texto, e principalmente das análises. Também assinalou a importância de que os resultados da pesquisa sejam divulgados em publicações.


Prof. Dr. Fábio Alexandre Silva Bezerra
(Presidente da Banca Examinadora)


Prof. Dr. Anderson Alves de Souza
(Examinador)


Profa. Dra. Moama Lorena de Lacerda Marques
(Examinadora)

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por todos os desafios e conquistas que marcaram a minha trajetória acadêmica e pessoal, e o auxílio prestado a cada passo.

Aos meus pais, Sandra e José, por todos os esforços que formaram a minha base e me fizeram chegar a esse momento, e por todo o apoio e amor incondicionais.

Aos demais familiares e amigos, em especial à minha irmã, Vitória, e aos amigos Isabela e Yago, pelas incontáveis conversas e por toda a ajuda durante os longos meses de escrita.

A Rafael, por ter me apoiado e ajudado a perceber que pausas são necessárias para alcançar o almejado, e por me encorajar a sempre persistir.

À minha tia Noça (*in memoriam*), por me apoiar à sua maneira e pela admiração que sempre demonstrou pelos meus esforços e conquistas. Eu posso sentir seu orgulho por mais esta conquista.

Às professoras e professores que fizeram parte de minha jornada escolar e acadêmica e me ajudaram a dar cada passo em direção a novos horizontes. Em especial à professora Laurênia Souto Sales, minha orientadora da graduação, cujos conselhos e apoio foram imprescindíveis para que eu ingressasse no mestrado.

Ao meu orientador Fábio Alexandre Silva Bezerra, por sua orientação gentil e atenciosa que fez o processo ser menos árduo e mais leve e significativo do que eu poderia imaginar. Por apoiar e me orientar nas mudanças de percurso ao longo destes dois anos.

Aos docentes que participaram desta pesquisa e às suas respectivas escolas, pelo acolhimento e apoio.

Às/aos docentes e colegas com os quais tive contato nas disciplinas e outras vivências do mestrado, por todas as experiências compartilhadas.

RESUMO

O presente estudo objetiva refletir sobre a representatividade da literatura de autoria feminina em livros didáticos de Língua Portuguesa dirigidos às turmas do 9º ano do Ensino Fundamental adotados por duas escolas públicas paraibanas. Para tal, discutimos o ensino de leitura literária, em especial de textos de autoria feminina, em sala de aula à luz de importantes documentos oficiais nacionais (BRASIL, 1998, 2013, 2018, 2019), estaduais (PARAÍBA, 2010) e municipais (MAMANGUAPE, 1990; RIO TINTO, 1991). Além disso, utilizamos conceitos e categorias da Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 2012, 2016[1992]; MEURER, 2005) para discutir questões que envolvem discursos e ideologias que perpassam a proposta didático-autoral dos livros didáticos analisados, bem como as orientações sobre o trabalho com a leitura no Programa Nacional do Livro e do Material Didático Literário (BRASIL, 2019). São considerados, ainda, os estudos sobre interseccionalidade (CRENSHAW, 1989; AKOTIRENE, 2019), bem como sobre gênero, feminismo e participação da mulher na sociedade (BASSANEZI, 2004; CASTRO, 2020; DUARTE, 2019). Em termos metodológicos, esta pesquisa é de natureza interpretativista, e apresenta uma abordagem quali-quantitativa dos dados obtidos através da catalogação dos gêneros e análises das atividades. Para aprofundar a discussão, as análises contemplam falas docentes acerca dos materiais utilizados em sala de aula, que foram coletadas por meio do instrumento questionário. Os resultados indicam que os dois livros didáticos apresentam um baixo percentual de textos literários de autoria feminina, havendo, inclusive, apenas um conto em um dos livros, o que motivou a seleção deste gênero para as análises. Quanto a estas, foi constatado que há, de maneira geral, discussões extensas e aprofundadas dos textos, porém há ocorrência de abordagens desproporcionais entre os textos de autoria feminina e masculina, tanto em extensão quanto em aprofundamento da leitura. Assim, há, por um lado, casos de atividades extensivas destes últimos, e por outro, de exclusiva leitura em voz alta dos primeiros, sem qualquer atividade de compreensão leitora. Ademais, foi identificado um perfil-autor predominantemente branco e sudestino. Considerando a importância do livro didático em sala de aula, é possível inferir que esse conjunto de dados que compõem o material podem ter implicações na formação de gostos literários e visões de mundo das/os alunas/os.

Palavras-chave: Livros didáticos de Língua Portuguesa. Literatura de autoria feminina. Representatividade. Análise Crítica do Discurso. Interseccionalidade.

ABSTRACT

The main goal of this study is to reflect upon the representativity of literature written by women in Portuguese language textbooks aimed at ninth year elementary school students adopted by two public schools from Paraíba. To do so, the teaching of reading literature at school is discussed, especially texts written by women, under the guidance of important official national (BRASIL, 1998, 2013, 2018, 2019), state (PARAÍBA, 2010) and municipal documents (MAMANGUAPE, 1990; RIO TINTO, 1991). Moreover, concepts and categories of Critical Discourse Analysis (FAIRCLOUGH, 2012, 2015[1989]; MEURER, 2005) were used to discuss matters related to discourses and ideologies that permeate the didactic-authorial proposal of the textbooks analyzed, as well as the guidelines about working with literature in the *Programa Nacional do Livro e do Material Didático Literário* (BRASIL, 2019). Studies about intersectionality (CRENSHAW, 1989; AKOTIRENE, 2019) are also considered, as well as gender, feminism and women's participation in society (BASSANEZI, 2004; CASTRO, 2020; DUARTE, 2019). In terms of methodology, this study consists of a interpretivist research, and presents a qualitative-quantitative approach to the data obtained through the cataloging of genres and analysis of activities. To further the discussion, the analysis contemplated teachers' opinions about the materials used in the classroom, which were collected through the use of a questionnaire. Results indicate that both textbooks present a low percentage of texts of female authorship, having, in fact, only one short story in one of the textbooks, which motivated the selection of this genre for the analysis. Regarding these, there are, in general, extensive and in-depth discussions of the texts, but there are disproportionate approaches of texts of female and male authorships, both in terms of length and in-depth reading. There are, on the one hand, cases of extensive activities of the latter, and, on the other hand, of exclusive reading aloud of the former, without any reading comprehension activity. Furthermore, a predominant profile of authors was identified as white and from the Southeast of Brazil. Given the importance of textbooks in classrooms, it is possible to infer from the data gathered from these materials that this lack of representativity can have implications in the formation of students' literary taste and worldview.

Key-words: Portuguese language textbooks. Female authorship literature. Representativity. Critical Discourse Analysis. Intersectionality.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Leituras que marcaram a experiência leitora dos docentes	63
Quadro 2 – Modelo utilizado para as catalogações	66
Quadro 3 – Seções com foco no gênero do LD Se liga na Língua (2018)	68
Quadro 4 – Seções especiais do LD Se liga na Língua (2018).....	69
Quadro 5 – Unidades e capítulos do LD Tecendo Linguagens (2018)	71
Quadro 6 – Seções do LD Tecendo Linguagens (2018).....	72
Quadro 7 – Dimensões, categorias e etapas da ACD	74
Quadro 8 – Perguntas de pesquisa e procedimentos metodológicos	75
Quadro 9 – Textos literários de autoria feminina no LD Se liga na Língua (2018).....	84

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Matéria da revista Veja publicada em 2016.....	39
Figura 2 – Capas de edições da Revista IstoÉ de 2016 e 2019	40
Figura 3 – Representação da interseccionalidade em diagrama	41
Figura 4 – Professores por raça/cor e etapa de ensino – Brasil – 2009/2013/2017 (CARVALHO, 2018)	49
Figura 5 - Representação do modelo tridimensional de Fairclough, adaptado por Meurer (2005).....	54
Figura 6 – Resumo esquemático.....	56
Figura 7 – Representação da autoria por estado brasileiro nos LD	80
Figura 8 - Atividade de leitura do conto “Medo”, no livro Se liga na Língua (2018).....	87
Figura 9 – Atividade de leitura do conto “Medo”, no livro Se liga na Língua (2018).....	89
Figura 10 – Atividade de leitura do conto “O primeiro beijo”, no livro Se liga na Língua (2018).....	92
Figura 11 – Atividade de leitura do conto “O primeiro beijo”, no livro Se liga na Língua (2018).....	94
Figura 12 – Atividade de leitura do conto “Uma semana na vida de Fernando Alonso Filho”, no livro Se liga na Língua (2018).....	95
Figura 13 – Atividade de leitura do conto “Uma semana na vida de Fernando Alonso Filho”, no livro Se liga na Língua (2018).....	96
Figura 14 – Atividade de leitura de fragmentos de três contos, no livro Se liga na Língua (2018).....	98
Figura 15 – Atividade de leitura do conto “O vagabundo da explanada”, no livro Tecendo Linguagens (2018).....	102
Figura 16 – Atividade de leitura do conto “O vagabundo da explanada”, no livro Tecendo Linguagens (2018).....	103
Figura 17 – Atividade de leitura do conto “O vagabundo da explanada”, no livro Tecendo Linguagens (2018).....	105
Figura 18 – Atividade de leitura do conto “A disciplina do amor”, no livro Tecendo Linguagens (2018).....	105
Figura 19 – Atividade de leitura do conto “O Diabo e outras histórias”, no livro Tecendo Linguagens (2018).....	107

Figura 20 – Atividade de leitura do conto “O Diabo e outras histórias”, no livro Tecendo Linguagens (2018).....	108
Figura 21 – Atividade de leitura do conto “O Diabo e outras histórias”, no livro Tecendo Linguagens (2018).....	109
Figura 22 – Atividade de leitura do conto “O Diabo e outras histórias”, no livro Tecendo Linguagens (2018).....	109
Figura 23 – Atividade de leitura do conto “Cinderela”, no livro Tecendo Linguagens (2018).....	111

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Percentual de estudantes por nível de proficiência nas regiões geográficas – Leitura – Pisa 2018	28
Gráfico 2 – Percentual da proficiência leitora de estudantes por região do Brasil.....	29
Gráfico 3 – Percentual do marcador “gênero” nos LD	77
Gráfico 4 – Percentual do marcador “raça” nos LD	79
Gráfico 5 – Quantitativo do marcador “origem” nos LD	80
Gráfico 6 – Gêneros literários nos LD.....	83

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABL – Academia Brasileira de Letras

ACD – Análise Crítica do Discurso

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LD – Livro didático

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MP – Manual do Professor

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

Pisa – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático

PNLD Literário – Programa Nacional do Livro e do Material Didático Literário

RCEF – Referenciais Curriculares do Ensino Fundamental

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	15
INTRODUÇÃO.....	17
CAPÍTULO II – O TRABALHO COM A LEITURA LITERÁRIA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS	25
2.1 O papel da escola na formação discente: orientações sobre o ensino-aprendizagem da leitura nas documentações oficiais.....	25
2.2 Da abordagem da leitura literária: a fruição e a autoria feminina em questão	33
CAPÍTULO III – ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O ESPAÇO FEMININO NA SOCIEDADE, NA LITERATURA E NA ESCOLA	38
3.1 Mulheres e(m) sociedade: estereótipos, interseccionalidade e feminismos	38
3.2 Vozes-mulheres: os espaços da literatura de autoria feminina e da professora em sala de aula	46
CAPÍTULO IV – ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO: PARÂMETROS TEÓRICOS E ANALÍTICOS	51
4.1 Da relação entre discurso e sociedade à luz da Análise Crítica do Discurso	51
4.2 A ACD no ensino de leitura na escola: análise de textos e procedimentos de leitura	57
CAPÍTULO V – METODOLOGIA	61
5.1 Caracterização da pesquisa	61
5.2 Contexto da pesquisa.....	61
5.3 Participantes da pesquisa.....	62
5.4 Procedimentos de construção do <i>corpora</i>	64
5.4.1 <i>Corpora</i>	67
5.4.1.1 Se liga na Língua: leitura, produção de texto e linguagem	67
5.4.1.1.1 Estrutura.....	68
5.4.1.1.2 Proposta didático-pedagógica.....	70
5.4.1.2 Tecendo Linguagens.....	71
5.4.1.2.1 Estrutura.....	71
5.4.1.2.2 Proposta didático-pedagógica.....	73
5.5 Procedimentos de análise de dados	73

CAPÍTULO VI – O ENSINO DE LEITURA LITERÁRIA A PARTIR DO LIVRO DIDÁTICO: ENTRE PROPOSTAS, USOS E IMPLICAÇÕES	76
6.1 Acervo de leitura nos LD: problematizando números	76
6.1.1 Aspectos interseccionais do perfil das/os autoras/es	76
6.1.2 Leitura literária de gêneros diversos: a autoria feminina em questão	82
6.2 A leitura literária em questão: uma análise das atividades de leitura do gênero conto	86
6.2.1 Análise das atividades de leitura no livro <i>Se liga na Língua</i>	86
6.2.2 Análise das atividades de leitura no livro <i>Tecendo Linguagens</i>	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS	116
APÊNDICE A – CARTA DE ANUÊNCIA – E.M.E.F. ANTÔNIA LUNA LISBOA	124
APÊNDICE B – CARTA DE ANUÊNCIA – E.M.E.F. M. PROFESSOR LUIZ APRÍGIO	125
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	126
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO	128
APÊNDICE E – CATALOGAÇÃO DO LD SE LIGA NA LÍNGUA	133
APÊNDICE F – CATALOGAÇÃO DO LD TECENDO LINGUAGENS	142
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	147

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A fim de melhor situar a presente pesquisa, considero pertinente apresentar-me de maneira um pouco mais extensa do que caberia em uma nota de rodapé, afinal, meu olhar sobre a problemática aqui tratada é influenciado por aspectos que vão além do referencial teórico-metodológico adotado.

Licenciada em Letras – Língua Portuguesa em 2019 pela Universidade Federal da Paraíba, especificamente no Campus IV – Litoral Norte, me deparei com o dilema “Literatura ou Linguística” exatamente na metade do curso, quando fui convidada por duas professoras para realizar pesquisas através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). A primeira, convidou-me a pesquisar sobre a autoria feminina na literatura paraibana, enquanto a segunda, a investigar o ensino de leitura através do livro didático de Língua Portuguesa.

Tento optado por esta última, comecei a me interessar cada vez mais pela leitura no livro didático a partir das experiências vivenciadas através de duas pesquisas desenvolvidas com o apoio do CNPq nas vigências 2017-2018 e 2018-2019 do PIBIC. Os projetos denominados, respectivamente, “Formação leitora no Ensino Médio: o Livro Didático como fonte para o estudo dos saberes escolares”, e “Formação leitora nos Anos Finais do Ensino Fundamental: O Livro Didático como fonte para o estudo dos saberes escolares”, foram orientados pela Profa. Dra. Laurênia Souto Sales.

Posteriormente, desenvolvi, sob a orientação da docente, o Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “O Livro Didático de Língua Portuguesa no Ensino Médio: uma análise das atividades de leitura”. Tais pesquisas investigaram a contribuição dos LD adotados pelas escolas públicas do município de Mamanguape para o estudo dos saberes escolares, com ênfase no aprimoramento da capacidade leitora das/os alunas/os.

As vivências acadêmicas relatadas ocasionaram publicações e compartilhamentos de experiências em eventos, o que aguçou o interesse por outras questões que se mostraram relevantes, como é o caso da autoria dos textos que compõem os LD, foco desta pesquisa. Cabe pontuar que, tendo iniciado o mestrado juntamente à minha atuação docente na Educação Básica na Rede Estadual da Paraíba, constatei na prática que escolher uma área para seguir academicamente é algo necessário, porém isso não implica o estabelecimento de uma dicotomia entre os estudos literários e os linguísticos. Assim, a partir de um *insight* gerado após uma apresentação de trabalho, no final do primeiro ano de mestrado reestruturei todo o projeto, que

antes tinha uma outra proposta, e passei a investigar a representatividade da autoria feminina em livros didáticos de Língua Portuguesa.

Sobre reestruturar e traçar novos caminhos, devo pontuar que já sabia que conciliar estudos e trabalho não seria uma tarefa fácil, mas a pandemia de Covid-19, que assolou o mundo e demandou o ensino remoto emergencial em março de 2020, tornou essa experiência ainda mais complexa, pois fez este primeiro fisicamente mais solitário e diferente do almejado, e, no trabalho, evidenciou aspectos da realidade escolar e social de uma parcela considerável de minhas/meus alunas/os que possivelmente não seriam notados em outro contexto.

Assim, as dificuldades e as demais questões enfrentadas serviram para aguçar o olhar e possibilitar mudanças no foco desta pesquisa, na minha atuação profissional e outros desencadeamentos ainda não conhecidos, pois há sempre mais horizonte à frente.

INTRODUÇÃO

A leitura tem um papel fundamental em nosso dia a dia, constituindo uma das práticas mais comuns e importantes em nossa sociedade. Sejam imagens, áudios, escritos, nós lemos tudo a todo momento e com os mais diversos propósitos, como conversar, buscar informações, realizar compras, estudar e fruir. Desse modo, sua presença é tão constante e “diluída” no cotidiano que a reflexão sobre o ato de ler vai acontecer, de modo mais comum, no contexto escolar.

Ao pensar neste contexto, percebemos que é inegável que se lê para aprender. No entanto, devemos atentar para o fato de que a leitura não é uma atividade inata ao ser humano, ou seja, ninguém nasce sabendo ler, mas aprende a ler (FLÔRES, 2001). Esse aprendizado perpassa os complexos processos realizados durante a atividade de leitura, tais como a identificação do código, a interpretação do enunciado (KOCH; ELIAS, 2006) e a formulação de uma atividade responsiva, pois, uma vez lida, a mensagem é inevitavelmente processada e respondida, ainda que a resposta seja o silêncio (BAKHTIN, 2003).

Entendemos, assim, que é papel da escola sistematizar o ensino de leitura, e proporcionar um aprendizado adequado ao alunado com vistas ao desenvolvimento, conforme orienta a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), de letramentos múltiplos, que dizem respeito não somente à habilidade de leitura que corresponde à alfabetização, mas vão além, extrapolando-a (KLEIMAN; ASSIS, 2016) e possibilitando a inserção crítica e significativa das/os usuárias/os da língua em situações reais de comunicação e convívio social.

Tema recorrente nos estudos da Linguística Aplicada, os letramentos ocupam um papel central no processo de ensino-aprendizagem, haja vista que, em especial na disciplina de Língua Portuguesa, a leitura é não somente um meio de acesso ao conhecimento e às experiências sociais, como também um objeto de ensino. Nesse sentido, há de se considerar que, em sala de aula, ocorrem diversos eventos de letramento, que caracterizam ações em que a escrita possui um papel essencial na significação de determinadas situações (KLEIMAN, 1995), e a leitura implica processos interpretativos que envolvem as mais variadas ações de uso da língua, tais como a leitura individual, quer seja silenciosa ou em voz alta, ou o trabalho em equipe em um jogo em sala de aula (KLEMAN, ASSIS, 2016).

Dentre os múltiplos letramentos que podem ser desenvolvidos no ambiente escolar, destacamos o letramento literário, que constitui um conjunto de práticas (comportamentos) e

eventos (situações), que podem ser viabilizados pela leitura literária, quer seja de autoras/es canônicas/os ou não (COSSON, 2009).

Para auxiliar no processo de desenvolvimento de eventos de letramento, bem como das habilidades indicadas pela BNCC (BRASIL, 2018), é comum nas instituições escolares que o livro didático (LD) seja utilizado como um dos principais suportes/recursos de ensino pelas/os docentes¹ em sala de aula. Desse modo, esse material constitui a principal fonte de leitura de grande parte das/os alunas/os, sendo, em alguns casos, o único recurso escrito a que se tem acesso, e ocupando um papel fundamental na formação de leitores (FERNANDES, 2010; JURADO; ROJO, 2006).

Dado seu status em sala de aula, o LD tem recebido especial atenção das/os pesquisadoras/es de diferentes áreas do conhecimento. De acordo com Pinheiro (2006), a obra *Do ideal e da Glória* (1978), do escritor pernambucano Osman Lins, inaugurou um tipo de crítica fecunda aos manuais didáticos de literatura, que impunham inquestionáveis normas através de um tom ameno e convincente de que o caminho sugerido seria o mais adequado (LINS, 1978). Após ele, Lígia Chiappini de Moraes Leite, em seu livro *Invasão da Catedral: literatura e ensino em debate* (1983), tece críticas sobre o efeito apaziguador da proposta dos manuais didáticos de literatura que, por oferecem “respostas bem dosadas”, viriam a desmotivar a inquietação criadora. É necessário atentar que tais reflexões sobre esses materiais não se restringiram ao século passado, pelo contrário, a problematização das normas e sugestões propostas nesses manuais continuam a ser objeto de discussão, haja vista que o discurso pedagógico é um discurso hegemônico (ANDRADE, 2014) e, portanto, possui implicações na formação das/os alunas/os.

Nos últimos anos, além dessas questões que, por sinal, ainda não foram totalmente superadas, problematiza-se o acervo de textos literários nos LD analisados, sugeridos pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD e adotados pelas escolas públicas. Cabe destacar, ainda, que o Programa Nacional do Livro e do Material Didático Literário (doravante PNLD Literário) possui relevante papel na viabilização do acesso à leitura literária, visto que desde sua criação, em 2018, tornou-se possível a distribuição de obras literárias diretamente às/aos discentes, e não somente às bibliotecas escolares. Podemos considerar que

¹ De acordo com o Resumo Técnico do Censo Escolar 2020 (BRASIL, 2021) divulgado pelo Ministério da Educação (MEC), há maior percentual de docentes do sexo feminino em todos os níveis da Educação Básica. Por esse motivo, optaremos por empregar os termos referentes à profissão docente prioritariamente no feminino, visto que remetem ao público que constitui maioria em sala de aula.

o programa representa um importante recurso para a expansão do espaço da literatura na e a partir da escola.

Sobre o contexto escolar, cabe pontuar que ao observar o quadro de horários de uma escola que oferta Ensino Fundamental – Anos Finais ou Ensino Médio, é possível encontrar uma separação entre as aulas de “Português” e as de “Literatura”. O estabelecimento dessa dicotomia entre duas partes que pertencem à mesma disciplina, Língua Portuguesa, mas que são apresentadas como elementos distintos, tende a acarretar uma interpretação de que não existe nenhum ponto de interseção entre elas. Tal separação pode ser percebida também no currículo do curso de licenciatura em Letras, que distingue os componentes curriculares entre os do ramo da linguística e o dos estudos literários. É necessário refletir por que motivo essa separação ocorre, e quais suas consequências na prática, pois, se de um lado pode orientar a seleção e contratação de profissionais em uma instituição e favorecer uma distribuição equânime de aulas, por outro pode abrir espaço para a criação e manutenção de uma falsa dicotomia no imaginário e na prática docente (BRAIT, 2000).

Dessa forma, em se tratando da licenciatura, cujo foco volta-se à formação de futuros profissionais da educação, que possuem importante papel na mediação da formação das/os alunas/os, essa (falsa) dicotomia (BRAIT, 2000) pode acarretar maior ênfase a uma dessas áreas em sala de aula. Nesse contexto, uma vez dissociadas, língua e literatura acabam sendo tratadas como elementos distintos, que passam a ocupar diferentes patamares, de modo que o estudo da língua está alguns degraus acima, estando em maior evidência e sendo abordado com prioridade em detrimento dos estudos literários, que contemplam, ou deveriam contemplar, a leitura de textos literários.

Tal situação é problemática na medida em que pode ter profunda influência na formação leitora e cidadã das/os alunas/os. Cabe refletir que, para além do entretenimento, um dos motivos pelos quais recorremos à leitura literária em nosso dia a dia, a literatura possui importante papel para a reflexão e o aprimoramento individual da vocação de ser humano (TODOROV, 2009). Assim, a literatura, concebida por Antonio Candido (2011) como um bem incompressível, ou seja, um direito considerado básico, que deveria ser assegurado a todos os seres humanos, possui importante papel na constituição destes como tal. Isso se dá porque “os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática” (CANDIDO, 2011, p. 175), de modo que o contato com o texto literário proporciona o (re)conhecer a sociedade e a nós mesmas/os.

Nesse sentido, faz-se necessário pensar sobre o que tem se sugerido para ler na escola, uma vez que este é o espaço institucional oficialmente responsável pela formação literária (MELO, 2013), sendo neste local em que muitas/os alunas/os têm o primeiro contato com o texto literário escrito, o que confere às/aos docentes importante papel não apenas no ensino, mas no despertar interesse pela literatura. Para incentivar, é preciso possuir um repertório de leitura amplo e em constante atualização, situação ainda pouco recorrente em nossa sociedade, mesmo se tratando de docentes de Letras. Tal situação revela a falta de competência literária dos professores (MELO, 2013), que pode influenciar a impressão e relação das/os alunas/os com o texto literário, que deveria ser incentivada de maneira particular no contexto escolar.

Haja vista que o repertório de leitura delineado no ambiente escolar poderá vir a influenciar as preferências futuras, tanto positiva quanto negativamente (COSSON, 2017), é necessário pensar de maneira situada naquelas/es de que se pretende mediar a formação. Ou seja, o planejamento precisa levar em consideração os aspectos interseccionais que compõem as identidades do público-alvo das ações planejadas. É imperioso atentar, ainda, que não somente as/os alunas/os possuem identidades, mas também as obras que elas/es leem. Desse modo, considerando a leitura como prática social (KLEIMAN, 2004), é necessária a atenção para a relação entre linguagem e vida social, em especial no que concerne os marcadores sociais da diferença, como classe social, gênero, sexualidade, raça etc, que têm sido foco da Linguística Aplicada brasileira (MOITA LOPES, 2006).

Acerca da autoria do que é ofertado à leitura, uma breve reflexão revela uma história que tem se desenrolado há séculos. Vejamos: ao ouvir a expressão “cânone literário”, em quantos autores homens somos capazes de pensar em questão de segundos? Nomes como Carlos Drummond de Andrade, Machado de Assis e Olavo Bilac provavelmente são recuperados muito rapidamente. Mas, e se pensarmos em um cânone feminino? Para alguns, esta não será uma tarefa tão árdua quanto para outros, mas fato é que a lista dos primeiros se formará com maior facilidade e extensão que destas últimas. Isso demonstra a estreita relação existente entre o cânone e o ainda escasso espaço feminino na sociedade, uma vez que aquele constitui uma seleta lista dos que, aos olhos de determinado grupo com privilégios e autoridade, devem ser lidos e reconhecidos. Ora, se os holofotes do cânone se voltam a um seletivo grupo, tudo o que está às margens tende a ser ausência, e tomado como inexistente (SANTOS, 2002).

De maneira geral, assim como a lista que formamos mentalmente, nomes e corpos masculinos têm tido seu espaço assegurado ao longo dos séculos, situação diferente da enfrentada pelas autoras. Cabe ressaltar que a presença maciça da autoria masculina nas

bibliotecas escolares é algo de simples constatação, que remonta de séculos de uma tradição que se formou através da perpetuação da valorização dos feitos masculinos e não reflete as conquistas dos movimentos sociais com atuação na militância cultural e política, que já têm produzido importantes vitórias e conquistado espaço na sociedade como um todo.

Tendo em vista que a configuração dessas bibliotecas, bem como a oferta dos LD podem influenciar as aquisições de escolhas individuais, uma vez que esse contato ao longo dos anos escolares tende a deixar suas marcas nos gostos pessoais (COSSON, 2017), faz-se necessário refletir criticamente sobre que leituras ofertar às/aos discentes em formação escolar, leitora e para a cidadania.

A presença e a abordagem da literatura em sala de aula têm ocupado espaço no escopo das discussões no meio acadêmico, de modo que, nas últimas décadas, muito tem se discutido e problematizado sobre o que é ensinar literatura (ANTUNES, 2015; CECHINEL; SALES, 2017), como e por que incentivar a leitura literária (FRANCHETTI, 2009; GOMES, 2010; SOUZA; CASTRO, 2013), e sua influência na formação não só escolar, mas social e pessoal (CANDIDO, 2011; BAUMAN, 2011; GUIMARÃES; BATISTA, 2012).

Nesse contexto, surgem pesquisas sobre o LD que versam sobre diversas problemáticas, tais quais as relações de gênero presentes nesse material (MOURA, 2007) e a presença/ausência da autoria feminina nos LD, sua relação com cânone literário e sua influência na (in)visibilidade destas produções (SOUZA, 2016; ALBUQUERQUE, 2019). Tais pesquisas, desenvolvidas por pesquisadoras de diferentes áreas do conhecimento e regiões do país, reiteram a necessidade e a contemporaneidade da discussão acerca do lugar da mulher na sociedade e, em especial, nos livros e aulas de literatura.

Além de trabalhos escritos, destacamos exposições orais como a conferência de abertura do Encontro Nacional de Literatura Infantil e Juvenil e Ensino (ENLIJE), organizado pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), intitulada *Na íris da dor: imagens de resistência na lírica feminina*, ministrada pelo Prof. Dr. Hélder Pinheiro. Nessa oportunidade, Pinheiro (2020) apresentou uma série de poemas de autoria feminina enquanto discutia a invisibilidade das autoras em sala de aula e nas bibliotecas pessoais. A realização de eventos como este, com vasta abordagem da literatura de autoria feminina, bem como a (r)existência de diversas publicações em revistas, anais de eventos e livros ao longo dos anos demonstram o quanto pertinente e necessário é pensar o lugar da mulher na literatura e na sociedade.

Foi justamente durante a participação em um evento similar, o I Congresso Internacional de Literatura para Crianças e Jovens: crítica, estética e ensino & III Jornada da Literatura de

Infância da PUC-SP, que se deu o *insight* para a realização da presente pesquisa que, em primeiro momento, tinha uma proposta diferente. Durante a apresentação por videoconferência de uma pesquisa sobre a leitura do gênero poema em sala de aula a partir do LD do ensino médio (CHAGAS; SALES, 2020), uma das participantes questionou-me sobre o quantitativo da autoria feminina na obra analisada. Naquele instante, me dei conta que não havia atentado para tal dado, e prontamente consultei a catalogação e pude constatar que a quantidade de textos de autoria feminina era inexpressiva em relação à masculina, e que os poucos nomes que lá constavam, tais quais Clarice Lispector e Hilda Hilst, pertenciam à seleta lista do cânone. Assim, além da baixa quantidade, havia também uma baixa representatividade, pois as poucas autoras presentes se repetiam ao longo das unidades.

Tal situação constatada em um LD do Ensino Médio fez-me refletir sobre a possibilidade de algo similar ocorrer em obras do Ensino Fundamental, com foco no 9º ano, que marca o fim do ciclo do Ensino Fundamental e traça uma ponte entre este e o Ensino Médio, bem como questionar se tal problemática tem sido pensada pelas/os professoras/es de escolas públicas que utilizam o material. É, portanto, justamente neste escopo que a presente pesquisa se insere, uma vez que intenta contribuir com as/os profissionais que estão em sala de aula e que, em muitos casos, romperam seus laços e qualquer contato com o meio acadêmico quando findada sua formação na graduação ou pós-graduação. Além disso, pretendemos possibilitar um diálogo entre academia e escolas, em especial aquelas onde realizei atividades acadêmicas – Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônia Luna Lisboa – e estágios probatórios – Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Luiz Aprígio –, com vistas à reflexão crítica e dialogada sobre o material didático que vem sendo utilizado em sala de aula – os livros *Se liga na Língua: leitura, produção de texto e linguagem*, de autoria de Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi (2018), e *Tecendo Linguagens*, de autoria de Tania Oliveira e Lucy Araújo (2018)– e suas possíveis implicações na formação das/os discentes.

Desse modo, este estudo parte do seguinte questionamento: qual a representatividade da autoria feminina nos livros didáticos de Língua Portuguesa do 9º ano em escolas da rede pública de ensino de Rio Tinto e de Mamanguape? Desta questão mais ampla, surgem outras quatro inquietações: 1) qual a presença da literatura de autoria feminina nos LD analisados e como esses textos são trabalhados nas atividades de leitura?; 2) há representatividade na autoria dos textos literários que compõem os acervos?; 3) o que as/os professoras/es nos revelam sobre o lugar da literatura de autoria feminina no trabalho com a leitura?; 4) quais as possíveis implicações da maior ou menor presença da autoria feminina na formação leitora e social?

A partir dessas perguntas que orientam o desenvolvimento da presente pesquisa, buscamos, de maneira geral, verificar a representatividade da autoria feminina nos LD do Ensino Fundamental. Especificamente, pretendemos: 1) descrever a presença de literatura, com ênfase na de autoria feminina, nos LD adotados pelas escolas mencionadas e analisar as atividades de leitura literária propostas; 2) investigar se há representatividade da autoria dos textos literários; 3) discutir sobre o lugar da literatura de autoria feminina no trabalho com a leitura a partir das considerações de docentes; 4) refletir sobre as possíveis implicações da maior ou menor presença da autoria feminina na formação leitora e social das/os alunas/os.

Para tal, foram realizadas catalogações dos gêneros presentes no LD, com atenção especial à representatividade da autoria feminina, e análises de atividades de leitura de textos literários à luz da Análise Crítica do Discurso (BEZERRA, 2016; FAIRCLOUGH, 2012; 2016; MEURER, 2005; WODAK, 2004), e discussões sobre interseccionalidade e descolonialidade, a fim de verificar como esta pode se dar a partir do LD, e discutir sobre seus limites e implicações na formação leitora e pessoal. Além disso, foi aplicado um questionário com dois (2) professores do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônia Luna Lisboa, em Rio Tinto-PB, e da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor Luiz Aprígio, situada em Mamanguape-PB, buscando traçar um perfil destes enquanto leitores, além de investigar a percepção acerca da influência da oferta de leitura na formação leitora e sua relação com a sociedade.

Salientamos que o suporte teórico-metodológico por nós adotado alinha-se aos estudos e às pesquisas em Linguística Aplicada, em especial àquelas desenvolvidas no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguística Sistêmico-Funcional, Análise Crítica do Discurso e Multimodalidade/Multiletramentos (GEPLAM), do qual fazemos parte.

Organizamos os registros de nossos caminhos de investigação apresentando, no **Capítulo 2**, um panorama acerca do que tem sido sugerido em relação ao trabalho com a leitura, em especial da literatura de autoria feminina, pelos documentos oficiais que orientam o ensino, buscando estabelecer uma visão do macro, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), ao micro, com as Leis Orgânicas dos municípios, passando pelas demais documentações publicadas nos âmbitos nacional e estadual. No **Capítulo 3**, tratamos do espaço feminino na sociedade, na literatura e na escola, abarcando a discussão sobre a interseccionalidade, cujo aparato teórico recorreremos e relacionamos com a Análise Crítica do Discurso (ACD), apresentada no **Capítulo 4**, a fim de fundamentar as discussões sobre o espaço feminino e as análises empreendidas. Neste capítulo, além da ACD são

apresentados procedimentos de leitura sugeridos desde os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998), que fundamentam, junto aos outros aportes teóricos, as análises das atividades de leitura analisadas. No **Capítulo 5**, elucidamos o percurso metodológico adotado para a realização da pesquisa e das análises dos dados que serão discutidos no **Capítulo 6**. Por fim, nas **Considerações Finais**, apresentamos uma síntese das discussões empreendidas ao longo dos capítulos, visando fornecer um panorama que evidencie o percurso traçado e os resultados obtidos. Por fim, serão apresentadas as limitações constatadas e sugestões para trabalhos futuros.

CAPÍTULO II – O TRABALHO COM A LEITURA LITERÁRIA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Neste capítulo, apresentamos um panorama das orientações oficiais nos âmbitos nacional, estadual e municipal sobre o ensino de leitura, em especial da literatura de autoria feminina. O capítulo está organizado em duas partes: a primeira compreende orientações gerais; e a segunda, indicações sobre a abordagem da literatura em sala de aula.

2.1 O papel da escola na formação discente: orientações sobre o ensino-aprendizagem da leitura nas documentações oficiais

A Lei 9.394/96, também chamada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), estabelece, em seu Art. 1º, que “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996). Dessa maneira, compreendemos que o ensino escolar deve(ria) enfocar no processo de ensino-aprendizagem dos objetos do conhecimento referentes aos componentes curriculares associados à formação para o convívio social, buscando formar cidadãos para a vida em sociedade e se distanciando de uma abordagem descontextualizada.

De forma complementar, declara-se no Art. 2º que a educação é considerada dever da família e do Estado, e tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, com vistas à formação para o exercício da cidadania e formação para o trabalho. Tal foco é reproduzido por documentos subsequentes, seja de maneira mais categórica, como nos PCN (BRASIL, 1998), ou direcionada na forma de Educação em Direitos Humanos proposta nas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN (BRASIL, 2013), que visa uma formação ética, crítica e política.

Em se tratando especificamente do ensino fundamental, afirma-se no Art. 32 que esta etapa tem por objetivo favorecer a formação básica do cidadão, mediante, dentre outras medidas, a busca pelo “desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” descrita no inciso I do referido artigo (BRASIL, 1996).

Tendo em vista que a leitura é considerada uma atividade basilar no âmbito escolar e na sociedade letrada como um todo, é importante refletir sobre o fato de que se lê para aprender, mas para que a leitura se dê de modo reflexivo e favoreça a construção de sentidos é necessário

antes aprender a ler (FLÔRES, 2001). Cabe destacar que, conforme sugere a LDB (BRASIL, 1996) e reiteram as DCN (BRASIL, 2013), seu ensino é de incumbência de todos os componentes curriculares, uma vez que constitui um alicerce para a aprendizagem como um todo e favorece o desenvolvimento de letramentos múltiplos.

Acerca dos letramentos, cabe explicitar que a aplicabilidade deste termo implica consequências sociais, culturais, políticas etc. Conforme discutido por Soares (2009 [1998]), etimologicamente, o termo em inglês “*literacy*” vem do latim “*litera*” (letra), com o sufixo –*cy*, que atribui o sentido de qualidade, estado, condição. Dessa forma, *literacy* pode ser considerada a qualidade ou condição de quem aprende a ler e escrever. Assim, o letramento é “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2009 [1998], p. 18).

Concebidos, ainda, como um conjunto de práticas sociais associadas à leitura e à escrita a partir da qual os indivíduos se envolvem em seu contexto social (SOARES, 2003), relacionam-se com os gêneros textuais que se materializam nessas práticas, uma vez que constituem “fenômenos históricos profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia” (MARCUSCHI, 2008, p.19). Tal relação é, justamente, um dos focos dos estudos em Linguística Aplicada, que tem como objeto de pesquisa, “a leitura como prática social, específica de uma comunidade, os modos de ler inseparáveis dos contextos de ação dos leitores, as múltiplas e heterogêneas funções da leitura ligadas aos contextos de ação desses sujeitos” (KLEIMAN, 2004, p. 15).

No âmbito da Linguística Aplicada, considera-se que

Os modos de ler interessam pelo que nos podem mostrar sobre a construção social dos saberes em eventos que envolvem interações, textos multissemióticos e mobilização de gêneros complexos, tais como uma lição numa aula **versus** um cartaz numa assembléia **versus** um panfleto numa troca comercial. O pesquisador procura entender o funcionamento da escrita nas práticas locais das diversas instituições e visa, ainda, a problematizar o uso da escrita, desnaturalizando sua relação com o poder. (KLEIMAN, 2004, p. 15, grifo da autora)

Desse modo, ao realizar uma leitura que contempla a análise da construção social, possibilita-se, pois, desnaturalizar relações de poder², o que vai muito além de uma decodificação automatizada. Assim, ao aprender um gênero, através das atividades de leitura e

² Esta possível implicação do letramento alinha-se à proposta da Análise Crítica do Discurso de base faircloughiana, discutida no Capítulo 4.

escrita, se aprende sobre o (con)viver em sociedade, uma vez que se aprende a expressar e compreender a realidade que se manifesta em forma de louvor, instruções, perguntas ou, resumidamente, ações que são tipificadas por gêneros (MILLER, 2012).

Os PCN (BRASIL, 1998) situam a escola enquanto importante *lócus* de formação leitora, pois constitui, muitas das vezes, o único espaço de acesso a textos escritos. Neste ambiente, tradicionalmente a disciplina de Língua Portuguesa tem ocupado a posição de maior responsabilidade na tarefa de ensinar a ler, apesar de, conforme já discutido, esta não ser uma tarefa exclusiva dela. Por esse motivo, os documentos oficiais fornecem orientações específicas sobre o ensino de leitura viabilizado nas aulas desta disciplina. Assim, os Referenciais Curriculares do Ensino Fundamental (PARAÍBA, 2010), doravante RCEF, por exemplo, orientam que é de incumbência deste componente curricular “educar nas e para as práticas sociais de linguagem na língua materna” (PARAÍBA, 2010, p. 29), o que inclui a leitura..

Quanto ao ensino desta atividade, rememorando o chamado “ensino tradicional”³, os PCN (BRASIL, 1998) criticam a excessiva escolarização das práticas de leitura e escrita neste ambiente, uma vez que consideram tal atividade como

o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. (BRASIL, 1998, p. 69)

A partir desse trecho, percebemos que há no documento a concepção de leitura que está para além da decodificação automatizada e que requisita conhecimentos diversos, tais quais o conhecimento de língua, o conhecimento textual e o conhecimento de mundo. Além disso, implica o uso de diferentes procedimentos de leitura (BRASIL, 1998), que possibilitam uma verticalização desta, extrapolando a superfície textual, explorando as entrelinhas e compreendendo o *background* da enunciação. Tal concepção alinha-se à compreensão da leitura como uma atividade que implica a relação autor-texto-leitor (KOCH; ELIAS, 2006) e pode ser abordada, conforme os PCN (BRASIL, 1998), a partir da relação uso → reflexão → uso.

Considerar tais relações implica esforços cognitivos que tomam a forma de procedimentos de leitura (ROJO, 2009). De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018) deve haver

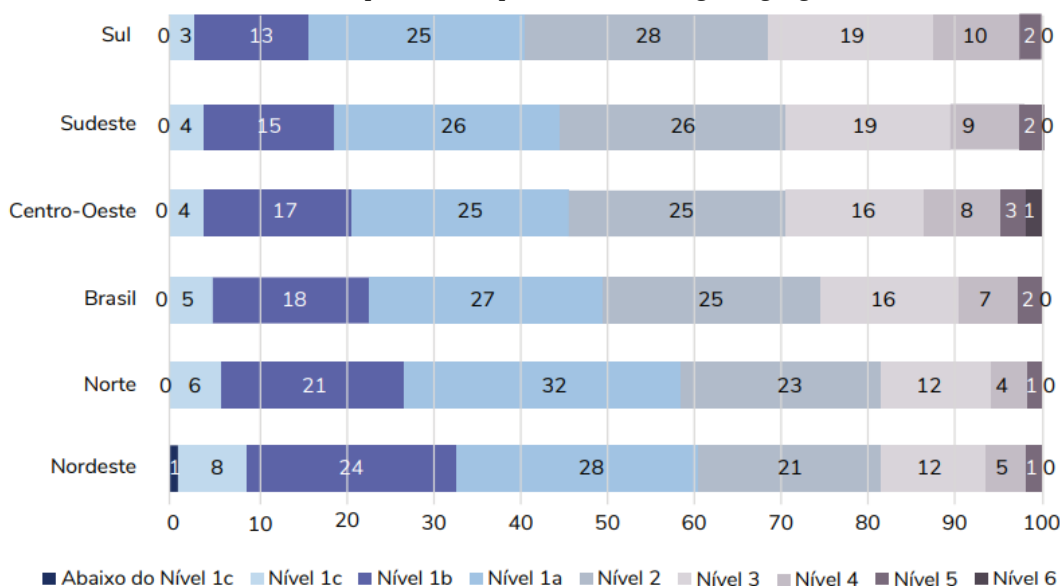
³ Entende-se por “ensino tradicional” aquele associado a práticas alinhadas à aprendizagem da língua a partir da gramática normativa, que predominaram por um longo período de tempo em sala de aula. Tendo predominado nos séculos XIX e XX, baseava-se no estudo de questões gramaticais atrelado à busca pelo domínio da arte do bem falar e bem escrever à luz dos escritos de autores de renome, cujas produções eram tidas como exemplares (FERNANDES, 2010).

um aumento progressivo da demanda cognitiva das atividades de leitura ao longo dos anos escolares, considerando a diversidade cultural e contemplando “produções e formas de expressão diversas, a literatura infantil e juvenil, o cânone, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, as culturas juvenis etc., de forma a garantir ampliação de repertório, além de interação e trato com o diferente” (BRASIL, 2018, p. 75). Para tal, devem ser empregadas

habilidades de leitura que exigem processos mentais necessários e progressivamente mais demandantes, passando de processos de recuperação de informação (identificação, reconhecimento, organização) a processos de compreensão (comparação, distinção, estabelecimento de relações e inferência) e de reflexão sobre o texto (justificação, análise, articulação, apreciação e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas). (BRASIL, 2018, p. 75)

Os processos mencionados demonstram a complexidade do ato de ler, ao passo em que tornam claro o papel docente na mediação do desenvolvimento da leitura a partir do uso consciente de diferentes procedimentos, em especial tendo em vista os resultados do Brasil na mais recente avaliação do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) realizada em 2018. De acordo com o relatório, cerca de 50% das/os estudantes brasileiras/os não alcançam o nível dois (2) dos seis (6) níveis da escala de letramento em leitura. No entanto, ao observar os percentuais por região é possível constatar que tal situação não é homogênea. Vejamos:

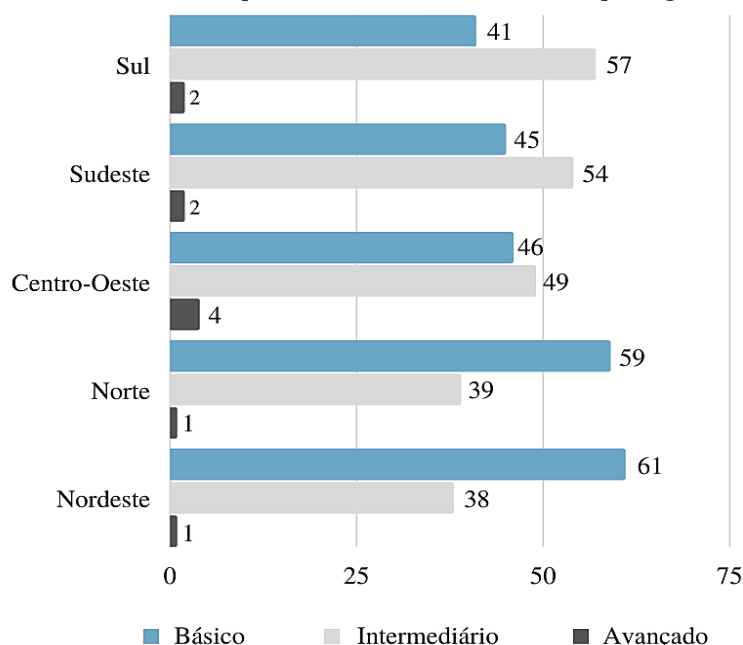
Gráfico 1 - Percentual de estudantes por nível de proficiência nas regiões geográficas – Leitura – Pisa 2018



Fonte: Brasil no Pisa 2018 (BRASIL, 2020, p. 81)

A partir da tipologia de processamento do texto apresentada no Pisa 2018, é possível agrupar, a grosso modo, os níveis em *básico* (Abaixo do Nível 1c a Nível 1a), que compreende a localização de informações, *intermediário* (Nível 2 a nível 4), que contempla a compreensão, e *avançado* (Níveis 5 e 6), a partir do qual há avaliação e reflexão. Com base nestes agrupamentos, temos a seguinte visualização da situação por região:

Gráfico 2 – Percentual da proficiência leitora de estudantes por região do Brasil⁴



Fonte: Autoria própria, elaborado com base no Relatório Pisa 2018 (BRASIL, 2020)

Os percentuais revelam disparidade na proficiência em leitura nas cinco (5) regiões do Brasil, uma vez que o Centro-Oeste lidera com um quantitativo de discentes que empregam procedimentos de leitura mais avançados, sendo o único que apresenta dados no nível 6, sendo seguido pelo Sul e pelo Sudeste, que apresentam situação bastante similar. O Norte e o Nordeste apresentam, também, dados semelhantes entre si, entretanto, este último apresenta dois agravantes: um maior quantitativo de estudantes no nível básico, além de ser o único que apresenta casos com proficiência Abaixo do nível 1c.

Conforme aponta o relatório Brasil no Pisa 2018 (BRASIL, 2020), a situação do país nesta avaliação tem sofrido poucas alterações desde 2009. Isso revela quão urgente é a atenção ao ensino de leitura, visto que pouco progredimos nos últimos anos. Assim, revela-se imprescindível a atenção às pessoas e aos materiais envolvidos nesse processo, ou seja, há de se considerar o suporte financeiro e pedagógico fornecido às escolas, que contemplam, dentre

⁴ Assim como no Gráfico 1, base para a elaboração deste, em alguns casos a soma dos percentuais não totaliza 100%, pois não foram consideradas as casas decimais.

outras coisas, o acesso a materiais de estudo e ensino e à formação continuada. É importante atentar, ainda, que os indivíduos submetidos a essa avaliação possuem particularidades e diferentes condições socioeconômicas e contextos familiares, que têm implicações diretas no processo de ensino-aprendizagem.

No tocante ao papel da escola e, em especial, a “condição de locutor privilegiado” das/os educadoras/es, mencionada há décadas pelos PCN (BRASIL, 1998), coloca-se em evidência a relevância da formação continuada, uma vez que pode possibilitar questionamentos e favorecer o aprimoramento a base teórico-metodológica das aulas. De forma complementar, reafirma-se a necessidade de atentar para o que preconizam os documentos oficiais que orientam o ensino a nível nacional, estadual, e municipal, posto que neles há orientações para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem que se almeja nacionalmente.

A leitura destas documentações, como os PCN (BRASIL, 1998), DCN (BRASIL, 2013), BNCC (BRASIL, 2018) e, na Paraíba, dos RCEF (PARAÍBA, 2010), tende a se fazer presente em algum momento da licenciatura. Todavia, a não ser que seja solicitado, podem acabar caindo no esquecimento, o que tem potencial efeito negativo, pois pode acarretar o desalinho do ensino no país, situação já revelada pelo relatório Brasil no Pisa 2018 (BRASIL, 2020). É certo que não é somente a falta de leitura das orientações oficiais que gera as disparidades nos resultados de avaliações por região, mas também as desigualdades socioeconômicas que atravessam a vida das/os envolvidas/os no processo educacional. Todavia, haja vista que as documentações são de livre acesso e contemplam discussões teórico-metodológicas que são fruto de pesquisas e visam cumprir o papel de orientar e fomentar reflexão, cabe um olhar com interesse para o que se preconiza, buscando analisar o que tem se feito e o que pode ser modificado.

Nesse sentido, os PCN (BRASIL, 1998, p. 71-72) apontam algumas condições favoráveis para a formação de leitores, a saber: 1) a escola dispor de uma biblioteca com exemplares de diferentes gêneros e áreas do conhecimento; 2) que haja nas salas de aula um acervo variado de livros e de outros materiais de leitura; 3) a/o docente organizar momentos de leitura livre; 4) o planejamento docente de atividades regulares de leitura; 5) a/o docente dar liberdade de escolha às/aos alunas/os sobre suas leituras; 6) a escola organizar-se em torno de uma política de formação de leitores, envolvendo toda a comunidade escolar.

Há indicações de caminhos metodológicos nos RCEF (PARAÍBA, 2010), que sugerem o uso de sequências didáticas e do planejamento de uma pedagogia dos projetos, com vistas a possibilitar a inserção das/os discentes em situações efetivas de uso, de maneira contextualizada e significativa. Neste ponto, as/os educadoras/es possuem papel primordial na mediação do

processo de ensino-aprendizagem com foco nas/os alunas/os, buscando favorecer uma educação participativa, a partir da qual estas/es podem se expressar e agir ativamente na própria formação. Assim, instaura-se um ensino voltado não aos conteúdos, mas aos sujeitos.

Quanto à seleção de textos, há em comum nos documentos oficiais a orientação de que devem ser privilegiados os gêneros frequentes na realidade social e universo escolar, tais quais notícias, artigos de opinião, contos, romances e gêneros comuns ao espaço digital, como o meme e o *gif*. Ademais, afirma-se que “Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada” (BRASIL, 1998, p. 25). Assim, é perceptível o alinhamento do trabalho com a leitura com o objetivo de formar indivíduos para a vida em sociedade, visando proporcionar meios para o desenvolvimento da proficiência leitora na perspectiva dos letramentos, visto que esta, enfatizada pelas RCEF (PARAÍBA, 2010), pode favorecer o contato, em sala de aula, com práticas de letramento dominantes e não dominantes (KLEIMAN, 1995), por exemplo, a leitura de autoras/es canônicas/os ou não, que publicam em livros ou redes sociais etc.

No âmbito nacional, a BNCC (BRASIL, 2018) sugere um trabalho com a leitura de diferentes textos, que não só os canônicos, que dizem respeito “não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais” (BRASIL, 2018, p. 72). Tal concepção de leitura contribui para a ampliação dos letramentos, visto que possibilita a inserção das/os alunas/os em diversas práticas sociais, o que constitui um importante passo para a desprivatização da leitura discutida por Guedes (2006), a partir da qual seriam ofertadas obras diversas, tanto aquelas consideradas clássicas, quanto as de autoras/es desconhecidas/os.

Tomando a leitura como uma forma de compreensão do mundo, as DCN (BRASIL, 2013) apontam que o projeto político-pedagógico deve contemplar o estímulo à “leitura atenta da realidade local, regional e mundial, por meio da qual se podem perceber horizontes, tendências e possibilidades de desenvolvimento” (BRASIL, 2013, p. 49). Essa consideração da realidade local é também mencionada pelas Leis Orgânicas do Municípios de Mamanguape (MAMANGUAPE, 1990), que postula que

Art. 156 - Os currículos escolares serão adequados às peculiaridades do município e valorização a sua cultura e seu patrimônio histórico, artístico, cultural e ambiental. (MAMANGUAPE, 1990, p. 30)

Assim, em se tratando da abordagem da leitura no currículo, é possível compreender esta atividade enquanto importante ferramenta para o conhecimento de si e do local físico e sócio-histórico em que está inserido, mas também cruzar fronteiras. Deve-se, então, buscar favorecer a ampliação de horizontes, buscando possibilitar que se vá além dos conhecimentos pessoais e locais, expandindo os horizontes intelectuais e superando as fronteiras físicas. Outrossim, o documento aponta que a partir de uma leitura crítica, desencadeadora de questionamentos e reflexões, torna-se possível a (re)criação da cultura.

Essa leitura crítica relaciona-se intimamente com a proposta apresentada nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos que constam nas DCN (BRASIL, 2013), pois esta considera que o currículo não é uma simples transmissão desinteressada do conhecimento social, mas uma arena política (ARROYO, 2011) e, portanto, reflete e pode contribuir para a perpetuação de relações de poder, que são reproduzidas em contexto escolar através da transmissão de determinada ideologia e cultura. Cabe ressaltar que, de acordo com as DCN (BRASIL, 2013), é imprescindível à escola possibilitar discussões sobre “os princípios e as práticas de um processo de inclusão social, que garanta o acesso e considere a diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos” (BRASIL, 2013, p. 16). Estes, de acordo com o documento, são os atravessados pelas categorias classe, gênero, raça, etnia, geração e compõem a diversidade social brasileira.

Ao trazer para a discussão a situação enfrentada por diversos grupos, tais como negros, indígenas, mulheres, crianças e adolescentes, homossexuais, pessoas com deficiência, busca-se dar visibilidade e voz a estes que foram e são silenciados e ocultados sob o véu da naturalização das desigualdades. Assim, abrir este espaço, é colocar em debate questões como a igualdade formal; compreensão do *background* de preconceitos e discriminações que alimentam desigualdades e são naturalizados; processos de dominação e questões outras que favorecem uma perspectiva multicultural que pode atuar no desvelamento das relações de poder.

Compreendemos que a abordagem destas e outras questões pode possibilitar um ensino-aprendizagem que considera a relação entre a linguagem e o mundo social, o que, sob o viés da Linguística Aplicada, implica pensar a influência e a importância dos contextos sociohistóricos dos sujeitos sociais, que estão distantes de terem um perfil homogêneo, sendo, assim como o mundo social, heterogêneos, fragmentados e fluidos (MOITA LOPES, 2006). Desse modo, associando as documentações oficiais aos estudos desta área de pesquisa, consideramos que “envolver-se na construção do significado nos processos de letramentos é inseparável da construção de quem somos como seres sociais” (MOITA LOPES, 2013, p. 241).

De maneira geral, o proposto pelas DCN (BRASIL, 2013) contempla o que Art. 177 da Lei Orgânica de Rio Tinto (RIO TINTO, 1991), postula quanto ao que o ensino no município deveria possibilitar, visto que é apontado que “pautado nos ideais de liberdade e igualdade social, tem como objetivo o desenvolvimento integral do homem que, com o domínio do conhecimento científico e respeito a natureza, seja capaz de atuar no processo de transformação da sociedade” (RIO TINTO, 1991, p. 50).

A proposta evidencia, portanto, um caminho a partir do qual os conhecimentos escolares se nutrem de temas da vida social e

a interação na escola entre os conhecimentos de referência disciplinar e aqueles provenientes das culturas populares pode possibilitar o questionamento de valores subjacentes em cada um deles e a necessidade de revê-los, ao mesmo tempo em que permite deixar clara a lógica que preside cada uma dessas formas de conhecimento e que os torna diferentes uns dos outros, mas não menos importantes. (BRASIL, 2013, p. 115-116)

Tal caminho é sugerido, também, pela BNCC (BRASIL, 2018) que postula que a organização/progressão curricular deve ser orientada pela diversidade: de gêneros, estilos, autores e autoras, quer sejam contemporâneos ou de outras épocas, bem como advindos de diferentes regiões do Brasil e do mundo. Orienta-se, ainda, que devem ser contemplados o cânone, a literatura universal, a literatura juvenil, a tradição oral, a cultura digital, as culturas juvenis e as produções multissemióticas.

Quanto a esta orientação há um elemento a ser destacado: a menção a autores e autoras separadamente, que evidencia estes possuem diferentes vozes e visões. Assim, demonstra-se que o uso apenas de “autores”, englobando o masculino e o feminino, não seria capaz de expressar tal diversidade. Essa escolha linguística evidencia de maneira contundente a necessidade de inserção das produções especificamente de autoria feminina em sala de aula. Dessa forma, não é suficiente apenas a leitura de autores (homens) renomados e consagrados pelo cânone, sendo necessário para a formação o contato com autores e autoras não pertencentes a esta seleta lista, e que tem suas produções divulgadas não apenas em livros, mas também nos meios digitais, como as redes sociais. Cabe pontuar que orientações mais gerais não contemplam satisfatoriamente a leitura literária, pois algumas especificidades precisam ser consideradas, conforme veremos a seguir.

2.2 Da abordagem da leitura literária: a fruição e a autoria feminina em questão

No que tange o tratamento didático da leitura, os PCN (BRASIL, 1998) orientam que este deve se dar de maneira heterogênea, buscando contemplar as especificidades de cada gênero. Tal orientação contempla, de maneira particular, os textos literários, que deve(ria)m ser analisados criticamente, pois considera-se que há singularidades e propriedades no uso da linguagem nestas produções. Além disso, é tecida uma crítica à sua utilização como pretexto para outras discussões, como valores morais e questões gramaticais, deixando-o em situação secundária e dissociando-o da fruição, bem como da dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora da literatura, conforme discute, posteriormente, a BNCC (BRASIL, 2018), ao tratar da formação do indivíduo leitor-fruidor.

Acerca da leitura literária, o PNLD (BRASIL, 2019) elenca as competências da BNCC (BRASIL, 2018) para o Ensino Fundamental, dentre as quais destacamos a de

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (BRASIL, 2018, p. 87)

No trecho, encontram-se os termos “fruição” e “valorização da literatura”, que nos direcionam para uma concepção de leitura literária não só escolar e didatizada, mas relacionada ao deleite e desenvolvimento do prazer de ler. Assim, ao adentrar o campo da fruição não se pretende uma leitura inteiramente despretensiosa, mas um estímulo ao gosto pela leitura, que se desenvolve a partir do contato com textos diversos. Quanto a este contato, os PCN (BRASIL, 1998) já forneciam sugestões didáticas, como a leitura autônoma, a leitura colaborativa, a leitura em voz alta pela/o docente, a leitura programada e a leitura de escolha pessoal. Enfatizamos, aqui, esta última, pois confere à/ao discente um espaço para mostrar um pouco de si, através de seus gostos pessoais, e conhecer as demais pessoas, que em suas realidades específicas realizam leituras das mais diversas. Assim, as vozes daquelas/es que seguram livros, celulares, revistas, histórias em quadrinhos, apresentam umas às outras novas vozes, de autoras e autores, de personagens, e assim um universo de vivências se alinha.

Em sala de aula, considerar o potencial humanizador da literatura (ZILBERMAN, 1985; TODOROV, 2009; ANTUNES, 2009), bem incompressível à humanidade (CANDIDO, 2011), é oportunizar o exercício de reflexão sobre o eu e o outro e reconhecer a função da literatura na formação humana. Nesse sentido, conforme discutido nos RCEF (PARAÍBA, 2010),

Quando o professor estimula os alunos à investigação sobre diversos grupos sociais, ao elaborar questões que os levem a perceber a sua própria cultura e identidade; a pensar sobre conceitos e preconceitos sobre outras culturas a partir do conceito de alteridade;

a refletir sobre igualdades e diferenças ou igualdade na diferença, o educador estará instigando a leitura de forma investigativa e crítica. Nesse momento, os educandos devem descobrir por si, mas com a orientação do educador, a importância desse conhecimento para se autoconhecerem, descobrindo sua identidade e a do outro. Nesse processo, o professor está desenvolvendo capacidades nestes alunos, e estas capacidades se relacionam com o princípio do aprender a conhecer, o que representa o primeiro passo para uma mudança do olhar. (p. 329)

Dada a importância do LD em sala de aula (JURADO; ROJO, 2006), a escolha de um material correspondente à realidade da escola e que contemple obras de autorias diversas é de suma importância. Nesse sentido, cabe refletir sobre a avaliação realizada pelo PNLD, que orienta a escolha das coleções de obras didáticas através das avaliações presentes no Guia. É importante atentar que apesar de elaborado por profissionais com formação adequada, este documento não deve(ria) ser a única fonte de opinião sobre os materiais didáticos, pois ainda que o processo de avaliação conte com a imparcialidade que lhe cabe, a análise realizada é atravessada pelas experiências profissionais, leituras e concepções pessoais e ideológicas que constituem os indivíduos que a executam. Essas mesmas questões tendem a se fazer presentes nas análises empreendidas pelas/os professoras/es quando estas/es vão além do Guia. Dessa forma, estas/es devem ter em mente o contexto em que sua escola se insere, quem são suas/seus alunas/os, bem como estar atento ao fato de que o LD constitui apenas um suporte para as aulas, e não um fim em si mesmo, de modo que é possível e necessário ir além dele (PINHEIRO, 2006).

Quanto ao que é proposto, o Guia do programa aponta entre os princípios éticos necessários a construção da cidadania e ao convívio social republicano especificamente o de

Promover positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, valorizando sua visibilidade e protagonismo social, com especial atenção para o compromisso educacional com a agenda da não-violência contra a mulher. (BRASIL, 2019, p. 8)

A partir disso, podemos compreender que se espera que os LD possibilitem a reflexão acerca do lugar social da mulher. Porém, fala-se em mostrar a “imagem da mulher” que ocupa diferentes espaços e sofre violência. Com essa colocação, não estaria a mulher colocada apenas como um assunto? Nesta conversa teria ela voz? Nas análises do Guia há apenas um indício de consideração do espaço ocupado pelas mulheres nas coleções, na análise da obra *Singular & Plural*, de Balthasar e Goulart (2018), em que ao tratar do trabalho com a literatura, afirma-se que

Incrementando a discussão acerca dos preconceitos e das desigualdades, a coleção apresenta, nos capítulos referentes às práticas de literatura, textos que encenam

questões indígenas, africanas e afrobrasileiras. A literatura produzida por mulheres também é trazida pela coleção. (BRASIL, 2019, p. 167)

Merece atenção o fato de que, no escopo da discussão sobre preconceitos e desigualdades, a menção à literatura de autoria feminina limita-se a uma única frase, na qual consta o advérbio “também”, que parece conferir a essa produção um status de “algo a mais”, que não estaria em grande quantidade ou no centro das discussões. Tal seleção lexical demonstra que a autoria feminina é considerada “o outro”, que é colocada como exterior ao universal (SANTOS, 2007), que seria a literatura de autoria masculina. Esta oposição é responsável pelo estabelecimento da inexistência, que consiste em “não existir sob qualquer modo de ser relevante ou compreensível” (SANTOS, 2007, p. 72). Dessa forma, torna-se perceptível a linha abissal que separa as produções de autoria feminina e masculina, colocando-as em diferentes patamares e estabelecendo, assim, uma hierarquia cujos delineamentos estruturam a realidade social, uma vez que este não-lugar no qual a produção de autoria feminina é inserida é criado e reforçado em um movimento de manutenção de princípios e práticas hegemônicas.

Indícios como esse, motivam-nos a investigar o espaço ocupado por mulheres na sala de aula, especialmente por esse espaço ser massivamente ocupado por profissionais do sexo feminino, conforme apontam os dados do Censo da Educação Básica (BRASIL, 2021). Tal investigação alinha-se com a proposta de Santos (2002) que propõe uma sociologia das ausências, que se pauta na discussão sobre como o que “não existe” é produzido como tal e objetiva tornar objetos tidos como impossíveis em possível e, assim, transformar ausências em presenças.

Dentre as lógicas ou modos de produção da não-existência propostas pelo autor, destacamos a lógica da classificação social, cujas manifestações mais salientes são as hierarquias formadas a partir das classificações raciais e sexuais. Tais hierarquias têm como consequência o estabelecimento de relações de dominação, que conferem àquilo que foge ao universal o status de inferior por natureza. Dessarte, o caráter ilusoriamente natural tende a contribuir para a manutenção da ausência, que pode ser superada a partir do movimento contrário: o de tornar presente.

No entanto, sabe-se que este não é um movimento simples, tampouco rápido, visto que vai de encontro àquilo que se estabeleceu como a ordem “natural” das coisas. De acordo com Santos (2007, p. 71), “as linhas cartográficas ‘abissais’ que demarcavam o Velho e o Novo Mundo na era colonial subsistem estruturalmente no pensamento moderno ocidental e permanecem constitutivas das relações políticas e culturais excludentes mantidas no sistema

mundial contemporâneo”. Posto isso, é possível compreender que ir de encontro com o sistema impõe-se como uma tarefa tão complexa quanto necessária, haja vista que, ao conferir o status de “central” a algo, marginaliza-se os demais, que se tornam ausentes.

Para que haja mudança, é preciso múltiplos e contínuos esforços como os dos movimentos sociais e acadêmicos, a exemplo dos empenhos para o suleamento epistemológico, que compõe a agenda da Linguística Aplicada (KLEIMAN, 2013) e coadunam para a criação de uma coligação anti-hegemônica (MOITA-LOPES, 2006). Tal perspectiva, representada pelo verbo “sulear” (CAMPOS, 1991), é discutida há décadas por diversos autores no âmbito acadêmico (CAMPOS, 1991; FREIRE, 1992; KLEIMAN, 2013; MOITA-LOPES, 2006) e visa promover uma virada epistemológica. No âmbito da Linguística Aplicada, especificamente, o sulear traduz-se, dentre outros aspectos, nos temas abordados e visibilização das diversas vozes de grupos sociohistoricamente minorizados, como mulheres, membros da comunidade LGBTQUIA+, e de movimentos étnico-raciais (KLEIMAN, 2013).

A partir desse suleamento, é possível ir de encontro àquilo que se impõe como hegemônico. Para tal, é preciso considerar não só os produtos intelectuais, mas as identidades dos seres que os produzem, se afastando de uma “racionalidade descorporificada” (MOITA-LOPES, 2006), que concebe o saber dissociado de fatores que constituem práticas e sujeitos sociais. A seguir, discutiremos, então, sobre o lugar que as diferentes mulheres têm ocupado na sociedade, na escola e na literatura.

CAPÍTULO III – ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O ESPAÇO FEMININO NA SOCIEDADE, NA LITERATURA E NA ESCOLA

Neste capítulo, tecemos discussões sobre o espaço feminino na sociedade, na literatura e na escola. O capítulo está organizado em duas partes: na primeira, são apresentadas concepções sobre as mulheres desde o período colonial, algumas das quais ecoam até os dias de hoje. Além disso, considerando o conceito de interseccionalidade como suporte analítico, tratamos da existência de mulheres plurais, atravessadas por diferentes marcadores sociais. Na segunda, discutimos sobre os espaços da literatura de autoria feminina e da professora em sala de aula.

3.1 Mulheres e(m) sociedade: estereótipos, interseccionalidade e feminismos

O papel da mulher na sociedade é perpassado por atravessamentos históricos, sofrendo alterações em diferentes épocas e contextos (PINTO, 2015). Sob a ótica masculina, na obra *Casa Grande e Senzala*⁵ (FREYRE, 2006 [1933]), o sociólogo Gilberto Freyre demonstra as diferentes concepções e tratamentos dirigidos às diferentes mulheres no Brasil que se formava a partir dos latifúndios, da escravidão e da miscigenação. Brancas, “mulatas” e negras eram vistas e tratadas de maneira distinta, resumidas no ditado “Branca para casar, mulata para foder e negra para trabalhar”. Tal concepção está presente também no livro *Formação do Brasil Contemporâneo* (PRADO JÚNIOR, 1976[1942], p. 342), que apresenta a mulher escravizada como um “instrumento de satisfação das necessidades sexuais de seus senhores e dominadores”, o que, de acordo com Gonzalez (2019), objetifica e lhes nega o estatuto de “humano”.

Esses aspectos demonstram o caráter estruturante da relação entre raça e gênero no Brasil, que se coloca como determinante para a concepção social de perfis de mulheres. No entanto, na contramão da naturalização de estereótipos, encontramos discussões acerca do racismo e sexismo em nossa cultura (GONZALEZ, 2019), que auxiliam não apenas na compreensão do *status quo*, como também possibilitam atitudes que visam desestabilizar as ideologias de dominação que compõem o que Gonzalez (2019) denomina “sistema patriarcal-racista”.

⁵ Considerada uma importante leitura para a compreensão da formação da sociedade brasileira, a obra é alvo de críticas relacionadas ao trato dado à escravidão, em especial à animalização e objetificação dos corpos negros, cujos abusos sofridos são naturalizados. De acordo com Souza (2017), Freyre descreve uma escravidão peculiar, que contemplando um aspectos semi-industriais e sexuais, fundamenta as relações de classe e gênero no Brasil e abrange a formação e consolidação do patriarcalismo brasileiro.

Além dos marcadores sociais gênero e raça, a classe social também precisa ser considerada (DAVIS, 2016 [1981]). Além disso, ao longo dos anos tem se discutido sobre questões que envolvem os tabus sobre a sexualidade, a obrigatoriedade do casamento e da maternidade e a postura subserviente às figuras masculinas como o pai e o esposo compunham (ou ainda compõem?) os discursos que regulavam e normatizavam a vida das mulheres em sociedade. Cabe refletir que cada uma das questões mencionadas, além de diversas outras, como as relacionadas ao espaço feminino no mercado de trabalho (CARNEIRO, 2019), são vivenciadas de maneiras distintas entre diferentes grupos de mulheres, e estes são interpretados e representados de maneiras distintas pela sociedade.

Recentemente, em 2016, uma publicação da revista *Veja* sobre Marcela Temer, então primeira-dama, chamou a atenção e ergueu debates sobre a concepção de mulher na atual sociedade brasileira. Com o título “Bela, recatada e do lar” (LINHARES, 2016), a matéria, representada na Fig. 1, sofreu diversas críticas e se tornou assunto tanto nas redes sociais quanto em produções acadêmicas que discutem, entre outros temas, sobre tais designações atribuídas à primeira-dama (ADAMOLI; LIMA, 2018) e sobre o padrão de esposa representado (COSTA; SOUZA, 2020). De maneira geral, as diversas críticas dirigidas à publicação se deram no sentido da compreensão de inadequação ao contexto atual, que estaria distante daquele preconizado nos anos 50, época em que se concebia que “ser mãe, esposa e dona de casa era considerado o destino natural das mulheres. Na ideologia dos Anos Dourados, maternidade, casamento e dedicação ao lar faziam parte da essência feminina; sem história, sem possibilidades de contestação” (BASSANEZI, 2004, p. 609).

Figura 1 – Matéria da revista *Veja* publicada em 2016



Fonte: O Popular (2016)⁶

Por outro lado, encontra-se na mídia uma outra representação da mulher: a emocionalmente desequilibrada. Um exemplo dessa concepção está na capa da Revista IstoÉ, publicada também em 2016, disposta no lado esquerdo da Fig. 2, em que há uma foto da então presidenta Dilma Rousseff visivelmente exaltada por alguma razão, que compõe a matéria “Uma presidente fora de si” (PARDELLAS; BERGAMASCO, 2016). Com título “As explosões nervosas da presidente”, ainda na capa há uma sequência de afirmações, dentre as quais destacamos: “em surtos de descontrole”; “completamente fora de si”; “perde (também) as condições emocionais de conduzir o país”. Tal apresentação gerou questionamentos como: e se fosse um homem? A agressividade e descontrole seriam tratados de maneira similar? A própria IstoÉ demonstrou que não, ao publicar em 2019 um número intitulado “Bolsonaro não se porta como o rei da selva” (STRECKER, 2019), que trazia na capa o Presidente Jair Bolsonaro com a imagem e atitude relacionada a um leão, rei da selva, conforme pode ser visto no lado direito da Fig. 2.

Figura 2 – Capas de edições da Revista IstoÉ de 2016 e 2019



Fonte: Reprodução do Twitter

Os casos mencionados são de duas mulheres brancas, cisgênero, com poder aquisitivo e alta posição social, havendo alguns marcadores que as diferenciam: Dilma é mais velha e

⁶ Trata-se de uma fotografia da versão física da Revista Veja publicada no Jornal O Popular.

atende menos aos padrões eurocêntricos de beleza, por exemplo. Cabe refletir que as duas situações são distintas, mas igualmente problemáticas. Supondo que fosse preservada a classe social e a identidade de gênero, mas não a raça, sendo, por exemplo, mulheres negras, possivelmente haveriam outras questões, pois mulheres atravessadas pelo racismo têm vivências, experiências e demandas diferentes das que não o são (CARNEIRO, 2019). Ademais, conforme discute Castro (2020)

Por um lado, a categoria “mulher” representa, como referencial implícito, o perfil de uma pessoa frágil, contida sexualmente, casta, restrita à esfera doméstica, com baixa capacidade racional e sem papel público. Por outro, a classificação racializada, e, portanto, racista, do “negro”, o representa como um ser primitivo, capaz de grande violência, com enorme capacidade de resistência ao trabalho físico, descontrolado sexualmente. Se juntarmos as duas categorias ideologicamente forjadas no bojo da empresa colonial e moderna, chegaremos então à conclusão de que “mulher negra” forma uma contradição e, portanto, inexistente – a mesma linha de raciocínio pode ser aplicada à explicação da figura da “mulher indígena”. (p. 173)

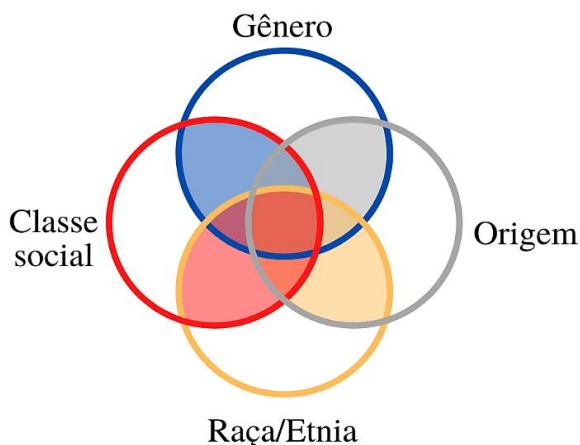
Há, portanto, uma “ficção regulatória” (BUTLER, 1990) que dita o que determinados corpos femininos podem e devem fazer em sociedade, e isso é construído e perpetuado histórico-discursivamente, tal qual a hegemonia da branquitude e da masculinidade (MOITA-LOPES, 2013).

A correlação de diferentes marcadores sociais, como gênero, raça e etnia, pode ser analisada sob a ótica da interseccionalidade. Cunhado por Kimberlé Crenshaw, o termo

demarca o paradigma teórico e metodológico da tradição feminista negra, promovendo intervenções políticas e letramentos jurídicos sobre quais condições estruturais o racismo, o sexismo e violências correlatas se sobrepõem, discriminam e criam encargos singulares às mulheres negras. (AKOTIRENE, 2019, p. 35)

A partir da proposição da autora, é possível representar a relação interseccional de alguns marcadores sociais a partir do seguinte diagrama de conjuntos:

Figura 3 – Representação da interseccionalidade em diagrama



Fonte: Elaboração própria com base em Crenshaw (2002)

Estes são apenas alguns marcadores que podem ser considerados, de modo que podem somar-se a estes a orientação sexual, identidade de gênero, idade, deficiência, entre outros. A configuração da imagem que forma interseções entre os conjuntos demonstra que estes não devem ser dissociados, visto que todos contribuem em algum grau na constituição do todo.

Nesse sentido, considerando os aspectos interseccionais, é possível compreender as distintas vivências de diferentes grupos em sociedade, como a) mulheres, brancas, de classe baixa e sulistas; b) mulheres, negras, de classe baixa e sulistas; c) homens, brancos, de classe baixa e sulistas; d) homens, negros, de classe baixa e sulistas. Nesses exemplos, foram modificados apenas os marcadores gênero e raça, e assim formados quatro grupos distintos, cujas sobreposições de marcadores tendem a direcionar e delimitar os espaços que podem frequentar e as experiências vivenciadas no dia a dia. Logo, a interseccionalidade estabelecida entre os marcadores compõe algo que vai além de uma lista de características, trata-se da consideração dos múltiplos aspectos que formam identidades e têm implicações na atuação em sociedade e concepção de si e do outro, com o qual compartilha ou não determinados marcadores.

Crenshaw (2002) postula que a desconsideração da interseccionalidade pode acarretar duas situações problemáticas: a) a *superinclusão*, quando um único marcador, como o gênero, é tratado como suficiente para descrever e compreender toda a situação, não considerando as diferenças; b) a *subinclusão*, que ocorre quando questões enfrentadas por determinado grupo, como as mulheres negras, não são comuns àquelas do grupo hegemônico e passam a ser desconsideradas. Em resumo, “nas abordagens *subinclusivas* da discriminação, a *diferença* torna *invisível* um conjunto de problemas; enquanto que, em abordagens *superinclusivas*, a própria *diferença* é *invisível*” (CRENSHAW, 2002, p. 176, grifo da autora).

A discussão sobre essas situações remete-nos aos primórdios do feminismo americano. De acordo com bell hooks (2019), o encontro das mulheres que lutavam contra o sexismo deu origem à revolta coletiva conhecida como “libertação das mulheres”, que mais tarde transformou-se no movimento feminista. Este movimento que, de maneira geral, se coloca em oposição à ordem hegemônica, surge de maneira não homogênea. Por exemplo, Betty Friedan escrevia sobre discriminação sexista através de uma ótica branca e privilegiada, enquanto Septima Clark, Ella Baker, Fanie Lou Hamer e Ann Moody, juntamente com mulheres negras por todo o país, “enfrentavam o sexismo dentro do movimento pelos direitos civis negros” (HOOKS, 2019, p. 7). No Brasil, Carneiro (2019) situa que

em conformidade com outros movimentos sociais progressistas da sociedade brasileira, o feminismo esteve, também, por longo tempo, prisioneiro da visão eurocêntrica e universalizante das mulheres. A consequência disso foi a incapacidade de reconhecer as diferenças e desigualdades presentes no universo feminino, a despeito da identidade biológica. Dessa forma, as vozes silenciadas e os corpos estigmatizados de mulheres vítimas de outras formas de opressão, além do sexismo, continuaram no silêncio e na invisibilidade. (p. 297)

Tal situação revela que não somente a agenda das discussões feministas não estava alinhada, como também a relação entre as mulheres que de alguma forma se identificavam com o movimento era problemática, pois a condição das mulheres negras sofria o fenômeno da subinclusão, o que favoreceu a criação de uma agenda específica às feministas negras, a partir da qual passou-se a discutir a relação entre sexismo e racismo (CARNEIRO, 2019); a questão da classe (DAVIS, 2016 [1981]); a sexualidade da mulher negra lésbica (LORDE, 1984); amefricanidades (GONZALEZ, 1988); interseccionalidade (CRENSHAW, 2002; COLLINS; BILGE, 2016; AKOTIRENE, 2019); e lugar de fala (RIBEIRO, 2017).

Tais discussões, desenvolvidas por pesquisadoras brasileiras e estadunidenses, comprovam a necessidade de considerar a interseccionalidade, e a gama de discussões que seria perdida se os fenômenos da super e subinclusão não fossem confrontados, bem como demonstram o quanto as mulheres têm produzido conteúdo intelectual, falando de si com sua própria voz e revelando as especificidades de suas vivências, como é o caso das lutas e conquistas do feminismo brasileiro.

De acordo com Duarte (2003/2004), o feminismo no Brasil tem como texto fundante a obra “Direitos das mulheres e injustiça dos homens”, publicada em 1832, de autoria da escritora nordestina Dionísia Gonçalves Pinto, cujo pseudônimo, Nísia Floresta, passou a nomear a cidade onde nasceu, situada no Rio Grande do Norte e antes chamada Papari. Nessa obra, a autora realiza uma discussão pioneira no país sobre o direito das mulheres à instrução e ao trabalho, além de estabelecer uma exigência de que estas fossem consideradas inteligentes e merecedoras de respeito.

Duarte (2019, p. 29-30), classifica a obra como uma espécie de antropofagia libertária, que “assimila as concepções estrangeiras e devolve um produto pessoal, em que cada palavra é vivida e os conceitos surgem extraídos da própria experiência”.

Essa publicação ocorreu no momento classificado por Duarte (2003/2004) como a primeira das quatro ondas do feminismo por ela identificadas. De acordo com a autora, as décadas de 1830, 1870, 1920 e 1970, todas com um intervalo de 50 anos, constituem momentos-onda marcados por movimentações de mulheres. Resumidamente, na primeira houve a luta e

conquista das primeiras letras, quando as mulheres lutaram e paulatinamente alcançaram o direito básico de aprender a ler e a escrever; na segunda, marcada pela eclosão de diversos jornais e revistas de feição feminista, ocorreu uma ampliação do acesso à educação, de modo que cada vez mais mulheres ingressavam em cursos superiores; na terceira, uma das mais conhecidas, houve a conquista do direito ao voto, em 1932⁷, e discussões calorosas sobre a expansão dos espaços de trabalho ocupado por mulheres; por fim, na quarta e última onda, há a revolução sexual e na literatura, cada vez mais produzida por mulheres.

Resultante do engajamento feminino e do apoio dos homens simpatizantes da causa feminista, no século XIX as mulheres começaram a ocupar espaço no meio acadêmico e no mercado de trabalho, no entanto, no final deste século, enquanto a imprensa feminista comemorava a abertura do mercado de trabalho às mulheres

a literatura, o teatro e a imprensa masculina se manifestavam, encarregando-se de ridicularizar as doutoras e insistindo que seria impossível manter um casamento e cuidar de filhos ao mesmo tempo em que exerciam uma profissão. A resistência à profissionalização das mulheres da classe alta e da classe média permanecia inalterada, pois se esperava que elas se dedicassem integralmente ao lar e à família. Apenas as moças pobres estavam liberadas para trabalhar nas fábricas e na prestação de serviços domésticos. (DUARTE, 2019, p. 36)

Percebemos que a possibilidade e concretude da mudança dos papéis sociais da mulher em sociedade não agradava àqueles que esperavam que estas se deixassem ser moldadas pelas formas nas quais foram mantidas por longo período. É perceptível, ainda, uma latente diferença entre o que se concebia como aceitável às mulheres de diferentes classes sociais: as pobres poderiam exercer trabalhos braçais, enquanto as de classe média e alta deveriam dedicar-se aos afazeres domésticos e familiares.

Uma das lutas mais marcantes do movimento feminista brasileiro foi a tocante ao direito ao voto, considerado pelos opositores como incompatível com os “deveres femininos” (DUARTE, 2019). Antes mesmo que tal direito fosse conquistado, o que ocorreu em 1932, Alzira Soriano foi primeira mulher prefeita da América Latina, vencendo as eleições de Lajes, interior do Rio Grande do Norte, em 1929. Entretanto, as lutas referentes ao lugar e poder feminino na política não cessa nesse momento, uma vez que

A desigualdade sofrida pelas mulheres em relação ao acesso ao poder foi enfrentada por diversas campanhas das quais resultaram a aprovação de projeto de lei, de iniciativa da então deputada Marta Suplicy, de reserva de 20% das legendas dos partidos para as candidatas mulheres. (CARNEIRO, 2019, p. 296)

⁷ Sobre esta data, cabe esclarecer que após esta conquista ocorreu a eleição indireta que levou Getúlio Vargas ao poder em 1934, que instituiu o Estado Novo (1937-1945), período no qual não houve eleições. Assim, somente a partir de 1945, com a República Nova, as mulheres puderam exercer o direito ao voto.

Além das já citadas, outras conquistas que podem ser mencionadas são aquelas no âmbito das Letras no Brasil, a saber: Rachel de Queiroz ter se tornado a primeira mulher na Academia Brasileira de Letras (ABL) em 1977 e Nélida Piñon a primeira mulher a tornar-se presidente da ABL, entre 1996 e 1997, quando a ABL fez 100 anos. Esses marcos demonstram que durante um século de existência essa instituição manteve-se ocupada exclusivamente por homens, mesmo que não houvesse qualquer critério específico quanto a isso em seu Estatuto, que postula, em seu Artigo 2º, que “Só podem ser membros efetivos da Academia os brasileiros que tenham, em qualquer dos gêneros de literatura, publicado obras de reconhecido mérito ou, fora desses gêneros, livro de valor literário” (ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS, 1897).

Não haveria, ao longo dos 100 anos que antecederam as conquistas de Rachel de Queiroz e Nélida Piñon, escritoras consideradas aptas a ocupar cadeiras na Academia? Além disso, que critérios seriam aplicados para definir o “reconhecido mérito” e o “valor literário”? Será considerada literatura somente o texto escrito, ou contemplados os variados suportes e modos semióticos? E quem seria responsável por conferir tais atribuições às obras e às respectivas autoras? O século inteiramente masculino na Academia demonstra que esse papel era de homens, e a apreciação masculina de obras de autoria feminina no século passado pode ser exemplificada pela seguinte fala de Graciliano Ramos sobre *O Quinze*, de Rachel de Queiroz:

O Quinze caiu de repente ali por meados de 30 e fez nos espíritos estragos maiores que o romance de José Américo, por ser livro de mulher e, o que na verdade causava assombro, de mulher nova. Seria realmente de mulher? Não acreditei. Lido o volume e visto o retrato no jornal, balancei a cabeça: Não há ninguém com esse nome. É pilhéria. Uma garota assim fazer romance! Deve ser pseudônimo de sujeito barbado. Depois, conheci João Miguel e conheci Raquel de Queirós, mas ficou-me durante muito tempo a idéia idiota de que ela era homem, tão forte estava em mim o preconceito que excluía as mulheres da literatura. Se a moça fizesse discursos e sonetos, muito bem. Mas escrever João Miguel e O Quinze não me parecia natural. (RAMOS, 1980, p.137)

Neste trecho, Graciliano Ramos, que se tornou membro da ABL mesmo sem haver se inscrito, questiona a autoria de *O Quinze*, primeiro romance de Rachel de Queiroz, uma vez que considerava inconcebível que tal obra tivesse sido escrita por uma jovem mulher, o que demonstra que mesmo o espaço conquistado com êxito pode ser questionado pela lógica patriarcal. Além de reverberar uma ideologia machista ao atribuir somente a homens a capacidade intelectual de escrever uma obra com complexidade e maestria, a fala supracitada delimita o que seria o espaço feminino na literatura: discursos e sonetos, não sendo considerado “natural” que uma mulher escrevesse algo além deste nicho imposto.

Outra situação passível de reflexão é a recente negativa à escritora negra Conceição Evaristo, e ao escritor indígena Daniel Munduruku, ambos candidatos a vagas na ABL em 2021. Donos de extensos currículos acadêmicos e produções reconhecidas internacionalmente, estiveram distantes de conquistar as vagas. A primeira, concorrendo com dois homens, recebeu apenas 1 dos 34 votos, enquanto o segundo, em uma disputa completamente masculina, recebeu apoio de 9 dos 34 votantes.

Os dados mencionados demonstram que, apesar de já produzirem e publicarem, as mulheres e autoras/es de diferentes raças e etnias ainda estão do outro lado da linha, frequentemente invisibilizadas/os. Mesmo quando em evidência, tiveram sua capacidade intelectual questionada, como no caso de Rachel de Queiroz, ou não têm sua contribuição devidamente reconhecida, a exemplo dos dois últimos. A fim de expandir essa discussão, trataremos, no item a seguir, dos espaços femininos na literatura e na sala de aula.

3.2 Vozes-mulheres: os espaços da literatura de autoria feminina e da professora em sala de aula

Para pensar o espaço feminino na literatura, façamos um exercício semelhante àquele indicado na Introdução deste trabalho: ao olhar para a sua estante de livros ou pensar em sua coleção, estipule quantas das obras literárias são de autoria feminina. Há alguma? Há uma quantidade similar às de autoria masculina? Você percebe uma disparidade? Quantas das autoras são negras, indígenas, nortistas, nordestinas, e/ou da comunidade LGBTQIA+? Uma última questão: a menor quantidade ou não ocorrência de obras de autoras que se enquadram em algum(ns) dos parâmetros no seu acervo indica que estas não produzem literatura correspondente ao seu gosto literário?

Assim como nas prateleiras e aparelhos eletrônicos, a literatura de autoria feminina tem ocupado um escasso espaço no contexto escolar, tanto nas prateleiras das bibliotecas (quando existem) quanto nos livros didáticos. Por esse motivo, surgem pesquisas como a tese de doutorado de Neide Cardoso de Moura (2007), apresentada na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo para obtenção do título de doutora em Psicologia Social. Com título *Relações de gênero em livros didáticos de língua portuguesa: permanências e mudanças*, o estudo versa sobre a discriminação de gênero em LD publicados no período entre 1975 e 2003. Com base na teoria da ideologia de Thompson (1995), no conceito de gênero proposto por Scott (1995) e em estudos contemporâneos sobre discriminação de gênero/mulheres, as análises apontam para

alterações sofridas nas políticas públicas e na proposta dos materiais. Apesar de apresentarem algumas mudanças, os LD, nesse período de quase trinta (30) anos, permaneceram corroborando com a hierarquização das relações de poder entre homens e mulheres na sociedade, de modo a dar mais voz e espaço a estes primeiros, e contribuir para a perpetuação da supremacia masculina sobre a feminina (MOURA, 2007).

Alguns anos mais tarde, foi publicado o Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Gênero e Diversidade, de Aline Oliveira Souza (2016), intitulado *E quando as escritoras (não) aparecem nos livros didáticos: uma análise comparativa*, e desenvolvido no Instituto de Estudos de Gênero do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina. Neste trabalho, a autora analisa três LD de Língua Portuguesa destinados ao Ensino Fundamental – Anos Finais e aprovados pelos PNLD 2006, 2008 e 2014-2016, a saber: *Português Linguagens*, de Wiliam Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2006), dirigido ao 9º ano do EF; *Português, dialogando com textos*, das autoras Beatriz Marcondes, Lenira Buscato e Paula Paris (2008), adotado em turmas do 8º ano do EF; e livro *Português, projeto Teláris*, de autoria de Ana Trinconi Borgatto, Terezinha Bertin e Vera Machezi (2016).

Com o objetivo de analisar a presença/ausência da autoria feminina nos exemplares, a pesquisa aborda o cânone literário e sua influência na (in)visibilidade da autoria feminina, dada sua estreita relação com as ideologias vigentes na sociedade, permeada por relações de poder. Como resultado das análises empreendidas, Souza (2016) afirma que se constatou que a autoria masculina é expressivamente maior em todos os LD analisados, o que demonstra que pouco ou quase nada se alterou no tocante à oferta da leitura de textos de autoria feminina no recorte de tempo que compreende 2006-2016.

Com uma proposta similar, temos a dissertação de mestrado acadêmico de Mayara Cruz Albuquerque (2019), apresentada ao fim do Curso de Mestrado Acadêmico Interdisciplinar em História e Letras da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central da Universidade Estadual do Ceará, sob o título *Palavra de mulher, novos leitores: a presença de escritoras nas aulas de literatura em escolas públicas do município de Quixeramobim*. Esta pesquisa de campo realizada no sertão do Ceará buscou investigar a (não) presença da autoria feminina nas aulas de literatura em escolas públicas do município de Quixeramobim.

Contemplando as discussões sobre a invisibilidade da autoria feminina, o movimento feminista e o lugar dos personagens femininos no cânone literário, a pesquisa contou com a aplicação de questionários com professoras/es e alunas/os de quatro escolas do município. As

respostas indicaram que muitas/os das/os alunas/os participantes da pesquisa não leem livros literários fora da escola, e aquelas/es que o fazem realizam mais leituras de autoria masculina. Quanto às/aos docentes, algumas/ns professoras/es responderam que o gênero não influencia suas escolas, uma vez que priorizam a qualidade do texto. No entanto, constatou-se que estas/es não haviam atentado para a falta de representatividade de escritoras nos LD com que trabalham em sala de aula.

As pesquisas mencionadas fornecem um panorama acerca da representatividade da autoria feminina nos LD e incentivam uma inquietação que nos leva a questionar os “porquês”. Por exemplo, tendo em vista que, de acordo com o Censo da Educação Básica 2020 (BRASIL, 2021), as mulheres são maioria no corpo docente desde a Educação Infantil (96%) ao Ensino Médio (57,8%), passando pelo Ensino Fundamental Anos Iniciais (88,1%) e Anos Finais (66,8%), por que motivo não há mais autoras compondo a coleções didáticas e potencialmente sendo lidas em sala de aula? E por que as docentes de escolas de Quixeramobim, por exemplo, não notam a falta e, conseqüentemente, não problematizam e tomam uma atitude frente a esta situação?

Considerando as discussões sobre a interseccionalidade, não poderíamos realizar estes questionamentos de maneira generalizada, haja vista que os diferentes indivíduos são atravessados por diversos marcadores sociais que interferem diretamente na sua forma de se relacionar com o mundo. Para aprofundar as discussões que emergem dos questionamentos mencionados, cabe refletir sobre qual o perfil docente em relação às categorias raça/cor, marcador social determinante em um país como o Brasil que apesar de altamente miscigenado e contando com maioria negra, tem o racismo impregnado em sua espinha dorsal.

Ao analisar o perfil docente da Educação Básica, Carvalho (2018) recorreu aos censos escolares de 2009, 2013 e 2017 e obteve os seguintes dados:

Figura 4 – Professores por raça/cor e etapa de ensino – Brasil – 2009/2013/2017 (CARVALHO, 2018)

		TOTAL	BRANCA		PRETA		PARDA		AMARELA		INDÍGENA		NÃO DECLARADA	
			N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
EDUCAÇÃO INFANTIL	2009	377.560	145.132	38,4	12.908	3,4	76.029	20,1	1.660	0,4	934	0,2	140.897	37,3
	2013	478.811	210.429	43,9	20.068	4,2	117.806	24,6	2.187	0,5	1.573	0,3	126.748	26,5
	2017	557.541	242.252	43,5	24.148	4,3	139.027	24,9	3.756	0,7	2.187	0,4	146.171	26,2
ANOS INICIAIS	2009	737.833	277.560	37,6	21.656	2,9	147.122	19,9	3.323	0,5	2.974	0,4	285.198	38,7
	2013	750.366	312.248	41,6	29.788	4,0	191.555	25,5	3.861	0,5	4.075	0,5	208.839	27,8
	2017	761.737	318.991	41,9	32.396	4,3	201.739	26,5	5.540	0,7	4.508	0,6	198.563	26,1
ANOS FINAIS	2009	785.209	299.278	38,1	21.505	2,7	155.667	19,8	5.184	0,7	3.487	0,4	300.088	38,2
	2013	802.902	336.549	41,9	30.261	3,8	193.986	24,2	5.234	0,7	5.265	0,7	231.607	28,8
	2017	764.731	314.382	41,1	30.449	4,0	194.723	25,5	5.188	0,7	6.786	0,9	213.203	27,9
ENSINO MÉDIO	2009	460.023	207.438	45,1	12.304	2,7	76.322	16,6	3.382	0,7	917	0,2	159.660	34,7
	2013	507.617	251.034	49,5	18.050	3,6	93.159	18,4	3.751	0,7	1.282	0,3	140.341	27,6
	2017	509.794	238.065	46,7	18.797	3,7	103.608	20,3	3.094	0,6	2.337	0,5	143.893	28,2

Fonte: Carvalho (2018)

Sobre estes dados, é importante atentar que a quantidade de não declarados diminuiu ao longo dos anos, o que pode ser considerado um dado positivo, visto que “a não declaração de raça/cor pode refletir tanto dificuldades na coleta de dados quanto problemas de identidade racial” (CARVALHO, 2018). Somado a isso, é perceptível o predomínio de professoras/es que se autodeclararam brancas/os em relação às demais raças/cores, o que demonstra que há predomínio de determinado perfil em sala de aula.

Analisando especificamente a etapa dos Anos Finais do Ensino Fundamental e em contraste com os dados com os obtidos Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD (BRASIL, 2019), se torna perceptível uma disparidade entre o perfil da população brasileira em geral e o perfil docente desta etapa: os brancos apresentam porcentagem próxima entre si, sendo 42,7% da população geral e 41,1% das/dos docentes, em contraste com as sub-representações constatadas nos demais pares, visto que os pardos são 46,8% da população e 25,5% das/dos docentes, os pretos são 9,4% da população e 4,0 das/dos docentes, e amarelos e indígenas apresentam situação similar, sendo cerca 1,1% da população e somam 1,6% das/dos docentes.

As pesquisas e os dados mencionados demonstram a falta de representatividade nos livros didáticos analisados, bem como o perfil docente atuante em sala de aula. Tal ausência pode ser considerada um exemplo de colonialidade, que está para além das relações sociais aparentes (SANTOS, 2002), como é o caso da escravidão no Brasil, e que incide nas práticas

que estão sob o véu composto por discursos que viabilizam a naturalização de hierarquias e, portanto, das relações desiguais de poder, a partir das quais são estabelecidas ausências não questionadas que coexistem à sombra do que é considerado superior.

Com a presente pesquisa, buscamos, à luz da ACD, refletir sobre como as relações de poder existentes na sociedade se refletem na elaboração e proposta dos materiais didáticos adotados em Rio Tinto e Mamanguape. Vejamos, a seguir, algumas discussões e conceitos-chave da ACD que norteiam as análises em empreendidas no Capítulo 6.

CAPÍTULO IV – ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO: PARÂMETROS TEÓRICOS E ANALÍTICOS

Neste capítulo, apresentamos os pressupostos teórico-metodológicos da Análise Crítica do Discurso de base faircloughiana, bem como as conexões estabelecidas, neste estudo, entre essa corrente teórico-metodológica, os estudos interseccionais e as discussões sobre os procedimentos realizados antes, durante e após a leitura, que nortearão as nossas análises no Capítulo 6.

4.1 Da relação entre discurso e sociedade à luz da Análise Crítica do Discurso

A Análise Crítica do Discurso foi definida por Norman Fairclough, como “uma forma de ciência social crítica, projetada para mostrar problemas enfrentados pelas pessoas em razão das formas particulares de vida social, fornecendo recursos para que se chegue a uma solução” (FAIRCLOUGH, 2012 [2005], p. 312). Nesse sentido, a abordagem da ACD baseia-se em objetivos emancipatórios (FAIRCLOUGH, 2012 [2005]), uma vez busca colocar em evidência os indivíduos marginalizados, ou seja, que são socialmente excluídos devido a relações opressivas de raça, gênero, classe social e demais marcadores.

Para compreender tais relações, é pertinente situar que a ACD concebe a linguagem como prática social. Dessa forma, “o discurso é visto como língua em uso, que precisa ser compreendido em seu nível textual, mas também em suas dimensões mais amplas de produção e consumo, e em suas implicações e marcas sociais” (BEZERRA, 2016, p. 193). A partir dessa concepção, a ACD de base faircloughiana analisa as conexões estabelecidas entre linguagem e poder, e, para tal, considera a relação dialética entre o discurso e a estrutura social, visto que esta última é considerada tanto condição quanto efeito da primeira (FAIRCLOUGH, 2016 [1992]).

Essa relação pode ser exemplificada pela situação que envolveu a ex-presidenta Dilma Rousseff, discutida no item 3.1, que evidencia o modo como o discurso e a estrutura social se relacionam, visto que estes se retroalimentam, de forma que o texto a ela associado reverbera discursos que fundamentam e mantêm o patriarcado, e, portanto, contribuem para a manutenção do poder em mãos masculinas. Tal situação demonstra que a agência da mulher em sociedade é atravessada e influenciada por questões sócio-históricas que vão além de um determinismo biológico que antecederia a construção social do gênero, sendo, portanto, marcado pelas

ideologias que constituem as diversas culturas e eminentemente tensionada por questões culturais, sociopolíticas e econômicas.

Tendo em vista que a ACD toma o texto como unidade de análise, cabe diferenciar este do discurso. Na perspectiva da ACD, os textos “são materialidades discursivas dos eventos, decorrentes das práticas sociais, o que inclui a fala, a escrita, a imagem” (MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017). De forma complementar, o discurso é compreendido como um modo de ação, ou seja, uma forma a partir da qual os indivíduos podem agir sobre o mundo e sobre os outros, bem como um modo de representação (FAIRCLOUGH, 2016 [1992]). Compreendendo, então, que o texto é a materialidade discursiva, entendemos que a análise de textos empreendida com base na ACD não é apenas uma descrição textual, pois “os elementos textuais são entendidos aqui como argumentos para uma interpretação da prática social. Nesse sentido, os textos são artefatos para o estudo do processo social, podendo ter sua análise expandida na relação com categorias sociais, como é o caso de identidades” (MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017, p. 31).

Em relação ao poder, há um enfoque em sua dimensão política, que se relaciona diretamente com sua manifestação na estrutura social. Concebendo como dialética a relação entre linguagem e práticas sociais, compreendemos que as relações de poder são discursivas. Nessa perspectiva, na luta pela manutenção ou conquista do poder, podemos identificar o “poder no discurso” e o “poder por trás do discurso” (FAIRCLOUGH, 1989 apud MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017, p. 44), sendo este primeiro a dimensão “visível” do poder, executada pelos indivíduos poderosos no exercício do controle sobre aqueles em desvantagem; enquanto este último diz respeito ao efeito oculto do poder, que leva à construção e à manutenção de toda a ordem do discurso.

Um dos efeitos ocultos do poder é o estabelecimento de ideologias, consideradas “significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais), que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação” (FAIRCLOUGH, 2016 [1992], p. 122). Ademais, há de se considerar que

As ideologias embutidas nas práticas discursivas são muito eficazes quando se tornam naturalizadas e atingem o *status* de ‘senso comum’; mas essa propriedade estável e estabelecida das ideologias não deve ser muito enfatizada, porque minha referência à ‘transformação’ aponta para a luta ideológica como dimensão da prática discursiva, uma luta para remodelar as práticas discursivas e as ideologias nelas construídas no contexto da reestruturação ou da transformação das relações de dominação (FAIRCLOUGH, 2016 [1992], p. 122)

Essa “falsa consciência” (MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017) tende a beneficiar os grupos que estão no poder, pois naturaliza as relações de poder e possibilita sua manutenção. É preciso refletir que, no mundo contemporâneo, o exercício das formas de poder não é imposto de maneira abrupta e agressiva, mas de forma consensual, através da assimilação de ideologias, que gera cooperação (MEURER, 2005), o que evidencia que há uma relação intrínseca entre poder, história e ideologia (WODAK, 2004). Nesse sentido, para perceber a naturalização e a consequente manutenção do *status quo*, é necessário um primeiro passo: o questionar. Ora, o princípio da naturalização é a estabilidade da situação atual, daquilo tido como dado e que tende a não ser questionado. Ao questionar o que a sociedade institui (através da linguagem) como fato, promove-se o movimento de erguer o véu de naturalizações posto sob a “realidade”.

A imagem do véu pode constituir uma analogia interessante para compreender o processo de naturalização, haja vista que esse elemento é utilizado para encobrir algo, tornando-o total ou parcialmente oculto. Dessa forma, o que está sob o véu não pode ser totalmente vislumbrado. Podemos associar os fios que compõem o tecido do véu aos discursos que compõem a tessitura social, e que com o decorrer do tempo e ação das forças ilocucionárias, vão formando o que entendemos por realidade. Porém, haja vista que estes reverberam a voz dos detentores do poder, há de se questionar que realidade é esta que contemplamos à primeira vista, bem como o que há entre as linhas e por que determinado grupo está de posse do tear.

A analogia do véu evidencia a complexidade dos textos que (se) constituem (n)a sociedade. Buscando evitar que a relação entre textos e o social seja analisada de maneira simplista, Wodak (2004, p. 226) aponta que a ACD se orienta por três premissas: “o discurso é estruturado pela dominação; que cada discurso é historicamente produzido e interpretado, isto é, está situado no tempo e no espaço; e que as estruturas de dominação são legitimadas pelas ideologias dos grupos que detém o poder”. Na primeira premissa, o conceito de “dominação”, remete-nos a um outro termo caro à ACD: a hegemonia, que, de acordo com Fairclough (2012 [2005]), consiste em uma estruturação social que se torna parte do senso comum, ou, ainda, contribui com a manutenção ou mudança de formas de poder (MEURER, 2005). Além disso, a segunda premissa torna clara a necessidade de considerar o contexto sócio-histórico (em) que (se) realizam. Por fim, a terceira premissa aponta para a manutenção da estrutura social legitimada ideologicamente. É compreensível, portanto, que as três premissas são complementares e elucidam a complexidade do discurso, da sociedade e, por conseguinte, da análise da relação entre estes.

Assim, compreendemos que ao discutir sobre o discurso e a sua relação com a estrutura social, se faz necessário questionar o que entendemos por realidade, visto que há muito encoberto sob o véu de naturalizações, que são impostas de maneira verticalizada, a partir de relações desiguais de poder, e tomam a forma de convenções sociais, moldadas por estruturas dominantes (WODAK, 2004). Nesse sentido, “ao analisar textos criticamente não estão interessados apenas nos textos em si, mas em questões sociais que incluem maneiras de representar a ‘realidade’, manifestação de identidades e relações de poder no mundo contemporâneo” (MEURER, 2005, p. 81).

Cabe destacar que além de teoria, a ACD constitui um método de pesquisa qualitativa através do qual

é possível examinar uma grande variedade de aspectos da vida social, como o tecido social da vida diária, o significado das experiências e o imaginário dos participantes da pesquisa; a forma como se articulam os processos sociais, as instituições os discursos e as relações sociais, e os significados que produzem. (MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017, p. 30)

Dessa forma, ainda segundo os autores, o método empregado favorece a análise detalhada de textos e discursos, uma vez que conjuga o estudo textual-discursivo à crítica social. Em se tratando de uma metodologia, os procedimentos e categorias de análise precisam ser especificados a fim de que seja possível a replicabilidade. Assim, Fairclough (2016 [1992]) propôs um modelo tridimensional, que, posteriormente, foi adaptado por Meurer (2005), que contempla texto, práticas discursivas e práticas sociais, conforme pode ser observado na Fig. 5.

Figura 5 - Representação do modelo tridimensional de Fairclough, adaptado por Meurer (2005)



Fonte: Meurer (2005, p. 95)

A partir deste modelo, podemos, por exemplo, tomar o LD como um texto (evento discursivo), na primeira dimensão, e descrevê-lo a partir de seus elementos linguísticos, tais quais o léxico, a gramática, a coesão e a estrutura. Tal descrição, no entanto, não deve se dar de maneira isolada, mas contextualizada e aliada aos elementos implicados nas demais dimensões, pois, no nível micro (o contexto mais imediato do texto), há reflexos do macro (o contexto cultural e institucional mais amplo) (BEZERRA, 2016), uma vez que os elementos co-textuais e contextuais se inter-relacionam na construção do todo. Tal asserção corrobora a segunda premissa apontada por Wodak (2004) e evidencia a necessidade de atentar às entrelinhas, bem como ao contexto sócio-histórico em que os discursos são (re)produzidos e estruturas sociais podem ser criadas, legitimadas e modificadas.

Adentrando a dimensão das práticas discursivas, que contemplam interpretação deste texto, é possível pensar sobre sua produção, considerando a intenção (força ilocucionária) dos produtores, a coerência atribuída pelos leitores, e as relações de intertextualidade e interdiscursividade estabelecidas com outros textos e discursos que compõem a cadeia textual; a distribuição, que no caso das escolas públicas do Brasil é feita através do PNLD, cabendo analisar sua correspondência aos critérios deste; e, por fim, o consumo, que diz respeito à recepção e interpretação dos leitores.

Em relação às práticas sociais, referentes à terceira dimensão, o LD pode ser analisado a partir da explicação dos aspectos sociais relacionados a relações de poder, formações ideológicas e forças hegemônicas, atentando para questões sociais complexas, tais como: raça, etnia, classe, gênero, orientação sexual, questões de orientação política e econômica etc.

Cabe destacar que as três dimensões são complementares, haja vista que

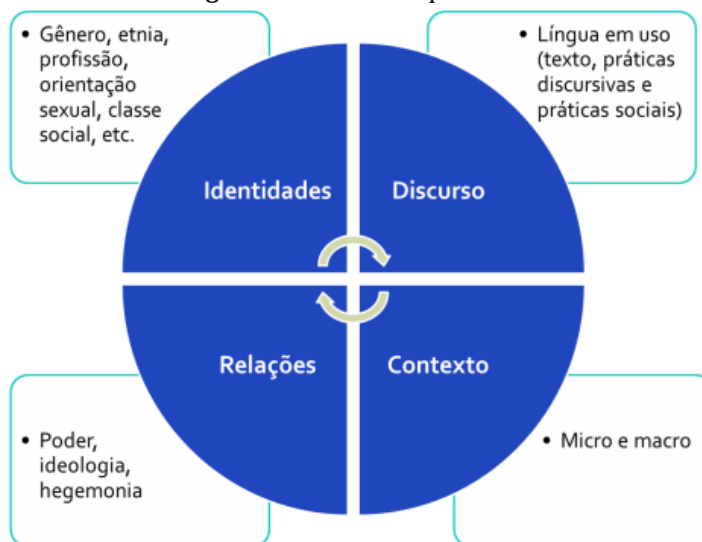
para entender textos, escritos em papel, pedra, madeira ou na tela do computador, falados, gravados ou televisionados, é necessário relacioná-los ao contexto social específico em que as ações dos participantes e suas relações sociais têm significados que eles conhecem muito mais do que nós que os estudamos (MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017, p. 33).

Dessarte, é justificada a pertinência, no escopo desta pesquisa, de introduzir a voz das/os docentes que utilizam os LD analisados em sala de aula, pois eles lidam com esse material diariamente.

As categorias de análise presentes em cada uma das dimensões favorecem o estabelecimento de três momentos da análise: a descrição, a interpretação e a explicação, respectivamente. Acerca das etapas da análise, Fairclough (2016 [1992]) aponta que não há um

momento isolado de interpretação, mas esta perpassa todo o processo. Posto isso, consideramos que as nomenclaturas “descrição”, “interpretação” e “explicação” que caracterizariam as etapas estão mais associadas à organização dos processos mentais que realizamos, no sentido de evidenciar que dados as categorias fornecem, e melhor compreender o resultado do somatório das informações obtidas e relacionadas em diferentes níveis. Ademais, acerca dos elementos que se correlacionam na constituição e, por conseguinte, na análise crítica do discurso, Bezerra (2016) propõe o seguinte resumo esquemático:

Figura 6 – Resumo esquemático



Fonte: Bezerra (2016)

Como pode ser observado, no campo das identidades são considerados os diferentes marcadores sociais que se correlacionam na constituição destas. Tais elementos, discutidos pelos estudos interseccionais (AKOTIRENE, 2019; CRENSHAW, 1989; 2002; e outros), que visam

dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado – produtores de avenidas identitárias em que mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe, modernos aparatos coloniais. (AKOTIRENE, 2019, p. 14)

No escopo desta pesquisa, a união as discussões da ACD e dos estudos interseccionais nos fornece subsídios para pensar sobre as implicações do potencial ensino que tem se realizado em sala de aula através dos manuais didáticos, considerando as identidades, o discurso, as relações e o contexto que constituem a proposta didática desses materiais.

Consideramos estes aspectos relevantes não somente a esta e às demais pesquisas similares realizadas no meio acadêmico, mas também às reflexões que deveriam ser realizadas

pelos/os docentes que se encontram em sala de aula, tanto no planejamento de suas aulas quanto na análise do LD que será utilizado durante a vigência do PNLD correspondente. Sobre esta análise, é sabido que muitas/os docentes recorrem tão somente ao Guia ofertado pelo Programa, o que pode ser uma situação problemática, considerando que este documento, assim como os demais textos que circulam em sociedade, é perpassado por discursos, práticas sociais que são determinadas por estruturas sociais (CALDAS-COULTHARD, 2008).

É preciso, portanto, tempo hábil e critérios claros para a análise do material adotado em sala de aula. A partir das discussões empreendidas no presente estudo, intentamos fornecer subsídios para que sejam levantadas inquietações, a fim de estimular a tomada de atitude a partir de uma perspectiva emancipatória (MEURER, 2005), que parte do questionamento e possibilita que mudanças sociais aconteçam.

4.2 A ACD no ensino de leitura na escola: análise de textos e procedimentos de leitura

Conforme discutido no item anterior, a ACD possibilita uma análise da relação entre textos e práticas discursivas, possibilitando a discussão de questões co-textuais e contextuais, que convergem para a problematização do *status quo*, e viabilizam a adoção de uma postura emancipatória. Pensando no contexto de sala de aula, a consideração das categorias de análise da ACD no planejamento docente é potencialmente relevante, pois tende a proporcionar uma reflexão sobre as relações sociais estabelecidas dentro e fora do ambiente escolar, contribuindo para o desenvolvimento de um olhar crítico sobre os diversos eventos discursivos realizados através de textos que constituem a nossa sociedade.

De acordo com os documentos oficiais, como a BNCC (2018), no trato com textos em sala de aula, visando formar leitoras/es proficientes, são empregados procedimentos de leitura, cuja complexidade deve avançar progressivamente, em consonância com a etapa escolar. De acordo com Solé (2012 [1998], p. 24), supõe-se que

para ler, é necessário dominar habilidades de decodificação e aprender as distintas estratégias que levam à compreensão [...]. Também se supõe que o leitor seja um processador ativo de texto, e que a leitura seja um processo constante de emissão e verificação de hipóteses que levam à construção da compreensão do texto e do controle desta compreensão – de comprovação de que a compreensão realmente ocorre.

Compreendendo a leitura não apenas como um instrumento para realização de novas aprendizagens, mas também como um objeto de conhecimento, evidencia-se a necessidade da orientação de seu exercício, haja vista que esta não é uma atividade inata ao ser humano, mas

aprendida e aprimorada (FLÔRES, 2001). Tal orientação, de incumbência das/os docentes dos diversos componentes curriculares e não apenas de línguas (BRASIL, 1996), deve considerar a complexidade do processo de leitura, que implica a relação autor-texto-leitor (KOCH; ELIAS, 2006), em um constante processo interpretativo que a experiência tende a tornar cada vez mais automático.

Na contramão da automaticidade está o exercício consciente de procedimentos, que deve(ria) ocorrer em contextos educacionais. Dentre os procedimentos de leitura que mobilizamos (inconscientemente) estão:

- Ativação de conhecimento de mundo: o leitor relaciona o conhecimento com aquele exigido e utilizado pelo autor do texto;
- Produção de inferências locais: é possível descobrir, pelo contexto imediato e pelo significado anteriormente já construído, um novo significado para um termo até então desconhecido.
- Produção de inferências globais: nem tudo está dito ou posto num texto. O texto tem seus implícitos e pressupostos que também têm de ser compreendidos numa leitura efetiva. O leitor lança mão de certas pistas que o autor deixa no texto e de seus conhecimentos de mundo. (ROJO, 2009, p. 77-78)

Essas são apenas algumas dos diversos procedimentos que podem ser realizados durante a leitura. A existência de uma variedade, bem como de uma hierarquia de complexidade, conforme analisa o PISA, por exemplo, reafirma o quão complexa é a atividade de leitura. Cabe refletir, ainda, que esta atividade é aqui compreendida como possibilitadora da inserção crítica e significativa dos usuários da língua em situações reais de comunicação, ou seja, algo que está para além da aquisição do código linguístico, e isso implica que “diferentes tipos de letramentos, diferentes práticas de leitura, em diversas situações, vão exigir diferentes combinações de capacidades de várias ordens” (ROJO, 2004, s. p.).

Nesse sentido, compreendemos que o ensino de leitura que compreende procedimentos diversos favorece o desenvolvimento da proficiência e a formação de leitoras/es autônomas/os, capazes de questionar sua própria compreensão, estabelecer relações entre o objeto atual de sua leitura e outros textos e discursos que dialogam ou divergem, traçar conexões com seus conhecimentos prévios e estabelecer generalizações que permitem transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes.

Para que tal objetivo seja alcançado, é preciso planejar o caminho a ser trilhado, e nesse planejamento devem ser consideradas os procedimentos que serão empregados para atingir determinado fim. Em relação à leitura, no planejamento há de se considerar todo o processo que a envolve, de modo que se pense sobre o que pode ocorrer antes e depois do contato com o texto. De acordo com Solé (2012 [1998]), podem ser identificados três momentos: a pré-leitura,

a leitura e a pós-leitura. Segundo a autora, a pré-leitura consiste em um momento de preparação, a partir do qual os conhecimentos prévios são ativados e as primeiras hipóteses são levantadas. Dado o caráter inicial e motivador desta etapa, é interessante a presença de perguntas que agucem o interesse e estimule as primeiras reflexões, que serão confirmadas ou refutadas durante a leitura.

No segundo momento, a leitura, se estabelece o processo de compreensão do objeto da leitura, que implica procedimentos apropriados, que auxiliarão na construção dos sentidos do texto. Nesse processo, algumas tarefas podem ser sugeridas, tanto para execução conjunta quanto individual, tais quais a formulação de perguntas e confirmação ou refutação de hipóteses. Além disso, de acordo com os objetivos da leitura, bem como visando superar dificuldades encontradas no processo, procedimentos como sublinhar, fazer anotações nas margens e elaborar esquemas podem auxiliar no destaque de informações relevantes e continuidade das reflexões após a leitura.

É interessante que a leitura não termine na última palavra do texto, mas continue através de discussões sobre ele, sendo possível tornar a ler determinados trechos, enfatizando determinados aspectos e discussões. A execução de tarefas após a leitura tem como objetivo a concretização dos processos anteriores e auxiliam na integração e sistematização dos conhecimentos. Nesse sentido, alguns procedimentos possíveis são a elaboração de um resumo, identificação da ideia principal e respostas às perguntas formuladas pelas/os leitores ao longo da leitura ou elaboradas pela/o docente.

Cabe destacar que Solé (2012 [1998]) sugere não ser interessante distanciar-se do texto durante a leitura, devido ao risco de perder a linha de raciocínio estabelecida. Dessa forma, caso seja necessário, pode ser mais pertinente realizar pesquisas em momento posterior e voltar ao texto em outro momento. Tal movimento evidencia que muitas das vezes uma única leitura não é suficiente, aliás, sempre que retornamos ao texto algum aspecto ainda não considerado pode emergir.

Visando um ensino de leitura crítica com vistas à formação para formação cidadã e o desenvolvimento de letramentos, consideramos que o ensino de leitura cujo planejamento considera os três momentos de leitura e as categorias da ACD pode favorecer reflexões que auxiliam na compreensão e promovem algo além: a tomada de atitude. Nesse sentido, é interessante refletir sobre a máxima freiriana de que a leitura de mundo precede a leitura da palavra (FREIRE, 1989). Essa asserção evidencia que o ato de ler está para além das palavras,

prova disso é que quando crianças o realizamos antes mesmo de sermos alfabetizados e nos apropriarmos do código linguístico.

Conforme discutido no item 4.1, as categorias de análise da ACD viabilizam uma leitura crítica que, de acordo com a proposta dessa corrente teórico-metodológica, pode possibilitar a adoção de uma postura emancipatória. Ora, tendo em vista que o objetivo da escola é formar cidadãos/os para a vida em sociedade, é pertinente que no processo de aprendizagem e aprimoramento da leitura estas/es tenham acesso a discussões que tanto extrapolem as linhas escritas, quanto esmiúcem o que está nas entrelinhas. Para tal, é preciso que a/o docente planeje suas aulas para seu contexto em específico, com objetivos claros e procedimentos adequados.

Portanto, tendo em vista que, ao utilizar o LD em sala de aula, as/os docentes e as/os discentes têm contato com textos diversos, selecionados, apresentados (fragmentados ou não) e discutidos através das atividades de leitura elaboradas de acordo com a proposta autoral de outrem, cabe à/ao docente refletir criticamente sobre o material que tem em mãos, buscando analisá-lo e elaborar as adaptações necessárias para o seu uso em sua sala de aula específica. Dessa forma, além da seleção de textos apresentada, é necessário atentar para como o texto é apresentado e será potencialmente abordado, implicando o (re)conhecimento dos processos de pré-leitura, leitura e pós-leitura (SOLÉ, 2012 [1998]) propostos no material, bem como sua análise crítica. É justamente essa análise que propomos neste estudo, para a qual serão seguidos os procedimentos metodológicos apresentados no capítulo a seguir.

CAPÍTULO V - METODOLOGIA

Neste capítulo, são expostos os procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento deste estudo. As informações estão divididas em cinco seções, a saber: i) Caracterização da pesquisa; ii) Contexto da pesquisa; iii) Participantes da pesquisa; iv) Procedimentos de construção do *corpora*; v) Procedimentos de análise de dados.

5.1 Caracterização da pesquisa

Em termos de caracterização, a presente pesquisa, que se situa no campo da Linguística Aplicada, é de natureza interpretativista e se volta para a problematização e interpretação de uma questão específica e localmente situada: a representatividade da autoria feminina nos LD adotados por duas escolas públicas do Vale do Mamanguape. Quanto a abordagem, trata-se de uma investigação predominantemente qualitativa, por deter-se à qualidade do objeto em análise e preocupar-se “com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 31). Ademais, esta pode ser considerada também quantitativa, por apresentar dados numéricos e recorrer à matemática para descrever as causas do fenômeno em estudo (FONSECA, 2002). Assim, ao longo da análise, são apresentados, por exemplo, quadros e gráficos representativos dos percentuais obtidos no desenvolvimento da pesquisa.

No que tange aos procedimentos técnicos, conforme Silveira e Córdova (2009), caracteriza-se como de análise documental, por recorrer a fontes diversas, como é o caso das coleções de livros didáticos adotadas pelas escolas. Dado o contato estabelecido com duas as escolas e os docentes destas, podemos considerar que se trata, também, de uma pesquisa de campo, que contou com a aplicação do instrumento questionário. Vale destacar que, devido ao contexto pandêmico e medidas sanitárias recomendadas pelo Ministério da Saúde, o contato com os participantes da pesquisa se deu de maneira digital via *WhatsApp* e e-mail, que foi inicialmente intermediado pelas gestoras das escolas, e, posteriormente, estabelecido diretamente com os professores colaboradores.

5.2 Contexto da pesquisa

O interesse por adotar o LD como *corpus* desta pesquisa é decorrente das experiências vivenciadas através de duas pesquisas desenvolvidas com o apoio do CNPq nas vigências 2017-2018 e 2018-2019 do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), já mencionadas nas Considerações Iniciais. Tais pesquisas investigaram a contribuição dos LD adotados pelas escolas públicas do município de Mamanguape para o estudo dos saberes escolares, com ênfase no aprimoramento da capacidade leitora dos alunos.

A experiência relatada ocasionou publicações e compartilhamentos de experiências em eventos, o que aguçou o interesse por outras questões que se mostraram relevantes, como é o caso da autoria dos textos que compõem os LD, foco desta pesquisa, que tem por objetivo investigar a representatividade da autoria feminina em livros didáticos de Língua Portuguesa adotados por duas escolas da rede pública de ensino nos municípios paraibanos de Rio Tinto e Mamanguape, a saber: Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônia Luna Lisboa, em Rio Tinto-PB, e da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor Luiz Aprígio, situada em Mamanguape-PB.

Cabe elucidar que a opção pelo contato com essas escolas em específico justifica-se pelo relacionamento com elas estabelecido durante a minha graduação, época em que realizei pesquisas na escola Antônia Luna Lisboa e os estágios supervisionados na escola Luiz Aprígio. Outro fator relevante é que são nestes municípios que estão situados os dois polos do Campus IV - Litoral Norte da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), onde me formei e onde são formados a maioria dos profissionais que entrarão em sala nesta região nos próximos anos.

5.3 Participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa são dois docentes⁸, um de cada escola, que lecionaram a disciplina de Língua Portuguesa para turmas do 9º ano no ensino fundamental no ano de 2021 nas escolas Antônia Luna Lisboa, e Luiz Aprígio. A contribuição destes com a pesquisa foi mediada e autorizada pelas gestoras de suas respectivas instituições (vide as Cartas de Anuência nos Apêndices A e B) e pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) desta universidade, através do parecer de número 4.683.687, que consta no Anexo A.

⁸ O contato inicial foi realizado com quatro (4) docentes, sendo dois (2) homens e duas (2) mulheres, no entanto, ao contrário dos primeiros, as duas professoras contatadas não aceitaram o convite para a colaboração com a pesquisa.

A fim de preservar suas identidades, conforme estabelece a Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996 (BRASIL, 1996), estes estão identificados como Docente A e Docente B. Quanto à identificação, ambos os docentes se declaram do gênero masculino, pardos, e possuem mestrado. Em relação ao tempo em que exercem a profissão docente, o Docente A declarou que a exerce há mais de dez anos, enquanto o Docente B o faz há mais de vinte anos.

No que tange a relação com a leitura, o Docente A afirma que costuma ler contos, poemas, notícias, artigos de revistas, artigos científicos e gêneros da área de História e da área jurídica; enquanto o Docente B costuma ler os cinco primeiros gêneros mencionados e romances. Ambos afirmam ler diariamente e apontam as seguintes obras como marcantes em suas experiências leitoras:

Quadro 1 – Leituras que marcaram a experiência leitora dos docentes⁹

Docente A	Os Lusíadas de Luís Vaz de Camões; Quincas Borba, Memórias Póstumas de Brás Cubas e dom Casmurro de Machado de Assis; Eu e outros Poemas de Augusto dos Anjos, Crônicas de Rubem Braga.
Docente B	Dom Casmurro, Contos escolhidos, Memórias Póstumas de Brás Cubas (Machado de Assis), Felicidade clandestina, A hora da estrela, Paixão segundo GH (Clarice Lispector), O quinze (Raquel de Queiroz), Fahrenheit 451(Ray Bradbury) Admirável mundo novo (Aldous Huxley), O conto da Aia (Margaret Atwood), O mundo de Sofia (Jostein Gaader), Vigiar e punir (Michel Foucault), Como ler literatura (Terry Eagleton), A formação da leitura no Brasil (Marisa Lajolo), etc.

Fonte: Autoria própria com base nas respostas dos docentes

Conforme pode ser constatado, o Docente A cita obras de autores, todos homens e já falecidos, do campo literário, enquanto o Docente B aponta autores e autoras de literatura e de crítica literária. Dentre as/os autoras/es mencionados por este, a maioria é masculina e parte já falecida, com exceção de Jostein Gaader, Marisa Lajolo, Margaret Atwood e Terry Eagleton. Esse perfil assemelha-se àquele encontrado nas antologias de texto e gramática, a exemplo da Antologia Nacional, que se fez presente nas escolas durante mais de meio século, e cujo acervo era formado por escritos de homens já falecidos (FERNANDES, 2010).

É possível considerar que a configuração dessa lista de leituras preferidas pode ser reflexo desta tradição estabelecida há séculos e cuja ideologia reverbera até os dias de hoje.

⁹ As respostas à pergunta “Cite algumas obras que marcaram sua experiência leitora” foram transcritas tal qual consta no formulário, por este motivo há diferença na forma como as/os autores são mencionados.

Outrossim, é necessário atentar que essa “tradição” pode não se encerrar no gosto pessoal destes docentes, haja vista que estes tendem a reverberar na seleção dos textos a serem lidos em sala de aula, o que contribui para a formação dos gostos pessoais das/os alunas/os.

Questionados sobre a finalidade de suas leituras, os docentes tiveram respostas similares: o Docente A lê para estudar e buscar informações, enquanto o Docente B o faz com estas finalidades e também por diversão. Ademais, os dois afirmam que o acesso a livros e outros materiais de leitura é fácil.

Há uma perceptível diferença entre os dois perfis, uma vez que o primeiro apresenta, através de suas respostas, uma relação com a leitura que pode ser considerada utilitária, pois essa atividade lhe é útil para a realização de atividades como o estudo e a pesquisa. Somado a isso, dada a profissão docente, cabe refletir que as obras mencionadas são de autores canônicos, apontados muitas vezes como leituras obrigatórias ao profissional de Letras. Já o segundo docente demonstra possuir um acervo de leitura que está para além do considerado obrigatório, o que pode indicar que também o horizonte de leituras em sua sala de aula poderá ser mais amplo, com espaço para a leitura por fruição.

Nesse sentido, de acordo com Martins (2006), considerando a literatura como uma produção artística inserida na cultura, e, portanto, influenciada por questões políticas, ideológicas e históricas, compreendemos a relevância de que a/o docente reavalie suas leituras, a fim de possibilitar a inserção de autoras/es contemporâneas/os e o questionamento do cânone literário.

Algumas das já mencionadas e as demais falas destes profissionais serão recuperadas no Capítulo 6, durante a análise dos LD. Considerando o desenvolvimento de pesquisas com colaboradores uma via de mão dupla, além de participar da pesquisa fornecendo dados para análise e discussão, consideramos relevante facultar às/aos docentes o acesso a este trabalho, haja vista o nosso interesse em contribuir com as escolas envolvidas.

5.4 Procedimentos de construção do *corpora*

Para o desenvolvimento desta pesquisa, inicialmente foi realizado um primeiro contato com as escolas, a fim de verificar qual a coleção adotada, coletar exemplares do LD de Língua Portuguesa. Nesta etapa, foi constatado que as duas escolas adotaram coleções diferentes, ambas listadas e analisadas pelo PNLD (BRASIL, 2019), a saber: a escola Antônia Luna, sediada em Rio Tinto-PB, adotou a coleção *Tecendo Linguagens* (OLIVEIRA; ARAÚJO,

2018), enquanto a escola Luiz Aprígio, situada em Mamanguape-PB, adotou a coleção *Se liga na Língua* (ORMUNDO, SINISCALCHI, 2018). Tendo em vista que ambas as gestoras justificaram não ser possível fornecer exemplares físicos do Manual do Professor (MP), por este ser distribuído somente aos docentes e não haver quantidade excedente nas escolas, esses materiais foram baixados nos respectivos sites de suas editoras.

Além disso, no primeiro contato estabelecido foi realizado um levantamento das/os docentes responsáveis pelas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental no ano letivo de 2021, a fim de verificar, posteriormente, o interesse e disponibilidade destes para a colaboração ¹⁰com a pesquisa, que consiste em resposta a um questionário aplicado com elas/es.

O instrumento questionário, considerado uma fonte de dados primários (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 105), foi utilizado para coleta de dados referentes à identificação dos participantes, informações pertinentes para traçar um perfil destas/es enquanto leitoras/es, além de investigar a percepção acerca da influência da oferta de leitura na formação leitora e sua relação com a sociedade.

Quanto à estrutura, além do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, constante na primeira página e no Apêndice C, o questionário foi organizado nas seções: a) Identificação; b) Relação com a leitura; c) Sobre a leitura e seu ensino em sala de aula; d) Utilização do livro didático (LD), que contam com questões de múltipla escolha e abertas. Cabe destacar que, conforme a classificação de Prodanov e Freitas (2013), foram adotadas a) *perguntas abertas*, de respostas livres; b) *perguntas fechadas ou dicotômicas*, cujas opções de respostas são limitadas àquelas apresentadas, como “sim” ou “não”; e c) *perguntas de múltipla escolha*, algumas das quais permitem a seleção de mais de uma alternativa e/ou preenchimento da opção “Outros”.

Cabe pontuar, ainda, que o questionário, disponível no Apêndice D deste documento, foi disponibilizado via *Google Forms*¹¹ para os participantes¹², sendo-lhes facultada a possibilidade de não responder qualquer uma das questões, caso lhes causasse algum constrangimento de qualquer ordem, sendo obrigatório apenas o preenchimento do e-mail para recebimento, também opcional, de uma cópia das respostas.

¹⁰ Por se tratar de um estudo que envolve seres humanos, a presente pesquisa foi submetida à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e devidamente autorizada através do parecer de número 4.683.687, emitido em 30 de abril de 2021.

¹¹ O *Google Forms* é uma plataforma gratuita de gerenciamento de pesquisas da empresa Google, que possibilita a criação e compartilhamento de formulários.

¹² O questionário pode ser acessado através do link: <https://forms.gle/WfFLrZavg5AvHZ5k6>

Quanto à análise dos LD, foi realizada uma divisão, principalmente, em dois elementos: (1) a coletânea de textos/gêneros, com ênfase nos literários, selecionada para compor os LD e a autoria destes, tendo sido considerados, quanto a esta, os marcadores de gênero, raça e origem das/os autoras/es; e (2) as atividades de compreensão para o ensino e a aprendizagem de leitura de textos literários propostas nos LD. Assim, primeiramente, foram realizadas as catalogações dos LD, seguindo as nomenclaturas dos gêneros por eles fornecidas, a fim verificar a (diversidade da) presença da literatura de autoria feminina no LD. Para tal, foi seguido o seguinte modelo:

Quadro 2 – Modelo utilizado para as catalogações

Gênero	Título	Autor(a)	Gênero	Raça	Origem	Página
Canção	Efêmera	Tulipa Ruiz	Feminino	Branca	Santos, SP	16-17
Poema	A bomba suja	Ferreira Gullar	Masculino	Branca	São Luís, MA	18-19

Fonte: Elaboração própria

Acerca das categorias gênero e raça, cabe destacar, acerca dessa primeira, que compreendemos que as questões de gênero são muito mais complexas que a binaridade feminino ou masculino aqui adotada. No entanto, tendo em vista que não contamos com a autodeclaração quanto à identidade de gênero dos indivíduos autores das obras presentes nos acervos dos LD, adotamos tal classificação a fim de favorecer uma compreensão geral de como nossos *corpora* são compostos. Dessa forma, a classificação foi realizada a partir de fotografias encontradas no próprio LD ou através de pesquisa na plataforma Google.

No tocante à raça temos uma situação similar, visto que, mais uma vez, a autodeclaração não nos é acessível. Por esse motivo, adotamos o procedimento de classificar os indivíduos por meio das fotografias encontradas, com base em suas marcas fenotípicas, de acordo com os parâmetros do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), cuja classificação racial vigente desde 1991 emprega cinco (5) categorias: branca, preta, amarela, parda e indígena. No entanto, buscando não incorrer no risco de realizar uma classificação equivocada de pessoas pretas ou pardas, uniremos estes dois grupos na categoria negra.

Em relação à catalogação dos LD, foi seguido o seguinte processo de elaboração e análise: a) Catalogação dos gêneros presentes em todas as unidades dos LD dirigidos ao 9º ano do Ensino Fundamental; b) Verificação de quais e quantos são os gêneros da esfera literária que compõem o acervo; c) Elaboração de uma catalogação secundária, a partir da separação dos

textos literários de autoria feminina, a fim de verificar a representatividade desta, através da (não) repetição de obras de uma mesma autora; d) Exposição da comparação entre o quantitativo de textos de autoria feminina e masculina ao longo da obra através de quadros e gráficos.

Acerca da análise das atividades de leitura, devido à inexpressiva representatividade da autoria feminina em um dos LD, optamos por analisar o gênero conto, pois, no LD *Tecendo Linguagens* (2018), o único texto literário de autoria feminina presente pertence a este gênero. Assim, foram selecionadas amostras de atividades de leitura de contos de autoria feminina e masculina, a fim de verificar se há disparidade na abordagem destes. Para tal, foram verificados os procedimentos de leitura adotados nos momentos de pré-leitura, leitura e pós-leitura (SOLÉ, 2012 [1998]) em todas as atividades analisadas, considerando os enunciados antepostos aos textos, a (não) fragmentação destes e as questões e orientações propostas para a leitura/discussão antes, durante e depois da leitura.

Nas análises, foram relacionados os dados das catalogações e as vozes docentes, a fim de proporcionar um panorama acerca do que é proposto, qual a potencial aplicação e o que tem sido feito em sala de aula nas aulas de leitura. Recorrendo, então, aos estudos citados nos Capítulos 3 e 4, que contemplam os estudos interseccionais, a ACD e os estudos de gênero e descolonialidade, buscamos discutir os impactos da presença ou ausência da representatividade da autoria feminina na formação leitora e pessoal das/os alunas/os, a partir da análise dos LD à luz do modelo tridimensional proposto por Fairclough (2016 [1992]), e adaptado por Meurer (2005), a fim de analisar o material nos níveis de texto, práticas discursivas e práticas sociais.

5.4.1 *Corpora*

Os *corpora* desta pesquisa consistem em dois livros didáticos, ambos aprovados pelo PNLD 2020 (BRASIL, 2019), e as respostas ao questionário aplicado com as/os docentes. Estas últimas serão discutidas no Capítulo 6, de forma que nos deteremos à apresentação dos LD nesta seção.

5.4.1.1 *Se liga na Língua: leitura, produção de texto e linguagem*

A coleção *Se liga na Língua: leitura, produção de texto e linguagem*, de autoria de Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi (2018), possui quatro volumes dirigidos ao ensino

fundamental, dentre os quais se encontra o dirigido ao 9º ano, objeto de nossa análise. Dividimos sua apresentação nos itens “Estrutura” e “Proposta didático-pedagógica”, apresentados a seguir.

5.4.1.1.1 Estrutura

O LD é organizado em duas partes: uma voltada especificamente às/aos docentes, e constante apenas no Manual do Professor, e outra que corresponde ao livro do estudante. De acordo com Ormundo e Siniscalchi (2018), optou-se um formato em “u” neste último, o que caracteriza o “manual em U”¹³, que apresenta trechos da BNCC, as competências e habilidades mobilizadas pelas atividades propostas, orientações pontuais sobre a condução destas, e sugestões de respostas às questões.

Quanto ao projeto gráfico, os autores pontuam que no volume do 9º ano há um diálogo com o universo das HQs e charges, com vistas à ampliação do repertório dos alunos e exploração das possibilidades da construção da argumentação e do humor.

No que tange a estrutura, além da área reservada ao Manual do Professor, o LD é dividido em oito (8) capítulos, que levam o nome do gênero central, a saber: 1) Poema protesto: a voz em ação; 2) Carta aberta: o coletivo em primeiro plano; 3) Romance: uma história bem comprida; 4) Biografia: o registro escrito da vida; 5) Charge: que delícia de provocação; 6) Conto psicológico: o mundo de dentro; 7) Conto e romance de ficção científica: um pé no futuro; 8) Artigo de divulgação científica: a arte de tornar simples o complexo. Esses capítulos apresentam seções com foco no gênero (Quadro 3) e seções especiais (Quadro 4), que ora são fixos, e presentes em todos eles, ora flexíveis, e apresentados apenas em alguns deles.

Quadro 3 – Seções com foco no gênero do LD *Se liga na Língua* (2018)

Seção	Descrição	Capítulos
Leitura 1	Com as subseções “Desvendando o texto”, “Como funciona [gênero]” e o box ¹⁴ “Da observação para a teoria”, apresenta questões que exploram o sentido global do texto e conduzem a análise de características do gênero estudado.	Todos
Leitura 2	Apresenta a subseção “Refletindo sobre o texto” e o box “Da observação para a teoria”, e aborda questões reflexivas	Todos

¹³ O manual recebe este nome devido à sua estrutura: a página do livro do aluno é reproduzida em menor escala, alinhada à esquerda ou à direita, e ao seu redor há as orientações direcionadas somente à/ao docente, o que confere o formato em “u”.

¹⁴ A nomenclatura “boxe” está sendo utilizada tal qual encontrada nos dois livros didáticos.

	que exploram a construção dos sentidos do texto, também associadas às características do gênero.	
Se eu quiser aprender mais	Aprofunda a exploração de determinado aspecto do gênero em estudo através de atividades.	Todos
Meu/minha [gênero] na prática	Com as subseções “Momento de produzir – planejando meu/minha [gênero]”, “Momento de produzir – Elaborando meu/minha [gênero]”, “Momento de reescrever – Avaliando minha produção”, “Momento de reescrever – Reescrevendo meu/minha [gênero]” e “Momento de apresentar”, volta-se para a produção textual.	Todos
Textos conversa em	Sugere o trabalho com a intertextualidade estabelecida entre o texto da Leitura 1 ou Leitura 2 com um terceiro texto.	Todos
Transformando [gênero] em [gênero]	Propõe a reelaboração de um texto para adequá-lo a outro gênero.	2, 4, 5 e 8
Mais da língua	Apresenta as subseções “Para começar”, “Tópico” e “[Tópico] na prática”, e destina-se à análise linguística/semiótica e enfoca reflexões sobre a língua e outras linguagens.	Todos
Isso eu ainda não vi	Enfoca questões gramaticais.	Todos

Fonte: Autoria própria com base em Ormundo e Siniscalchi (2018)

Conforme pode ser observado, com exceção da seção *Transformando [gênero] em [gênero]*, todas as demais estão presentes em todos os capítulos, o que demonstra que estas seções possuem maior regularidade em relação às seções especiais, apresentadas no Quadro 4, disposto abaixo.

Quadro 4 – Seções especiais do LD *Se liga na Língua* (2018)

Seção	Descrição	Capítulos
Minha canção	Atividade criativa de fruição de uma canção brasileira e orientações para a produção de um texto verbal ou multissemiótico em diálogo com ela.	Antes do 1 e após o 8
Conversa com a arte	Propõe o estudo de linguagens artísticas que podem ser associadas ao gênero em estudo	1, 3, 6 e 7
Expresse-se!	Trata da produção e divulgação da arte expressa por diferentes linguagens	1, 3, 6 e 7
Entre saberes	Atividades propostas relacionam-se com os campos jornalístico/midiático, das práticas de estudo e pesquisa e da atuação na vida pública	2, 4, 5 e 8
Leitura puxa leitura	Promove uma articulação entre as leituras feitas e sugestões de leituras futuras	1, 3, 6 e 7

Fonte: Autoria própria com base em Ormundo e Siniscalchi (2018)

Quanto à disposição dessas seções no LD, cabe observar que aquelas mais voltadas para a leitura e expressão artística estão presentes nos capítulos 1, 3, 6 e 7, que abordam gêneros literários. Há, porém, uma exceção: a seção *Minha canção*, que se situa na abertura e fechamento do LD. Além dessas seções, há as *Páginas especiais*, que apresentam particularidades do gênero em estudo e uma série de boxes que aparecem ao longo dos capítulos.

5.4.1.1.2 Proposta didático-pedagógica

Conforme indicam os títulos dos capítulos, o LD apresenta gêneros de abordagem central, ou seja, aqueles que são foco dos capítulos, que são, respectivamente, o poema-protesto, a carta aberta, o romance, a biografia, a charge, o conto psicológico, o conto e o romance de ficção científica, e o artigo de divulgação científica. Além desses, há uma variedade de gêneros pertencentes a diversas esferas de atuação social, tais quais a tirinha, o artigo de opinião e a receita culinária, conforme pode ser verificado na catalogação, que consta no Apêndice E.

De maneira geral, Ormundo e Siniscalchi (2018) apontam que os princípios teórico-metodológicos da coleção se alinham à perspectiva sociointeracionista e uma metodologia construtivo-reflexiva. Ademais, situam que

Neste material, o gênero funciona como elemento organizador de cada capítulo, sempre orientado às práticas de linguagem, o que permite o planejamento de ações e a seleção de determinados textos como objetos de ensino, considerando os campos de atuação a que se vinculam. Isso não significa que o gênero se torna um mero conteúdo a ser ensinado; ele é elemento organizativo do trabalho docente, segundo uma noção de espiral, ou seja, acrescentam-se gradativamente, a partir do contato com cada novo gênero proposto, outras formas de explorar a leitura e a produção textual. (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. VI¹⁵)

Orientados pela BNCC, os autores buscam corresponder aos eixos de trabalho propostos por esta, bem como aos campos de atuação por ela considerados. A partir disso, conforme explicitado, tomam o gênero como ponto de partida para as discussões empreendidas. Tal abordagem, alinhada à BNCC, visa a formação de discentes conscientes e capazes de serem integrante e protagonistas de práticas sociais nos vários campos de atuação (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018)

No que tange a seleção dos textos, os autores apontam que em relação a autoria,

¹⁵ No Manual do Professor as páginas que precedem aquelas correspondentes ao livro do aluno são enumeradas por algarismos romanos.

Tanto na seleção dos textos literários quanto na dos demais, procuramos observar a multiplicidade de culturas, como prevê o conceito de *multiletramentos* (Rojo, 2012). Assim, diversificamos a autoria, escolhendo autores e autoras de várias regiões do país; textos com diferentes graus de formalidade e diferentes expectativas de interação autor-leitor; produções consideradas canônicas ou não. Também buscamos diversificar os textos provenientes das empresas de mídia, para favorecer o reconhecimento crítico de diferentes valores e ideologias. (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. XI, grifo do autor)

Esse excerto demonstra a preocupação com a viabilização de diversas experiências leitoras em sala de aula, que tendem a favorecer o estabelecimento de eventos de letramento, bem como contribuir com a formação integral das/os alunas/os leitoras/es. Ademais, dialoga com a proposta das documentações oficiais que orientam o ensino, a exemplo dos PCN (BRASIL, 1998), que sugerem que “a diversidade não deve contemplar apenas a seleção dos textos; deve contemplar, também, a diversidade que acompanha a recepção a que os diversos textos são submetidos nas práticas sociais de leitura” (BRASIL, 1998, p. 26).

5.4.1.2 Tecendo Linguagens

De autoria de Tania Oliveira e Lucy Araújo (2018), o LD analisado é o último volume da coleção dirigida ao ensino fundamental. Vejamos, a seguir, como ele se estrutura e qual a proposta didático-pedagógica delineada no Manual do Professor.

5.4.1.2.1 Estrutura

Assim como no primeiro LD, este apresenta dois blocos, nomeados pelas autoras como “Manual geral”, com orientações gerais às/aos docentes, e “Manual em U”, com a visualização do livro do aluno, apresentado com um layout com formato em U, que permite a presença de orientações, comentários e gabarito das questões.

O livro do aluno apresenta quatro unidades, com dois capítulos cada. Vejamos:

Quadro 5 – Unidades e capítulos do LD *Tecendo Linguagens* (2018)

Unidade	Capítulo
Unidade 1 – Por dentro da literatura	Capítulo 1 - Desvendando o conto
	Capítulo 2 - Desvendando o romance
Unidade 2 – Vida de adolescente	Capítulo 3 - Amor e poesia
	Capítulo 4 - Outras paixões, outras linguagens
Unidade 3 – Face a face	Capítulo 5 - As várias faces da violência
	Capítulo 6 - As várias faces do preconceito

Unidade 4 – Tempo de pensar: informações e escolhas	Capítulo 7 - Informar-se para conhecer
	Capítulo 8 - Que profissão seguir?

Fonte: Elaboração própria com base em Oliveira e Araújo (2018)

Conforme pode ser observado, os títulos dos dois primeiros capítulos apresentam com clareza os gêneros que serão foco das discussões, mas além desses, o sumário indica a leitura do gênero fotorreportagem, no Capítulo 1, e de do conto no Capítulo 2. Ademais, no Capítulo 3 são destacadas as leituras de poemas e texto didático-científico; no Capítulo 4, o romance e a sinopse; no Capítulo 5, o artigo de opinião, a entrevista e a carta aberta; no Capítulo 6, a crônica lírica, o ensaio literário e o cartaz de campanha; no Capítulo 7, a notícia, o guia e o artigo de opinião; e no Capítulo 8, a entrevista, a canção e a reportagem. Além desses, que já constituem uma lista expressiva, há diversos outros gêneros, como pode ser constatado no Apêndice F. Ademais, cabe destacar que além dos textos que constam no livro do aluno, há alguns textos complementares no MP, cuja leitura parte da seção “Momento de ouvir”.

No interior dos capítulos encontram-se as seções e suas respectivas subseções, apresentadas no Quadro 6.

Quadro 6 – Seções do LD *Tecendo Linguagens* (2018)

Seção	Descrição	Capítulos
Para começo de conversa	Promove uma discussão prévia do tema a ser estudado no capítulo.	Todos
Prática de leitura	Conta com as subseções “Por dentro do texto” e “Linguagem do texto”, e apresenta textos pertencentes a diferentes gêneros, temáticas e extensões.	Todos
Trocando ideias	Propõe questões que podem servir de ponto de partida para discussões mais amplas e favorece um espaço para a expressão oral das ideias a respeito do texto lido.	1, 3, 4, 5, 6, 7 e 8
Conversa entre textos	Orienta a comparação entre textos lidos no capítulo.	Todos
Momento de ouvir	Constitui um convite a partilha e apreciação do gênero estudado através da escuta.	1, 3, 6 e 8
Reflexão sobre o uso da língua	Com a subseção “Aplicando conhecimentos”, enfoca os aspectos funcionais do uso da língua e seus efeitos de sentido.	Todos
De olho na escrita	Põe em foco as regularidades da língua em relação à ortografia.	4
Hora da pesquisa	Propõe questões para a pesquisa relacionadas ao tema ou aos textos estudados.	5, 6, 7 e 8
Produção de texto	Orienta a produção de texto de um gênero estudado em uma das seções de “Prática de leitura” do capítulo.	Todos

Na trilha da oralidade	Enfoca os textos orais, suas particularidades e relações com a escrita.	Todos
Ampliando horizontes	Apresenta sugestões de livros, sites e filmes para ampliação das leituras feitas no capítulo.	Todos
Preparando-se para o próximo capítulo	Consiste em uma curta motivação para o próximo capítulo.	1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7

Fonte: Autoria própria com base em Oliveira e Araújo (2018)

Além disso, há os boxes: “Glossário”, que apresenta o significado de determinadas palavras do texto lido; “Conhecendo o autor”, que contém uma pequena biografia do autor lido na seção “Prática de leitura”; e “Para você que é curioso”, que apresenta curiosidades sobre algum assunto relacionado à temática do capítulo.

5.4.1.2.2 Proposta didático-pedagógica

De acordo com Oliveira e Araújo (2018), as propostas didático-pedagógicas da coleção foram elaboradas em correspondência à BNCC. Alinhando-se a esta, é assumida a perspectiva enunciativo-discursiva, uma vez que o texto é tomado como ponto de partida para as discussões.

Em se tratando do trabalho com a leitura, foco de nosso estudo, desde os PCN (BRASIL, 1998), é orientado o emprego de procedimentos de leitura, adequadamente associados aos momentos de pré-leitura, leitura e pós-leitura, e ao gênero em estudo/leitura. Quanto à prática desta, entendida na perspectiva do letramento, considera-se que a coleção

possibilita ao aluno entrar em contato com uma diversidade de textos interessantes de variados gêneros. Cada capítulo apresenta uma quantidade significativa de textos que se relacionam pela temática. Por meio da comparação dos aspectos estruturais, das linguagens e dos recursos utilizados, espera-se que os alunos consigam diferenciar os diversos gêneros, transferindo esses conhecimentos para as próprias produções. (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. XIV)

Acerca sobre a adoção de textos na perspectiva dos letramentos, Oliveira e Araújo (2018, p. XXXVI) apontam que “o aluno é chamado a refletir sobre o autor do texto, sua intenção, o meio em que esse texto circula e as características que surtem este ou aquele efeito, ampliando o olhar para as condições de produção e abrangendo uma complexa rede de áreas ou disciplinas”. Dessa forma, delineia-se que é proposta uma leitura que vai além das palavras, compreendendo-a como uma atividade complexa que requer reflexões sobre questões de ordem linguística e discursiva, e que requerem esforços além da identificação do código.

5.5 Procedimentos de análise de dados

Para a análise dos dados obtidos, empregamos as categorias de análise da ACD, que contemplam o modelo tridimensional proposto por Fairclough (2016 [1992]), que abarca o texto, as práticas discursivas e práticas sociais, considerando, ainda, o aspecto interseccional das identidades (CRENSHAW, 1989; 2002; AKOTIRENE, 2019 e outros). Conforme pode ser observado no Quadro 7, cada dimensão implica uma etapa de análise:

Quadro 7 – Dimensões, categorias e etapas da ACD

Dimensão	Categoria	Etapas da análise
Texto	Léxico	Análise linguística realizada através da descrição do texto, considerando os elementos linguísticos/textuais que o compõem.
	Gramática	
	Coesão	
	Estrutura	
Práticas discursivas	Força	Análise intra e intertextual e interdiscursiva, que caracteriza o processo de interpretação , através do qual considera-se a relação dialética estabelecida entre o texto e as práticas sociais e são analisadas as possíveis intenções do autor, a compreensão do leitor e as relações estabelecidas com outros textos e discursos.
	Coerência	
	Intertextualidade	
	Interdiscursividade	
Práticas sociais	Poder	Análise social que busca explicar a correlação entre o texto e as práticas sociais, aprofundando as discussões sobre a relação entre a linguagem e a estrutura social, problematizando e refletindo sobre o <i>background</i> dos discursos e as possíveis implicações de sua manutenção ou mudança das relações de poder.
	Ideologia	
	Hegemonia	

Fonte: Elaboração própria com base em Fairclough (2016 [1992]) e Meurer (2005)

As análises empreendidas contemplam as três dimensões; no entanto, foram selecionadas as seguintes categorias: léxico, intertextualidade, interdiscursividade, poder, ideologia e hegemonia, que orientaram a análise das coleções como um todo, em especial das atividades de leitura, e também da composição do acervo de leitura. Além disso, buscamos analisar as orientações para a condução da leitura empregadas nos momentos de pré-leitura, leitura e pós-leitura (BRASIL, 1998; SOLÉ, 2012 [1998]) dos contos, a fim de verificar se há disparidade na abordagem dos textos de autoria feminina e masculina. Para tal, enfocamos os enunciados introdutórios, orientações de condução da leitura constantes no Manual do Professor e as perguntas de compreensão leitora. Assim, averiguamos como (e se) a leitura é introduzida e de que maneira ela é conduzida a partir da proposta do material didático.

Para melhor elucidar o percurso metodológico, propomos o seguinte quadro:

Quadro 8 – Perguntas de pesquisa e procedimentos metodológicos

Perguntas de pesquisa	Procedimentos metodológicos
Qual a presença da literatura de autoria feminina nos LD analisados e como esses textos são trabalhados nas atividades de leitura?	i. Catalogação dos gêneros dos dois livros didáticos; ii. Catalogação secundária dos gêneros literários de autoria feminina; iii. Análise das atividades de leitura dos gêneros literários com base no aporte teórico-metodológico adotado.
Há representatividade na autoria dos textos literários que compõem os acervos?	i. Identificação e análise quali-quantitativa dos dados gerados pelas catalogações.
O que as/os professoras/es nos revelam sobre o lugar da literatura de autoria feminina no trabalho com a leitura?	i. Análise e discussão dos acervos e das atividades considerando as vozes docentes.
Quais as possíveis implicações da maior ou menor presença da autoria feminina na formação leitora e social?	i. Discussão sobre os impactos dos dados gerados nos procedimentos anteriores.

Fonte: Autoria própria

CAPÍTULO VI - O ENSINO DE LEITURA LITERÁRIA A PARTIR DO LIVRO DIDÁTICO: ENTRE PROPOSTAS, USOS E IMPLICAÇÕES

Neste capítulo, são apresentadas as análises quali-quantitativas realizadas a partir dos dados obtidos com as catalogações, e as análises das atividades subsidiadas por nosso aporte teórico e pelas vozes docentes. Organizamos nossas discussões em duas seções. Na primeira, tratamos dos dados quantitativos em relação aos marcadores sociais que compõem a identidade das/os autoras/es dos textos no geral e, especificamente, dos literários. Na segunda, apresentamos as análises de atividades de leitura do gênero conto.

6.1 Acervo de leitura nos LD: problematizando números

Esta seção apresenta duas subseções: na primeira, apresentamos um delineamento geral do perfil das/os autoras/es cujos textos compõem o acervo dos LD; na segunda, apresentamos os gêneros literários presentes nos livros e o perfil das/os autoras/es destes.

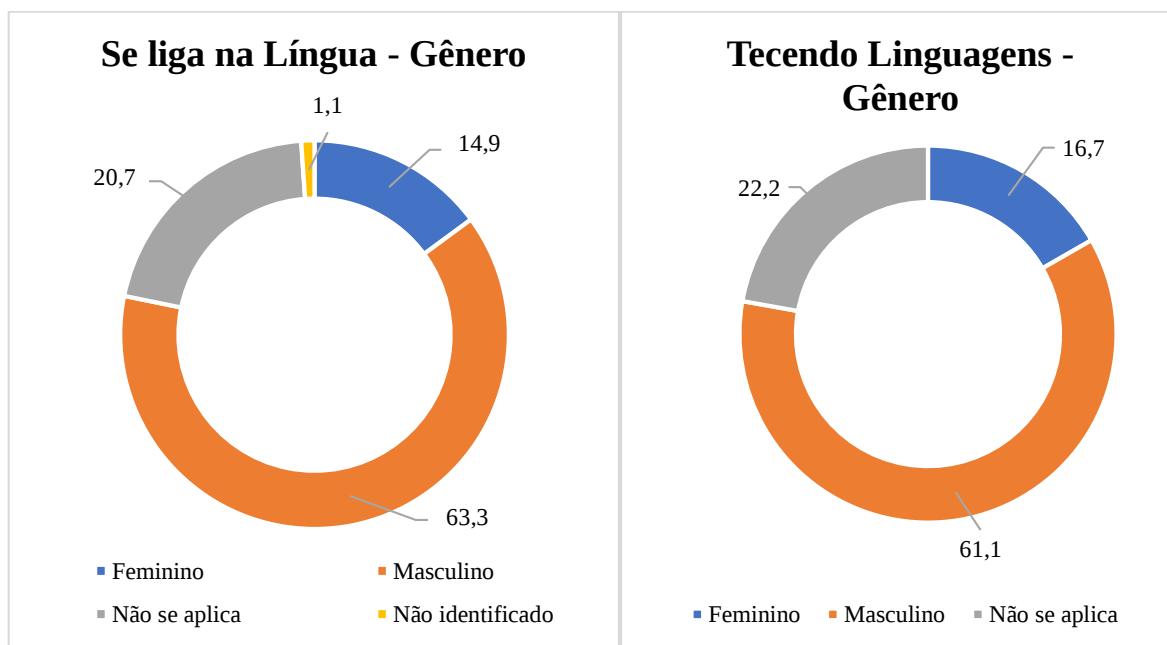
6.1.1 Aspectos interseccionais do perfil das/os autoras/es

As catalogações dos gêneros nos dois LD demonstraram que há um vasto acervo disponível à leitura, de modo que, no total, foram catalogados 211 textos no LD *Se Liga na Língua* (2018) e 98 no *Tecendo Linguagens* (2018), pertencentes a gêneros diversos, que circulam nas mais variadas esferas, tais quais o conto, a entrevista, o anúncio e a tirinha. Os números revelam um primeiro dado que nos chama a atenção: no primeiro livro, há mais que o dobro de textos que no segundo, mas, para além do quantitativo geral, cabe-nos analisar a autoria destes, considerando os aspectos interseccionais que compõem as identidades das/os autoras/es presentes.

Nesse sentido, ao conferir as autorias dos textos, constatamos uma evidente disparidade em relação a todos os marcadores sociais considerados, a saber: o gênero, a raça e a origem.

Em relação ao gênero social¹⁶, foi constatado que, em ambos os livros, o quantitativo de textos¹⁷ de autoria feminina está próximo dos 15%, enquanto a masculina figura mais de 60%, e os casos em que “Não se aplica” variam entre 20,7%, no *Se liga na Língua* (2018), e 22,2%, no *Tecendo Linguagens* (2018). Neste primeiro, no entanto, houve dois casos de autoria não identificada, que corresponde a 1,1% do total, conforme pode ser verificado no Gráfico 3.

Gráfico 3 – Percentual do marcador “gênero” nos LD



Fonte: Autoria própria

Cabe refletir que os números estão em desalinho com o total de residentes no Brasil segundo dados do IBGE (BRASIL, 2020), que utiliza dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) entre os anos 2012 e 2019 e aponta que a população do país é composta por 48,2% de homens e 51,8% de mulheres. Esses dados fazem-nos refletir sobre algumas questões, como o porquê de haver tanta disparidade entre a presença de autoras e autores nos livros se o quantitativo de indivíduos é próximo, e por quais motivos sócio-históricos não haveria um maior número de mulheres que produza, publique e tenha seus textos em livros didáticos.

¹⁶ Quanto ao marcador “gênero”, foram utilizadas quatro categorias: Feminino (em azul), Masculino (em laranja), Não se aplica (em cinza) e Não identificado (em amarelo), de modo que as duas últimas referem-se, respectivamente, aos casos em que não é possível atribuir a autoria a uma pessoa em específico, pois é assinado por uma empresa ou algum órgão ou entidade; e aos casos em que não foi possível identificar a autoria devido à falta de acesso à imagens da/o autora/autor.

¹⁷ Sobre os números relacionados aos marcadores sociais, cabe esclarecer que a porcentagem foi calculada considerando o quantitativo de autoras/es, assim, aquelas/es que possuem mais de um texto ou fragmentos de um mesmo texto ao longo do livro foram contabilizadas/os apenas uma vez.

Acerca disso, sabe-se que atualmente o mercado está consideravelmente mais aberto à publicação destas, o que pode ser constatado pela crescente participação feminina no mercado editorial, situação exemplificada por editoras paraibanas como a Escaleras, que é comandada por Débora Gil Pantaleão¹⁸, e que tem foco na edição de autoras, como Isabor Quintiere¹⁹, escritora de literatura fantástica paraibana premiada nacionalmente, e a editora Triluna, idealizada por Aline Cardoso²⁰, que tem como foco a publicação de mulheres negras. Mas, olhando para sua estante, e as das escolas que frequenta/ou como docente ou estudante, pode-se considerar que há um público considerável consumindo tais publicações?

Em relação ao marcador “raça”, os livros apresentaram um quantitativo de brancos similar entre si, sendo 62,7% no *Se liga na Língua* (2018) e 63,7% no *Tecendo Linguagens* (2018). Dessa forma, conforme pode ser observado no Gráfico 4, há maioria branca, seguida de um quantitativo de 7,9% de negros no primeiro livro, e 5,5% no segundo. Ademais, no *Se liga na Língua* (2018) há 2,1% de amarelos, e nenhum caso identificado no *Tecendo Linguagens* (2018). Quanto à raça indígena²¹, não foi identificada nenhuma ocorrência em nenhum dos livros. Sobre não identificações, as/os autoras/es cuja raça não foi identificada, quer seja por não ter fotografia acessível ou esta estar em preto e branco, foram, respectivamente, 6,4% e 8,8%. Por fim, os casos em que não se aplica a raça, por não haver autoria em específico, variou em apenas -0,2% no segundo livro, em relação à categoria anterior.

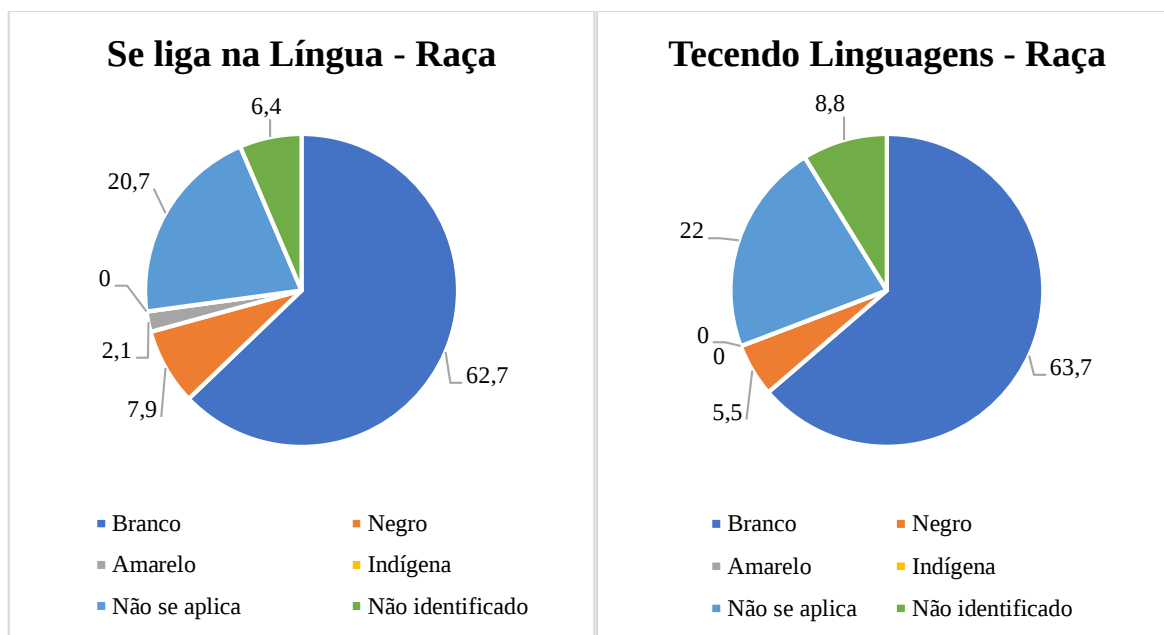
¹⁸ Além de idealizadora editora da Escaleras, Débora Gil Pantaleão é escritora e professora licenciada em Letras-Inglês pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), onde cursou também seu mestrado e está cursando o doutorado.

¹⁹ Licenciada em Letras-Inglês pela UFPB e atualmente mestranda pela mesma instituição, Isabor Quintiere ganhou o prêmio Odisseia de Literatura Fantástica na categoria Narrativa Curta Horror por conto do livro “A Cor Humana”, seu livro de estreia, publicado pela Escaleras.

²⁰ Professora de Linguagem, Mestra em análise do discurso pela UFPB, Aline Cardoso é também autora, tendo publicado, através de sua própria editora, livros de poesia: *A proporção Áurea do Caos*, *Harpia* e o seu primeiro livro de ficção: *Ritos Encantarórios & Outras Ladainhas*.

²¹ Para a identificação das/os autoras/es indígenas, foram consideradas não somente os traços fenotípicos, como também a presença da etnia em seus nomes, que consistem em uma importante forma de marcação de pertencimento.

Gráfico 4 – Percentual do marcador “raça” nos LD



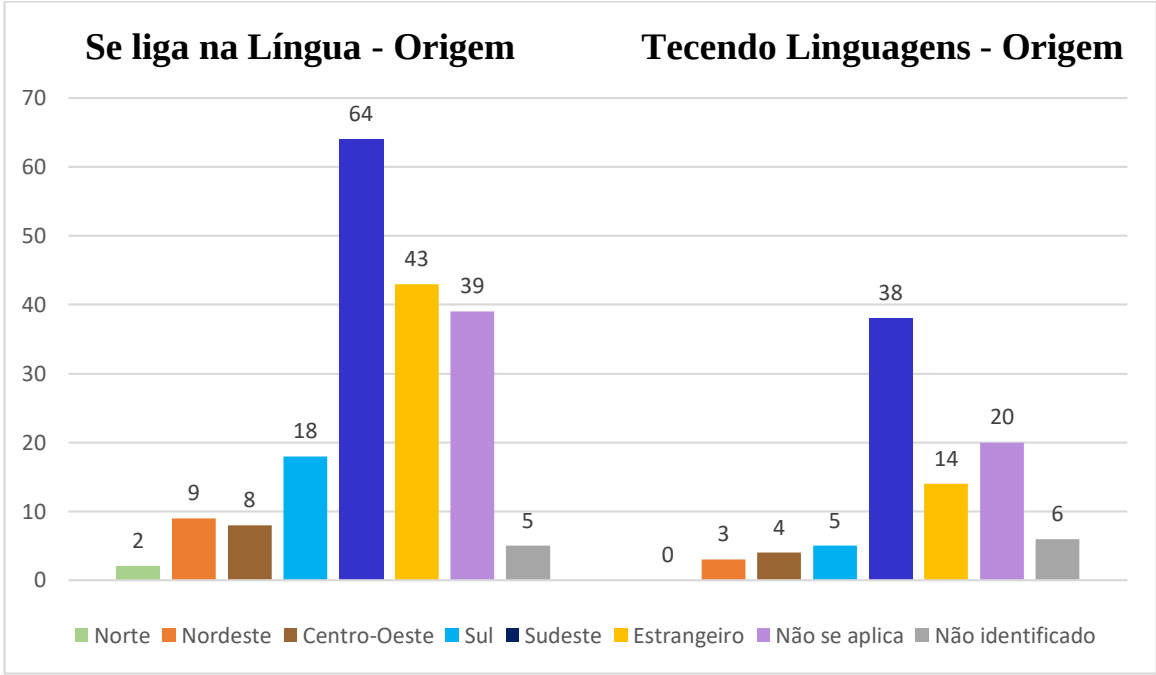
Fonte: Autoria própria

Mais uma vez observamos disparidade entre dados estatísticos sobre a população brasileira e as representações nos LD, haja vista que, de acordo com o PNAD (BRASIL, 2019), esta é composta por 42,7% brancos, 46,8% pardos, 9,4% pretos e 1,1% como amarelos ou indígenas. Optamos, neste trabalho, por agrupar os grupos “pardos” e “pretos”, considerados como distintos pelo IBGE, na categoria “negro”²², que configura uma categoria política que, no campo dos movimentos sociais, tem importante impacto no combate ao racismo. Com isso, intentamos evitar equívocos na classificação, que é feita por meio da autodeclaração no Brasil, e obtemos um percentual de 56,2% de negros, ou seja, observamos que a maior parte da população é negra, porém, este grupo representa menos de 10% das/os autoras/es nos dois LD analisados.

No que tange a origem, o Gráfico 5 demonstra que a região Sudeste do país lidera em quantidade de autoras/es em ambos os LD, de modo que são 34% no *Se liga na Língua* (2018) e 42,2% no *Tecendo Linguagens* (2018). Em seguida, temos as/os de origem estrangeira, com 22,9% e 15,6%, seguidas/os das/os sulistas, que são 9,6% e 5,6%. Por fim, a região Nordeste representa 4,8% e 3,3%, enquanto o Norte tem o menor percentual no primeiro LD (1%), não tendo qualquer representante no segundo.

²² Sobre esta categoria, Osorio (2003) aponta que a agregação de “pardos” e “pretos” no grupo “negro” justifica-se por estes partilharem características socioeconômicas e vivenciarem situações similares de discriminações e desigualdades em relação aos brancos.

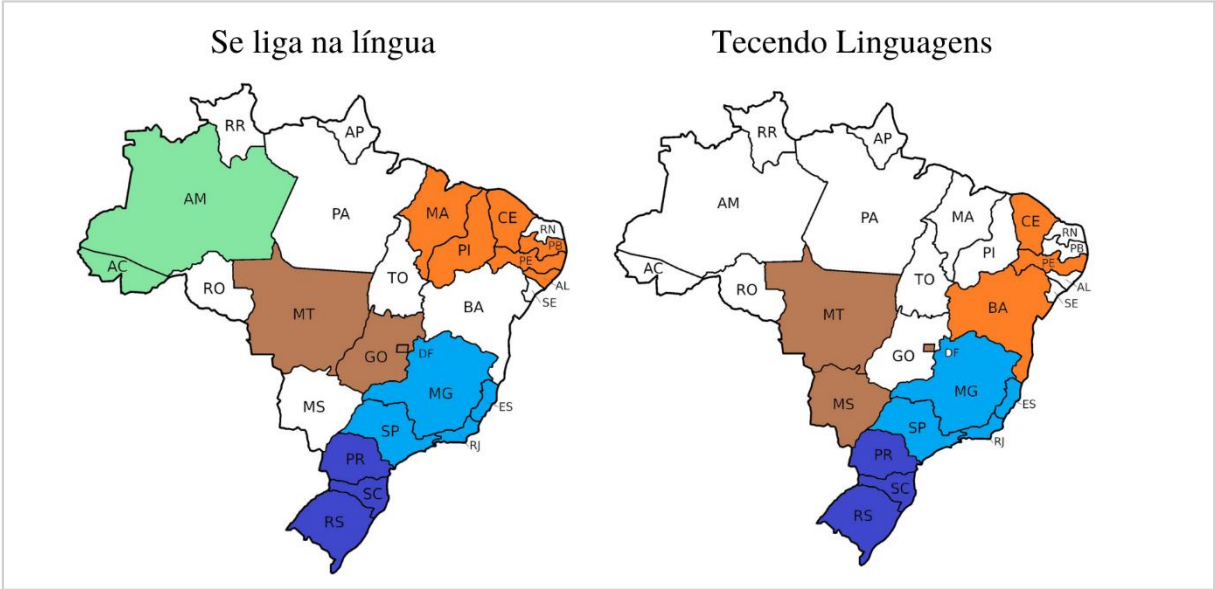
Gráfico 5 – Quantitativo do marcador “origem” nos LD



Fonte: Autoria própria

Analisando a situação por estado, obtemos as seguintes visualizações das autorias por estado brasileiro:

Figura 7 – Representação da autoria por estado brasileiro nos LD



Fonte: Autoria própria

Com esta representação, constatamos que há maior cobertura dos estados das regiões média e inferior do mapa, que correspondem às regiões Centro-oeste, Sul e Sudeste, enquanto as regiões Norte e Nordeste, que, somadas, contemplam mais da metade dos estados brasileiros,

têm baixa representatividade. Além disso, há de se refletir sobre o fato de haver maior percentual de autoras/es estrangeiras/os que nordestinas/os e nortistas, sugerindo uma maior valorização da produção internacional do que destas regiões que são historicamente subjugadas, uma vez que não compõem o centro hegemônico do país e situam-se do outro lado da linha abissal que separa não só geográfica, mas também ideologicamente as diferentes regiões do país (SANTOS, 2007).

Acerca da autoria estrangeira, cabe destacar que há maioria estadunidense no LD *Se liga na Língua* (2018), pois das/os quarenta e três (43) autoras/es estrangeiras/os, doze (12) são estadunidenses, e dentre estes apenas duas são mulheres. Em segundo lugar está a França, com cinco (5) autores, seguida da Alemanha, Portugal e Reino Unido, que têm três (3) cada. Por fim, há países com dois (2) (Irlanda e República Tcheca) ou um (1) (Angola, Áustria, Bulgária, Chile, Coreia do Sul, Hungria, Itália, México, Noruega, Polônia, Suécia, Ucrânia, Venezuela) representantes.

Já no LD *Tecendo Linguagens* (2018) os números são mais próximos, de modo que das/os quatorze (14) autoras/es, dois (2) são estadunidenses, dois (2) portugueses e os demais países contemplados (Argentina, Austrália, Áustria, Bélgica, Chile, Espanha, França, Inglaterra, Países Baixos, Rússia) têm uma/um (1) representante cada.

Unindo os dados com quantitativo mais expressivo, compreendemos que o perfil geral da autoria nos dois livros é o mesmo: o homem branco sudestino. Dessa forma, as/os alunas/os cujo repertório de leitura é, em grande medida, formado em sala de aula, podem conceber este perfil-autor como o padrão, o que pode auxiliar inconscientemente na perpetuação desse status, uma vez que são às produções de homens, brancos e sudestinos que se tem acesso em sala de aula. Assim, a ausência da literatura de autoria feminina, em especial as do Norte e Nordeste, a coloca em um lugar de não-existência (SANTOS, 2007), uma vez que vêm sendo invisibilizadas, haja vista que os holofotes do cânone se voltam às produções masculinas, o que contribuiu para o estabelecimento da primazia de obras masculinas em detrimento das femininas, alimentando, assim, uma lógica capitalista patriarcal. Tal situação tem implicações na formação leitora das/os alunas/os, pois a escassez de outras referências tende a restringir os horizontes de leituras e, por conseguinte, limitar a variedade de eventos de letramento literário.

Posto isso, torna-se evidente a necessidade de planejamento e olhar atento da/o docente, haja vista que o LD é apenas um dos diversos instrumentos que podem ser utilizados em sala de aula, e este deve ser analisado e pode ter sua proposta adaptada às diferentes realidades escolares. Exemplo disso é a atuação dos docentes A e B, que relataram, através do

questionário, que fazem uso do LD em suas aulas de Língua Portuguesa, e que, em uma escala de 1 a 5, atribuem notas entre 3 e 4 à adequação do material às suas realidades e o potencial de auxílio no desenvolvimento da proficiência leitura do alunado. Essas notas demonstram a necessidade de complementar a proposta, mas, para tal, é necessário primeiro olhá-la criticamente, o que inclui, dentre outras ações, atentar para a autoria dos textos.

No tocante especificamente à autoria, o Docente A afirmou não ter atentado para alguma discrepância até o momento, experiência diferente da apontada pelo Docente B, que afirmou ter constatado uma presença mais expressiva de autoria masculina no LD *Tecendo Linguagens* (2018), e mencionou uma situação em específico, conforme pode ser observado no excerto abaixo:

Em uma das sessões do LD, chamada de "Ampliando os horizontes", para cada 10 sugestões de leitura há apenas 2 ou 3 de autoria feminina. Acredito que ainda como reflexo de limitação da participação feminina na literatura desde os tempos remotos. Talvez ainda por reverberar o modo patriarcal, que acaba por influenciar estas produções literárias. Consequentemente, entre tantas coisas, isso implicaria no reducionismo do universo de participação feminina na vida e nas produções literárias da mulher contemporânea. Mesmo havendo algum avanço.

Além de mencionar uma das sessões do LD, o docente pontuou que a baixa presença da autoria feminina não é uma questão recente, mas reflexo de uma limitação da atuação feminina na literatura por um longo período, o que teria relação com o modo patriarcal e implicaria no estabelecimento e manutenção deste reducionismo. Constatada a problemática, fica evidente a necessidade de uma tomada de atitude, como a do Docente B, que busca

balancear a escolha de textos a serem lidos/estudados, de forma que haja a divulgação de nomes importantes da produção textual feminina. Tanto em obras literárias quanto em outros gêneros de uso cotidiano, a exemplo de reportagens, artigos de opinião, entre outros.

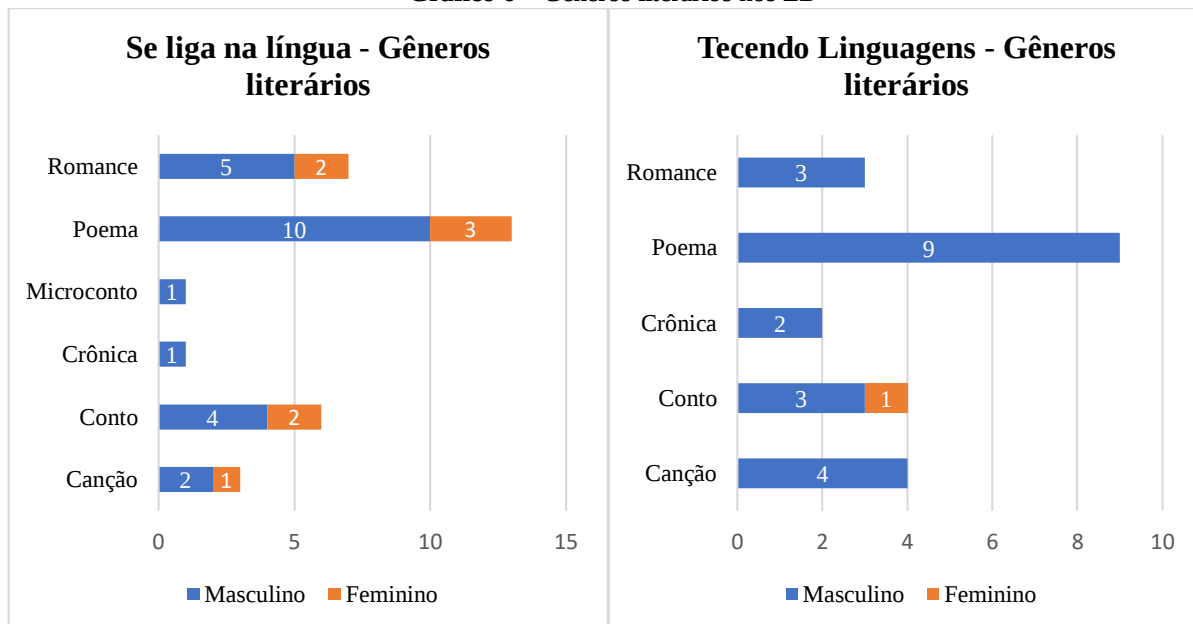
Tendo em vista os dados apresentados nesta sessão, essa postura demonstra-se necessária para possibilitar a ampliação do horizonte de leitura das/os discentes, o que possui implicações na formação destas/es, afinal, “pela posição de discurso de autoridade que a voz do(a) professor(a) tradicionalmente ocupa, os discursos que ele referenda ou legitima passam a ter implicações cruciais para quem vamos ser” (MOITA LOPES, 2013, p. 241).

Além dos aspectos interseccionais que compõem a autoria, cabe analisar, também, os gêneros que são sugeridos para a leitura, conforme faremos na seção a seguir.

6.1.2 Leitura literária de gêneros diversos: a autoria feminina em questão

Conforme descrito no Capítulo 5, foi realizada uma catalogação secundária, cuja finalidade foi quantificar os textos literários de autoria feminina. A partir desta, foi constatado o seguinte:

Gráfico 6 – Gêneros literários nos LD



Fonte: Autoria própria

Podemos observar que há entre cinco (5) e seis (6) gêneros literários nos LD, de modo que, no total, são trinta e um (31) textos no *Se liga na Língua* (2018), o que corresponde a 14,6% do total, e vinte e dois (22) textos no *Tecendo Linguagens* (2018), ou seja, 22,4% do total. Destes, são, respectivamente, 25,8% e 4,5% de autoria feminina. Em ambos os livros, há uma evidente disparidade no quantitativo, todavia, o livro *Tecendo Linguagens* (2018) apresenta uma situação problemática: a presença de um único texto literário de autoria feminina. Foi justamente este cenário que nos levou a eleger o gênero conto para análise, pois é o único que tornaria possível a análise comparativa das atividades de leitura de um mesmo gênero nos dois LD. No entanto, mesmo este caminho apresentou intempéries, pois este único texto está presente apenas no Manual do Professor. Tal situação e as atividades de leitura do gênero eleito serão discutidas na seção 6.2.

Em relação aos textos literários de autoria feminina e o perfil específico de suas autoras, obtivemos o seguinte quadro:

Quadro 9 – Textos literários de autoria feminina no LD *Se liga na Língua* (2018)

TEXTOS LITERÁRIOS DE AUTORIA FEMININA DO LD SE LIGA NA LÍNGUA (2018)					
Gênero	Título	Autor(a)	Raça	Origem	Página
Canção	Efêmera	Tulipa Ruiz	Branca	SP	16-17
Conto	O primeiro beijo	Clarice Lispector	Branca	Ucrânia – PE - RJ	180-181
Conto (fragmento)	Pomba enamorada ou uma história de amor	Lygia Fagundes Telles	Branca	SP	221-222
Poema	Intuições	Ryane Leão	Negra	MT	191
Poema - Haicai	-	Alice Ruiz	Branca	PR	25
Poema visual	-	Regina Célia Barbosa	Branca	AL	268
Romance (fragmento)	A máquina	Adriana Falcão	Branca	RJ	84-86
Romance (fragmento)	PS beijei	Adriana Falcão e Mariana Veríssimo	Branca e Branca	RJ e RS	185

Fonte: Autoria própria

Ao observar os títulos dos textos, é possível perceber que a temática do amor romântico é predominante nos textos em prosa, podendo favorecer a formação de um imaginário que concebe que este é o tema de interesse feminino, o que pode contribuir para a perpetuação de um estereótipo. Tal situação é problemática uma vez que invisibiliza as demais produções dessas autoras, uma vez que não estão acessíveis no livro, podendo levar a crer que produções femininas tendem a seguir certa linearidade. Haja vista que as/os alunas/os estão no processo de formação de gostos literários, seria interessante que as temáticas dos textos lidos fossem mais diversas, a fim de possibilitar experiências leitoras variadas.

Quanto aos marcadores de “raça” e de “origem”, o quadro demonstra que a maior parte das autoras de literatura é branca e sudestina, havendo apenas duas deste primeiro grupo que são nordestinas, e uma negra do Centro-oeste. Quanto à origem de Clarice Lispector, cabe esclarecer que a autora nasceu na Ucrânia, mas cresceu no Brasil, país onde refugiou-se com sua família judia, tendo passado a infância e parte da adolescência em Pernambuco, no Nordeste, e grande parte da vida no estado do Rio de Janeiro, situado na região Sudeste. Dessa forma, podemos considerar que há apenas três autoras que não são sudestinas: Mariana Veríssimo, do Sul; Regina Célia Barbosa, do Nordeste; Ryane Leão, do Centro-Oeste. Traçando um perfil geral, temos a autoria feminina de literatura neste LD como sendo branca e sudestina, situação similar ao quadro geral discutido no item 6.1.1 e ao livro *Tecendo linguagens* (2018),

que tem como única autora de literatura apresentada a paulista Lygia Fagundes Telles, com o conto “A disciplina do amor”, que consta no Manual do Professor.

Assim, o perfil branco e sudestino que compõe o quadro geral dos LD se mantém preponderante neste recorte. Ademais, chama a atenção o fato de haver apenas um texto literário de autoria feminina justamente no LD *Tecendo Linguagens* (2018), cujas autoras são mulheres. Outro fato curioso é a forma como a Apresentação do MP é assinada, pois, apesar de a autoria e a maior parte da equipe de editoração ser feminina, na assinatura consta “Os autores”, com artigo definido e desinências correspondentes ao gênero masculino em língua portuguesa, aspecto linguístico que faz-nos refletir sobre o que pode ter motivado tal escolha.

Haja vista que as intenções das/os autoras/es não nos é acessível, cabe-nos levantar algumas hipóteses. Primeiramente, poderíamos cogitar que teria sido um erro de digitação, porém, a existência de uma equipe editorial e responsáveis pela revisão do texto seria um argumento válido para descartar tal possibilidade. Além disso, sendo um equívoco, caberia refletir sobre quais as chances de ocorrer o contrário, de uma obra de autoria masculina ser assinada como a(s) autora(s), bem como o porquê de, segundo a lógica patriarcal predominante, essa possibilidade poder soar absurda. Uma segunda hipótese seria por que há homens (apesar de minoria) no corpo editorial. Esta poderia ser uma resposta plausível, haja vista que em língua portuguesa a existência de um único homem em uma sala cheia de mulheres permite que nos refiramos ao grupo como “eles” e outros vocábulos no masculino. O foco de tais hipóteses e reflexões não deve se voltar apenas ao que motivou tal escolha lexical, mas às suas raízes (in)conscientes, e as possíveis implicações, pois, conforme proposto por Fairclough (2016 [1992]), tal escolha lexical, “acidental” ou não, relaciona-se e reflete ideologias que contribuem para uma hegemonia patriarcal que omite o indivíduo e as produções femininas, delegando-as o não-lugar e a invisibilidade.

Ainda sobre as autoras do LD, conforme biografia que consta no livro, estas são professoras da Educação Básica no estado de São Paulo, situado na região sudeste, assim como o são os autores do livro *Se liga na Língua* (2018). Logo, os dois livros têm origem autoral sudestina e evidenciam a produção paulista de tal forma que a maior parte dos textos são de autoras/es paulistas, sendo 41 dos 211 textos no *Se liga na Língua* (2018), o que corresponde a 19,4%, e 18 dos 98 do *Tecendo Linguagens* (2018), que totalizam 18,9%. Cabe refletir, portanto, que tal predominância pode estar associada não apenas ao fato de que suas/seus autoras/es residem e trabalham neste local, mas também à tradição de valorização das produções

culturais das regiões mais ao Sul, em detrimento das regiões que compõem o Norte geopolítico do Brasil.

A tradição mencionada remonta de antes da democratização do ensino que possibilitou que as massas acessassem a escola e o LD passasse a ocupar, em alguns casos, seu imprescindível lugar em sala de aula. A relação entre o Norte e o Sul do Brasil é conturbada desde a origem do país, refletindo vestígios do colonialismo até os dias de hoje, uma vez que ainda ecoam as vozes que concebem o país através do binarismo norte agrário e sul intelectual.

Ao fornecer mais espaço físico nas páginas do LD, ao dispor fotografias e biografias que colocam em evidência a/o autora/autor branca/o sudestina/o, pode-se contribuir com a perpetuação da hegemonia deste grupo e naturalização do apagamento das produções de outras regiões e grupos raciais, o que é substancialmente incoerente com as orientações das documentações oficiais, que preconizam a discussão e valorização da diversidade.

Assim, constatada a baixa representatividade das produções nortista e nordestina, cabe, especialmente nos estados situados nessas regiões, um movimento similar à perspectiva do suleamento adotada pela Linguística Aplicada no que concerne a produção e disseminação do conhecimento. Ou seja, impõe-se como urgente que as/os docentes, inseridas/os em seus contextos, adquiram familiaridade com as produções de suas regiões para que seu acesso possa ser viabilizado no contexto de ensino-aprendizagem uma vez que estas não são contempladas a contento no LD adotado.

6.2 A leitura literária em questão: uma análise das atividades de leitura do gênero conto

Nesta seção, dividida em duas subseções, serão apresentadas as análises de atividades de leitura do gênero conto nos LD *Se liga na Língua* (2018) e *Tecendo Linguagens* (2018), respectivamente.

6.2.1 Análise das atividades de leitura no livro *Se liga na Língua* (2018)

No volume dedicado ao 9º ano do Ensino Fundamental da coleção *Se liga na Língua* (2018) há seis (6) contos, dentre os quais três (3) estão disponíveis na íntegra no livro e os demais são apresentados através de fragmentos. Esses textos são abordados em quatro (4) atividades de leitura, pois três (3) deles são lidos e discutidos individualmente e os outros três (3) estão em uma única atividade.

A primeira amostra está inserida no Capítulo 6, cujo título é “Conto psicológico: o mundo de dentro”. O conto “Medo”, do autor João Anzanello Carraschoza, compõe a seção “Leitura 1” e está disposto em três páginas e em bloco único. Na primeira página, acima do texto, há um breve enunciado, que conta com algumas questões para iniciar a discussão, como: “Você gosta de histórias de aventuras?”. Além disso, nesta página, na lateral esquerda, há uma caixa cujo título é “De quem é o texto”, que apresenta uma foto colorida do autor, uma breve biografia e os temas mais frequentes em seus romances e contos.

Quanto às margens do MP, há uma única sugestão de que primeiro seja feita uma leitura silenciosa e posteriormente haja uma discussão coletiva sobre os perfis dos personagens. Após tais ações, seriam realizadas onze (11) questões subjetivas de compreensão leitora propostas, estando seis (6) questões dispostas na seção “Desvendando o texto” e cinco (5) no item “Como funciona um conto psicológico?”. Para início das discussões, as questões da primeira seção estão dispostas na Fig. 8:

Figura 8 - Atividade de leitura do conto “Medo”, no livro *Se liga na Língua* (2018)

1 O conto “Medo” inicia-se com a apresentação do protagonista.

- O que o narrador destaca ao afirmar que “Era só um garoto”?
- Que mudança de sentido ocorreria se o narrador tivesse dito *Era um garoto só*? Esse novo sentido ainda caberia no conto?
- O protagonista não é chamado pelo nome. Que efeito de sentido é criado pela referência a ele apenas como “garoto” ou “menino”?

2 Um dos principais espaços do conto é a escola.

- Como o garoto se relacionava com a professora e com os colegas?
- Como você interpretou o trecho: “Tropeçava no perigo que ele próprio, e não o mundo, deixava em seu caminho”.

3 A relação com a família também é explorada no conto. Releia o seguinte trecho.

.....

“Fitava o irmão que subia no brinquedo, acenava lá de cima, gritava e se divertia, enquanto ele se segurava firme no seu medo, inteiramente fiel.” (linhas 35-37)

.....

- Sugira um par de palavras que possam exprimir a diferença entre o comportamento dele e o do irmão.
- A expressão *segurava firme* refere-se ao garoto, mas ficaria mais adequada se fizesse referência ao irmão. Justifique essa afirmação.
- Qual é o efeito de sentido provocado pelo uso inesperado dessa expressão para referir-se ao protagonista em vez do irmão?

- 4** A narrativa está centrada no relacionamento de amizade do protagonista com Diego.
- A amizade entre ambos é marcada por uma troca. O que Diego esperava do amigo? *Diego esperava receber sanduíches, álbum de figurinhas, dinheiro etc.*
 - Que argumentos Diego usava para obter o que desejava?
 - O que o protagonista esperava de Diego? *O protagonista esperava proteção.*
 - Como Diego estimulou essa amizade? Cite uma situação que comprove sua resposta.
 - Relacione as características físicas de Diego ao papel que ele passou a desempenhar na vida do outro.
- 5** O desfecho do conto evidencia o efeito dessa amizade sobre o protagonista. *5b. Com aquele gesto, o menino inaugurava uma relação de troca que se estenderia para outras situações.*
- Explique por que a amizade dele com Diego passou a ameaçar suas relações familiares.
 - O narrador afirma que, ao dar o sanduíche a Diego, o menino realizou “uma entrega superior à que ele imaginava” (linha 60). Por quê?
- 5a. Para sustentar a amizade, o protagonista passou a roubar dinheiro dos pais e a permitir que o irmão fosse considerado culpado em vez dele.*
- 6** O conto “Medo” não segue a forma comum das narrativas.
- Como, normalmente, as frases são organizadas nas narrativas? Qual é a novidade desse conto? *Comumente, as frases formam parágrafos, mas nesse conto há um bloco único.*
 - Nas narrativas em geral, como são apresentadas as falas de personagens? *Elas são apresentadas após travessão ou entre aspas.*
 - Que recurso foi usado para diferenciar a fala dos personagens da fala do narrador nesse conto? *As falas são diferenciadas pela mudança no tipo de letra (itálico).*
 - Considerando o que é contado, por que você acha que o texto tem essa forma? *Resposta pessoal.*

Fonte: ORMUNDO, SINISCALCHI, 2018, p. 177-178

Na primeira seção, desde a primeira questão, é possível observar que são abordados diferentes aspectos do texto, tais quais as escolhas lexicais (questão 1-a), o efeito de sentido causado pela sintaxe (questão 1-b), e o uso de determinados substantivos para referir-se ao personagem principal, cujo nome não é revelado no texto. Nas questões seguintes, há reflexões sobre as diferentes relações: com a professora e os colegas (questão 2-a), bem como com seus medos (questão 2-b), além da relação com a família, especialmente com seu irmão (questão 3), e a relação de amizade entre o protagonista e Diego (4 e 5). Por fim, na última questão, são abordados aspectos do texto, como a ausência de parágrafos (questão 6-a), apresentação das falas dos personagens e do narrador (questão 6-b e c), e a justificativa para a formatação do texto (questão 6-d).

Dentre estas questões, destacamos a quarta e a quinta, pois consideramos que há de se questionar a escolha pelo vocábulo “amizade” para referir-se à relação desproporcional e baseada em diferentes relações de poder, pois, por um lado, o protagonista tinha o poder aquisitivo que o possibilitava comprar e “pagar” os favores do personagem Diego com objetos e dinheiro; por outro, este personagem representava um ideal de força de que o protagonista desprovia. Dessa forma, através do estereótipo do valentão, construído socialmente, era

estabelecida sobre o protagonista uma relação cada vez mais abusiva, que estava distante de uma “amizade”, e que chegou a ameaçar as relações familiares do protagonista.

Ademais, é interessante refletir sobre o significado simbólico da entrega do sanduíche (questão 2-a), que exemplifica umas das coerções exercidas por Diego, que afirma sua fragilidade socioeconômica em diversos momentos ao longo do texto e convence o protagonista de que o estaria ajudando. É possível estabelecer uma discussão sobre a intertextualidade e interdiscursividade desta ação com outras situações lidas, presenciadas ou vivenciadas pelas/os alunas/os dentro ou fora do ambiente escolar. Tal movimento, que, sugerimos, deveria ser mediado pela/o docente, poderia favorecer a verticalização das discussões sobre o texto e sobre o ambiente escolar no qual os alunos estão inseridos em uma situação de contato real, e que possui ideologias e forças hegemônicas vigentes. Essa discussão poderia implicar, por exemplo, na percepção de alguma situação que até o momento era considerada como “natural”, como a existência e poder dos “valentões”, e posterior tomada de atitude para o seu enfrentamento.

A relação de “amizade” continua a ser discutida na seção seguinte. Vejamos:

Figura 9 – Atividade de leitura do conto “Medo”, no livro *Se liga na Língua* (2018)

1 Como você viu, o conto relata a amizade do protagonista com Diego.

- Por que é correto afirmar que Diego, embora amigo do protagonista, é também o antagonista dele?
- Transcreva a frase que inicia a sequência de ações relativas ao dia em que Diego e o garoto se conheceram.
- Agora, escreva em seu caderno a frase que inicia o relato do contato de ambos.
- Quanto tempo parece ter transcorrido entre os momentos relatados nas frases que você deu como resposta para os itens **b** e **c**? Justifique.
- Entre um momento e outro, são apresentadas algumas ações. São fatos ocorridos naquela manhã ou fatos habituais?
- Copie no caderno a descrição que melhor explica o conteúdo do trecho apresentado entre os dois momentos indicados nos itens anteriores. **Item II.**
 - Narração de ações fundamentais para o suspense da narrativa.
 - Caracterização do universo interior do protagonista.
 - Caracterização dos acontecimentos vividos naquele intervalo de tempo.

2 Releia a seguinte passagem.

.....

“Por ora, estava ali, naquela manhã fria, indo para a escola, o olhar em névoa, as mãos dentro do bolso da jaqueta.”

.....

- Que sensação térmica é indicada nesse trecho? Como ela contribui para contar a história do personagem?
- A “névoa” é uma referência ao mundo exterior ou ao mundo interior do personagem? Explique sua resposta.

178 Embora possa remeter à atmosfera de uma manhã fria, no texto a névoa está associada ao olhar do menino e expressa a forma desligada e apática como ele se relaciona com o mundo. É, portanto, uma referência a seu mundo interior.

3 Releia estes fragmentos.

- I. “A sua paciência, **como giz**, vivia se quebrando.” (linhas 22-23)
 - II. “Na multidão, ninguém o notava, nada tinha a rezear, era **a sua hora macia**.” (linhas 44-45) *3b. As imagens II e III são metáforas; a I é comparação.*
 - III. “Se antes era frágil, **casca de ovo**, agora ele se sentia forte.” (linha 64)
- a) Considerando o contexto do conto, explique cada uma das frases acima com base nas imagens destacadas em **negrito**.
 - b) Quais dessas imagens são metáforas? Qual é a comparação?
 - c) Essas imagens mostram uma maneira objetiva ou subjetiva de ver o mundo? Por quê? *Essas imagens mostram uma maneira subjetiva de ver o mundo, porque representam uma interpretação dos fatos.*

4 Releia o desfecho do conto e responda às questões.

4c. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos reconheçam que o desfecho mostra um novo momento de insegurança, em que o garoto, a partir daquela aprendizagem, experimenta a solidão e o medo em grau máximo.

“E, então, sentado na soleira da porta de casa, dias depois, o garoto viu Diego lá no fim da rua, pedalando uma bicicleta. Diego acenou de longe e, ao se aproximar, abriu um sorriso para o amigo. Ele se ergueu vacilante, apoiando-se na parede. Agora, estava mais sozinho do que nunca. E sentiu medo. Muito medo.”

4a. Ao ver Diego na bicicleta, ele entendeu que não tivera um amigo de verdade, mas alguém interessado nas vantagens materiais que ele poderia proporcionar.

- a) O que motiva a reação do protagonista?
- b) O desfecho remete a uma lembrança relatada no início do conto. Identifique-a. *A lembrança de o menino dando seus primeiros passos, apoiando-se nos móveis da casa e sentindo-se muito só e com medo.*
- c) Por que você acha que foi feita uma associação entre o desfecho e o trecho inicial do conto?

5 Reflita sobre os efeitos do conto no leitor.

- a) O conto narra uma aprendizagem muito difícil: a de que algumas relações envolvem manipulação. Todavia, não podemos atribuir a Diego toda a responsabilidade pela tristeza e pelo medo do protagonista. Você concorda com essa afirmação? Por quê?
- b) A decepção com Diego é parte de uma aprendizagem maior, pela qual todos passamos no processo de crescimento. Qual?
- c) Diego pode ser visto como o antagonista, mas também apresenta traços que podem comover o leitor. Explique por quê.

Fonte: ORMUNDO, SINISCALCHI, 2018, p. 178-179

Diferente da atividade anterior, há uma solicitação, na primeira questão, o uso de caderno para anotar as respostas, algumas das quais (questão 1-b, c e e) consistem em transcrições. Assim, um procedimento utilizado é a cópia de trechos significativos para a compreensão do enredo, da progressão temporal e da frequência das ações descritas (questão 1-d). Além disso, na pergunta a, há uma discussão sobre o paradoxo amizade *versus* antagonismo que compõe o personagem Diego.

Na segunda questão há a releitura de um trecho do conto. Em seguida, são feitos questionamentos sobre o elemento da névoa no conto, que informa sobre a sensação térmica e implica na construção do protagonista da narrativa (a), situação aprofundada na pergunta b.

As questões seguintes verticalizam as discussões sobre o perfil psicológico do protagonista, uma vez que avalia as metáforas empregadas no texto (questão 3), as motivações que levam ao desfecho (questão 4), e os efeitos da leitura do conto no leitor (questão 5). Assim, na questão 5 há um momento que pode contribuir para o exercício da função humanizadora da literatura (ANTUNES; 2009; BRASIL, 2018; TODOROV, 2009; ZILBERMAN, 1985), uma vez que se abre espaço para que se reflita sobre o que estaria na constituição perfil do personagem Diego enquanto um indivíduo com determinadas vivências, o que pode abrir espaço para a discussão sobre a alteridade.

Quanto ao segundo conto a ser lido no capítulo, e abordado na seção “Leitura 2”, os autores afirmam, no Manual do Professor, que

Do ponto de vista da construção, o segundo conto, o já clássico “O primeiro beijo”, de Clarice Lispector, está mais próximo do convencional, embora ainda seja desafiador pelos cortes temporais e pela escritura pouco linear da autora. Quanto à temática, evidencia a questão das descobertas da intimidade, especialmente aquelas relativas ao crescimento e à maturidade. (ORMUNDO, SINISCALCHI, 2018 p. XXXIX)

Nesta apresentação já é perceptível que este texto teria desafios diferentes do primeiro, uma vez que se trata de um “clássico” próximo do convencional, mas que pelos aspectos da progressão temporal torna-se complexo. Ademais, em relação à temática, aponta-se sua relevância em determinado momento da vida, o que é realizado, também, na página em que se encontra o texto.

Além disso, na lateral direita há uma caixa com o título “De quem é o texto?” que apresenta uma foto em preto e branco da autora e uma breve apresentação desta. Dessa forma, antes de ler o texto tem-se acesso a uma breve orientação sobre o tema abordado e sua relevância, bem como informações visuais e biográficas da autora. Há, no entanto, uma apresentação diferente da realizada com o autor João Anzanello Carrascoza, cuja foto era colorida, o que possibilita identificar mais facilmente suas feições e características fenotípicas como o tom de pele, olhos e cabelo, diferente de Clarice Lispector, que, apesar de ter fotografias coloridas de fácil acesso na internet, tem sua imagem apresentada em preto e branco e, portanto, limitada. Conforme discutido no item 3.1 o marcador social raça é um traço importante da identidade e não deveria ser omitido por opção. Dessa forma, considerando o LD enquanto um texto, podemos considerar que há uma opção por tratar de autores e autoras de maneira distinta.

Quanto às instruções de leitura não há, neste caso, orientações sobre a condução da leitura nas duas páginas nas quais o texto se encontra, de modo que não são indicados procedimentos a serem utilizadas durante a leitura. Após esta, há questões sobre o texto em

duas seções: “Refletindo sobre o texto” e “Se eu quiser aprender mais”. A primeira (Fig. 10), com seis (6) questões, se detém à interpretação do conto, enquanto a segunda enfoca o tempo cronológico e o tempo psicológico, apresentando uma questão referente ao conto.

Figura 10 – Atividade de leitura do conto “O primeiro beijo”, no livro *Se liga na Língua* (2018)

Refletindo sobre o texto

- 1 O conto “O primeiro beijo” pode ser dividido em duas partes: a conversa entre os namorados e a memória que o garoto teve do primeiro beijo que deu. Transcreva no caderno as frases que iniciam e as que finalizam cada uma dessas partes.
- 2 Você deve ter notado que a maior parte da história é desencadeada por uma única pergunta, feita pela namorada do protagonista no início do conto.
 - a) Que pergunta é essa? “[...] **você nunca beijou uma mulher antes de me beijar?**”
 - b) Você considera que a experiência do primeiro beijo, narrada no texto, foi de fato compartilhada com a namorada do protagonista ou foi somente revivida por ele em pensamento? O que levou você a concluir isso?
- 3 O narrador consegue criar imagens bastante fortes com o uso de determinadas palavras e expressões. Observe os termos em destaque.

“Não sabia como e por que mas agora se sentia mais perto da água, **pressentia-a** mais próxima, e seus olhos saltavam para fora da janela procurando a estrada, **penetrando entre os arbustos, espreitando, farejando.** O **instinto animal** dentro dele não errara: na curva inesperada da estrada, entre arbustos estava... o chafariz de onde brotava num filete a água sonhada.”



Que efeito expressivo tem esse conjunto de termos, isto é, o que indica sobre o estado do protagonista?

4 Releia o trecho a seguir.

“De olhos fechados entreabriu os lábios e colou-os ferozmente ao orifício de onde jorrava a água.”

- Em que momento o protagonista percebeu que havia vivido a experiência do primeiro beijo?
- Você acha que a experiência vivida pelo protagonista pode, de fato, ser considerada um primeiro beijo? Por quê? *Resposta pessoal.*

5 Releia o antepenúltimo parágrafo do conto.

“Estava de pé, docemente agressivo, sozinho no meio dos outros, de coração batendo fundo, espaçado, sentindo o mundo se transformar. A vida era inteiramente nova, era outra, descoberta com sobressalto. Perplexo, num equilíbrio frágil.”



Explique de que maneira podemos associar a passagem “sozinho no meio dos outros” ao parágrafo que fecha o conto: “Ele se tornou homem”.

- 6** Clarice Lispector costumava dizer que não estava preocupada com os fatos em si, mas com a forma como eles repercutiam no indivíduo. Era esse o material de seus livros. Relacione esse comentário ao conto “O primeiro beijo”.

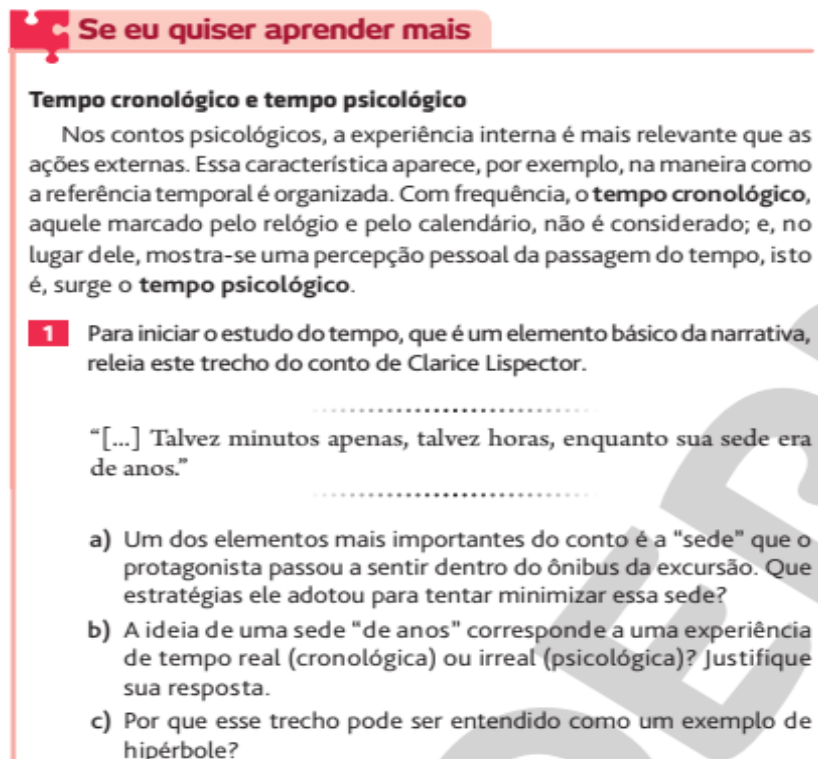
Fonte: ORMUNDO, SINISCALCHI, 2018, p. 182-183

Na seção “Refletindo sobre o texto”, há questões mais amplas, como a solicitação de identificação das duas partes do texto (questão 1), e da pergunta que desencadeia a história, e cuja resposta é rememorada pelo protagonista (questão 2). Nas questões seguintes há uma atenção às escolhas lexicais que cria imagens consideradas “fortes” (questão 3). Além disso, questiona-se sobre o momento da constatação, por parte do protagonista, de que o primeiro havia ocorrido, e se o fato relatado poderia ser considerado um beijo (questão 4). Em seguida, solicita-se uma explicação para a transformação do personagem em homem (questão 5).

Na última questão desta seção solicita-se que uma fala da autora do texto seja relacionada ao conto lido que, por tratar-se de um conto psicológico, estaria em alinhamento com o dito por Clarice Lispector. Assim, é orientada uma discussão sobre a interdiscursividade

estabelecida entre uma fala pontual e a obra de Clarice Lispector lida. Fecha-se, portanto, a seção com uma reflexão sobre o gênero estudado, que se estende até a seção seguinte, intitulada “Se eu quiser aprender mais”, que detalha o aspecto do tempo cronológico na narrativa, diferenciando-o do tempo cronológico no enunciado que precede a questão. Vejamos:

Figura 11 – Atividade de leitura do conto “O primeiro beijo”, no livro *Se liga na Língua* (2018)



Se eu quiser aprender mais

Tempo cronológico e tempo psicológico

Nos contos psicológicos, a experiência interna é mais relevante que as ações externas. Essa característica aparece, por exemplo, na maneira como a referência temporal é organizada. Com frequência, o **tempo cronológico**, aquele marcado pelo relógio e pelo calendário, não é considerado; e, no lugar dele, mostra-se uma percepção pessoal da passagem do tempo, isto é, surge o **tempo psicológico**.

1 Para iniciar o estudo do tempo, que é um elemento básico da narrativa, releia este trecho do conto de Clarice Lispector.

“[...] Talvez minutos apenas, talvez horas, enquanto sua sede era de anos.”

a) Um dos elementos mais importantes do conto é a “sede” que o protagonista passou a sentir dentro do ônibus da excursão. Que estratégias ele adotou para tentar minimizar essa sede?

b) A ideia de uma sede “de anos” corresponde a uma experiência de tempo real (cronológica) ou irreal (psicológica)? Justifique sua resposta.

c) Por que esse trecho pode ser entendido como um exemplo de hipérbole?

Fonte: ORMUNDO, SINISCALCHI, 2018, p. 184

Na questão há um trecho da narrativa que se refere à sensação do tempo relacionado à sede, cujas estratégias para amenizar é questionada na pergunta *a*. Em seguida, na pergunta *b*, problematiza-se a experiência da sede enquanto situação medida em tempo real (cronológico) ou irreal (psicológico), questionamento complementado pela indagação seguinte (*c*), que questiona a configuração do fragmento como um exemplo da figura de linguagem hipérbole.

Assim como na atividade de leitura do primeiro conto, há um trabalho minucioso realizado através da recuperação de trechos e reflexão sobre aspectos linguísticos e próprios da narrativa deste gênero em específico. É perceptível que a abordagem de ambos os textos é realizada de maneira similar, sendo as atividades de compreensão do primeiro texto razoavelmente mais extensa, talvez por se tratar das primeiras discussões sobre o gênero, e pela complexidade relatada pelos autores.

Quanto à análise do segundo texto, cabe refletir que não há uma discussão orientada sobre o ato de beijar em nossa sociedade, que implica certa maturidade, em desenvolvimento

na faixa etária em que as/os alunas/os estão, e que necessita que ambos os envolvidos estejam de acordo. No tocante à maturidade exigida pelo ato, cabe pontuar o uso dos termos “homem” e “mulher” empregados no texto, pois a estátua é chamada de “mulher” a todo tempo, enquanto o garoto, de acordo com o texto, torna-se homem ao beijá-la. Cabe, portanto, uma reflexão sobre o que é torna-se homem no texto e em nossa sociedade. Além disso, é certo que a criatura beijada pelo menino é uma estátua e, portanto, um objeto inanimado, entretanto, esse texto poderia servir de mote para uma discussão sobre consentimento.

A terceira amostra encontra-se no Capítulo 7, intitulado “Conto e romance de ficção científica: um pé no futuro”. Assim como nas demais leituras, o fragmento do texto “Uma semana na vida de Fernando Alonso Filho”, do escritor Jorge Luiz Calife, é precedido por um enunciado que introduz a discussão com algumas perguntas. Além disso, o boxe à esquerda do texto, com uma foto colorida e breve biografia do autor também se faz presente. Quanto às orientações do MP, há uma única sugestão: a reprodução do curta-metragem *Fraktaal*, como forma de introdução no universo da ficção científica.

As questões de compreensão leitura estão dispostas em duas seções: “Desvendando o texto”, com seis (6) questões, e “Como funciona um conto ou um romance de ficção científica”, com três (3) questões. Na primeira, há as seguintes perguntas:

Figura 12 – Atividade de leitura do conto “Uma semana na vida de Fernando Alonso Filho”, no livro *Se liga na Língua* (2018)

Desvendando o texto

1. A partir da frase “Está chovendo há cinquenta e oito anos e nunca parou”.

1 A partir de qual frase o leitor passa a ter a certeza de que a narrativa não se refere ao mundo que ele conhece?

2 O conto relata o processo de transformação do planeta Vênus.

a) Trata-se de um processo natural? Justifique a resposta.

b) Qual é o objetivo dessa transformação? Criar as mesmas condições de vida da Terra.

c) O conto refere-se a três momentos: o presente, o passado e o futuro em relação ao momento em que é feita a narrativa. Caracterize Vênus em cada um deles.

3 O narrador é um pioneiro em Vênus, isto é, um desbravador.

a) Em sua opinião, que palavra descreve melhor o sentimento do narrador em relação à experiência dele em Vênus? Explique a escolha da palavra.

b) O narrador faz referência a um videogame. O que torna esse jogo deprimente? O fato de espelhar a existência do narrador, que, como o personagem do videogame, não pode escapar de sua situação presente.

c) Algum dado do texto permite ao leitor inferir que outros pioneiros também se sentem como o narrador? Justifique sua resposta.

4 O conto cria uma ambientação futura.

- Observe os materiais que estão a seu redor. Qual deles predomina no ambiente doméstico do narrador?
- Como é a paisagem da área em que ele vive?
- Em sua opinião, a descrição dos ambientes interno e externo reforça as sensações íntimas do narrador? Por quê?

5 Embora no início do conto tenha destaque o ambiente em que os personagens vivem, também é revelada a vida social.

- Que aspecto da vida familiar se mantém inalterado no futuro imaginado pelo autor? **O casamento.**
- Quais são as atividades do narrador e da esposa dele?

6 Você leu parte do início do conto. Como imagina que o enredo se desenvolverá? Explique sua resposta. **Resposta pessoal.**

Fonte: ORMUNDO, SINISCALCHI, 2018, p. 213

Nesta seção há uma série de questões que reconstroem a narrativa a partir da solicitação de recuperação de frases que situam a/o leitora/leitor quanto ao mundo onde se passa a narrativa (questão 1), assim como de questionamentos sobre caracterização do planeta Vênus (questão 2), os sentimentos dos personagens (questão 3), o ambiente (questão 4), os aspectos da vida familiar e as atividades do narrador e da sua esposa (questão 5). Por fim, solicita-se uma especulação sobre o que ocorrerá ao longo da narrativa, haja vista que foi realizada a leitura apenas do início do conto. Após essas questões, que abordam aspectos diversos da narrativa, são propostas três (3) perguntas que enfocam no gênero conto de ficção científica. Vejamos:

Figura 13 – Atividade de leitura do conto “Uma semana na vida de Fernando Alonso Filho”, no livro *Se liga na Língua* (2018)

Como funciona um conto ou um romance de ficção científica?

Refleta, agora, sobre algumas características das produções de ficção científica, aprofundando observações iniciadas na seção anterior.

- 1** Observe o vocabulário usado na escrita do conto e cite palavras que se referem ao campo científico ou tecnológico.
- 2** O conto tem como tema a exploração de outro planeta, possível graças aos avanços tecnológicos.
 - O tempo em que o leitor está coincide com o passado, com o presente ou com o futuro de Vênus? E o tempo em que está o narrador?
 - Esse conto foi escrito em 1984. O futuro imaginado já pode ser observado no presente? Ele parece próximo? Justifique sua resposta.
 - O texto revela uma visão otimista em relação a esses avanços? Justifique sua resposta. **Não. Descrevem-se a drástica alteração das condições naturais de um planeta e a existência infeliz de seus colonizadores.**
- 3** Releia o seguinte trecho.

.....

“Fico olhando para os vultos volumosos, arrastando-se sobre o caos enlameado lá fora e penso como eles se parecem tão pouco com seres humanos. São como os monstros da velha ficção científica.”

.....



Fonte: ORMUNDO, SINISCALCHI, 2018, p. 214

Conforme consta no enunciado que precede as questões, são abordadas características das produções de ficção científica. Para tal, questiona-se sobre o vocabulário que faz referência ao campo científico ou tecnológico (questão 1), sobre os avanços tecnológicos (questão 2), e sobre a noção de tempo atribuída ao adjetivo “velha” para caracterizar a ficção científica.

Com essas atividades podem ser explorados diversos aspectos do texto, como o léxico e o contexto futurístico não tão agradável. Dessa forma, é possível, a partir das questões e com o estímulo docente, refletir sobre os impactos dos avanços científicos e da ação humana sobre o planeta Vênus, que poderia ter seu destino comparado com o da Terra, gerando discussões sobre a responsabilidade social sobre o planeta.

A partir do questionamento sobre a visão otimista ou não sobre os avanços (questão 2-c) na segunda seção, poderia ser levantada uma discussão sobre as interferências humanas em nosso planeta. Uma abordagem possível seria favorecer o contato com outros textos não-ficcionais, como reportagens, notícias e discursos políticos sobre avanços tecnológicos e ações humanas que interferem diretamente no futuro do planeta. Desse modo, seria possível abordar os aspectos intertextuais e interdiscursivos existentes entre a ficção e a realidade, e observar criticamente os discursos e suas implicações a curto e longo prazo. Tal abordagem, de acordo com Martins (2006), pode viabilizar o desenvolvimento de uma compreensão mais crítica do fenômeno literário, uma vez que o considera inserido em práticas sociais e culturais.

A última amostra deste livro encontra-se também no capítulo 7, e, diferente das outras atividades, reúne trechos de três contos no texto introdutório e em duas questões da seção “Se eu quiser aprender mais”, conforme pode ser observado na Fig. 14.

Figura 14 – Atividade de leitura de fragmentos de três contos, no livro *Se liga na Língua* (2018)

Se eu quiser aprender mais

Como podemos introduzir os personagens?

Uma forma bastante comum de introduzir um personagem é citando seu nome e algumas de suas características. Veja.

.....

A primeira impressão que tive do Dr. Mendelejeff não foi, positivamente, das mais simpáticas. Ele era alto, esguio, anguloso e cheio de *tics* nervosos. [...]

BERILO NEVES. A vingança de Mendelejeff. In: ROBERTO DE SOUSA CAUSO. *Os melhores contos brasileiros de ficção científica: fronteiras*. São Paulo: Devir, 2009. p. 35.

.....

No entanto, existem outras maneiras de apresentar um personagem ao leitor, e cada uma delas produzirá efeitos diferentes. Nesta seção, você vai analisar algumas estratégias de composição.

2 Leia esta passagem do conto "Pomba enamorada ou uma história de amor", de Lygia Fagundes Telles, e, em seguida, responda às questões.

.....

Encontrou-o pela primeira vez quando foi coroada princesa no Baile da Primavera e assim que o coração deu aquele tranco e o olho ficou cheio d'água, pensou: acho que vou amar ele pra sempre. Ao ser tirada, teve uma tontura, enxugou depressa as mãos molhadas de suor no corpete do vestido (fingindo que alisava alguma prega) e de pernas bambas abriu-lhe os braços e o sorriso meio de lado, para esconder a falha do canino esquerdo que prometeu a si mesma arrumar no dentista do Rôni, o Doutor Êlcio, isso se subisse de ajudante pra cabeleireira.

Ele disse apenas meia dúzia de palavras, tais como, você é que devia ser a rainha [...]. Ao que ela respondeu que o namorado da rainha tinha comprado todos os votos, infelizmente não tinha namorado e mesmo que tivesse não ia adiantar nada porque só conseguia coisas a custo de muito sacrifício, era do signo de Capricórnio e os desse signo têm que lutar o dobro pra vencer. [...]

In: JOSÉ PAULO PAES (Coord. ger. e sel.). *Histórias de amor*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2004. p. 13. (Para Gostar de Ler, 22).

.....

a) O trecho permite ao leitor conhecer características da personagem. Cite uma característica psicológica e outra socioeconômica e justifique sua resposta.

b) A introdução da figura feminina é feita por meio de uma caracterização ou diretamente por ações? **Diretamente por ações.**

c) Ao ler um texto de ficção, o leitor costuma se envolver emocionalmente com os personagens, passando a gostar ou não deles. A maneira como esse conto introduz a personagem acelera ou atrasa a produção desses sentimentos? Por quê?

3 Este é o parágrafo introdutório do conto "A história de Keesh", do escritor estadunidense Jack London.

Keesh viveu, há muito tempo, à beira do oceano polar; foi líder de sua aldeia por vários e prósperos anos e morreu coberto de honras, com seu nome na boca dos homens. Ele viveu há tanto tempo que somente os velhos se recordam de seu nome e de sua história, que aprenderam dos velhos antes deles e que os futuros velhos repetirão, contando o que ouviram a seus filhos e aos filhos de seus filhos, até o final dos tempos. E a escuridão do inverno, quando a tempestade do Norte varre com mais força a superfície de gelo e o ar é preenchido com flocos de neve flutuantes, esse é o tempo escolhido para contar como Keesh, vindo do **iglu** mais pobre da aldeia, alcançou poder e um lugar acima de todos.

In: ANTON TCHIEKHOV et al. *Contos universais*. Trad. Solange Lisboa et al. 9. ed. São Paulo: Ática, 2003. p. 81. (Para Gostar de Ler, 11).

- a) A que povo Keesh pertencia? O que permite essa conclusão?
- b) O leitor já consegue antecipar características de Keesh apenas lendo esse parágrafo? Explique sua resposta.
- c) O narrador inicia o relato mencionando a presença de Keesh na memória de seu povo. Para o leitor, qual é o efeito dessa estratégia de apresentação do personagem?

Fonte: ORMUNDO, SINISCALCHI, 2018, p. 221-222

O primeiro trecho é do conto "A vingança de Mendelejeff", de Berilo Neves, que é utilizado como exemplo de apresentação de personagem a partir do nome e características. Após o trecho, há uma indicação de que há outras maneiras de apresentar personagens, que serão analisadas nas questões 2 e 3.

Composta por um trecho do conto "Pomba enamorada ou uma história de amor", de Lygia Fagundes Telles e três (3) perguntas, a segunda questão aborda as características psicológicas e socioeconômicas da personagem (a), a forma como a introdução da figura feminina é feita (b) e a velocidade com que o envolvimento leitor-personagem ocorre (c).

Por fim, a última questão aborda o conto "A história de Keesh", de Jack London e também apresenta três questões, sendo a primeira sobre o povo ao qual o personagem pertence, a segunda sobre a possibilidade de antecipação de suas características, e a última acerca do efeito do modo de apresentação do personagem.

Nesta seção, que tem como foco os diferentes modos de apresentação de personagens há questões que auxiliam na percepção de como as diversas estratégias podem ter variados efeitos de identificação e proximidade, por exemplo. No entanto, talvez por se tratarem de trechos curtos das narrativas, não há fotos ou informações sobre a autoria além dos nomes, com exceção de Jack London, que é apresentado como estadunidense. Ora, por que motivo apenas

o estrangeiro tem sua origem mencionada? Por que não situar Lygia Fagundes Telles enquanto paulista e Berilo Neves enquanto piauiense?

Além da ausência de informações sobre a autoria dos textos, é necessária a atenção para a seleção dos textos e perfis dos personagens, pois os contos de autoria masculina selecionados têm também personagens masculinos sendo apresentados a partir de características físicas, no conto de Berilo Neves, e a partir do perfil imponente, e memorável, no conto de Jack London. Por outro lado, o conto selecionado de Lygia Fagundes Telles traz uma personagem efusivamente apaixonada, com as emoções à flor da pele, e que acabara de ser coroada princesa do baile, características que apontam para uma feminilidade comum em textos que envolvem romance.

É preciso atentar que as seleções, quer seja de maneira consciente ou não, convergem para a formação do repertório de leituras e do imaginário das/os alunas/os, então, por que não ofertar à leitura algo fora do padrão homem-herói e mulher-apaixonada? Considerando os impactos da leitura na formação, torna-se imprescindível questionar e desestabilizar certos “padrões”, que influenciam as concepções sobre o outro e sobre si. Dessa forma, ao considerar as práticas sociais que envolvem as questões de gênero, é preciso questionar as construções ideológicas que são responsáveis pela naturalização da representação de homens em situação de poder e das mulheres sob a ótica patriarcal que não somente limitou a atuação de autoras, como apontado pelo Docente B e discutido no item 6.1.1, mas também tende a restringir o a escrita e a própria seleção para o trabalho em sala de aula.

De maneira geral, consideramos que as atividades analisadas apresentam uma ampla abordagem de diversos aspectos dos textos, especialmente dos três (3) primeiros. Entretanto, a discussão dos três (3) últimos deteve-se ao conteúdo em estudo: a introdução dos personagens. Sendo assim, não houve apresentação das obras e sua autoria. Vejamos, a seguir, as análises das atividades do livro *Tecendo Linguagens* (2018).

6.2.2 Análise das atividades de leitura no livro *Tecendo Linguagens* (2018)

No volume do livro *Tecendo Linguagens* (2018) analisado, dedicado ao 9º ano do Ensino Fundamental, há quatro (4) contos, dentre os quais dois (2) estão na íntegra e os demais estão de maneira fragmentada. Ademais, cabe salientar que um dos contos, “A disciplina do amor”, de Lygia Fagundes Telles, o único de autoria feminina, está disponível apenas no MP, na seção “Textos complementares”. Essa primeira informação sobre o local onde o texto está inserido,

em especial o fato de serem chamados “complementares”, dá indícios de uma concepção ideológica de que este texto não seria considerado central, pois sequer está acessível aos alunos e é disposto em um local fisicamente periférico. Quanto às atividades de compreensão destes textos, há três (3) com questões e uma (1) atividade da seção “Momento de ouvir”.

A primeira amostra se encontra no Capítulo 1, intitulado “Desvendando o conto”, e que inicia com a seção “Para começo de conversa”, em que se analisa uma fotografia. Em seguida, há a seção “Prática de leitura”, na qual o texto “O vagabundo da explanada”, de Manuel da Fonseca constitui é o objeto de leitura. Antes do texto, que ocupa três (3) páginas do livro, há um enunciado que situa que o autor é português e propõe uma espécie de pré-leitura, a partir da leitura de fragmentos pré-selecionados e destacados no texto, que são, respectivamente: vagabundo, remendos, esburacada camisola, as calças deixavam à mostra as canelas, remendos, fomes, sofrer, rosto curtido. Tal ação estaria aliada ao estabelecimento das primeiras hipóteses, que poderiam ser confirmadas ou refutadas durante ou após a leitura do texto completo.

Além disso, há uma série de orientações no MP, como a realização de antecipações e inferências, bem como a realização de procedimentos a serem empregados na condução da leitura, tais quais a realização de anotações e a leitura individual e silenciosa. Estas, porém, não são as únicas recomendações, pois há, ao longo das páginas em que o texto e atividade se encontram uma série de sugestões, como a proposta de um trabalho interdisciplinar a partir do qual seria discutida a definição de pessoas em situação de rua à luz da Secretaria Nacional de Assistência Social.

Há, ainda, a sugestão de realização de alguns questionamentos, a saber: a) se as/os alunas/os têm conhecimento do quantitativo de pessoas em situação de rua na cidade em que residem; b) se já viram algum jovem nesta situação; c) se esse(s) jovem(ns) frequentam alguma instituição de ensino. Assim, a discussão tende a ultrapassar os limites da sala de aula, favorecendo um olhar ao redor buscando de fato enxergar a realidade que circunda a escola e compõe a sociedade.

Ademais, é recomendada a leitura do Artigo 277 da Constituição Federal, que trata do direito à educação. Posterior a isso, seria esclarecida a diferença entre crianças e jovens na rua e crianças e jovens de rua, proposta pelo Fundo das Nações Unidas para a infância (Unicef), e proposta uma atividade de pesquisa com o objetivo de colher dados sobre a falta de garantia dos direitos e oportunidades nas áreas de educação, saúde e proteção social, o envolvimento com drogas e com situações de violência que o jovem que mora na rua está sujeito.

Após esta pesquisa, haveria uma segunda, sobre quais programas sociais ou políticas públicas são desenvolvidas para atender a esses jovens em seus direitos na cidade ou região em que vivem. Seguida das pesquisas e discussões propostas, haveria a elaboração coletiva de um texto, cujo gênero em específico não é mencionado, que teria como função divulgar e sensibilizar os moradores locais sobre a situação enfrentada por parte da população, constituindo uma ação concreta realizada a partir do contato mediado entre a escola e a sociedade. Há, portanto, uma série de recomendações para um trabalho verticalizado da temática abordada no conto estudado, o que pode viabilizar que uma discussão que surge no universo literário tome forma em sala de aula e se transforme em uma atitude concreta e significativa para quem executa e para a comunidade local como um todo.

Tais informações, conforme mencionado, encontram-se apenas no MP, especificamente nas margens direita ou esquerda da página. Já no livro do aluno há, após o texto, um Glossário e um box intitulado “Conheça o autor”, que apresenta uma foto em preto e branco de Manuel Gonçalves e uma breve biografia. Em seguida, há a seção “Por dentro do texto”, que contém nove (9) questões e a subseção “Linguagem do texto”. Vejamos, a seguir:

Figura 15 – Atividade de leitura do conto “O vagabundo da explanada”, no livro *Tecendo Linguagens* (2018)

POR DENTRO DO TEXTO

1. Resposta possível: A história pode ter durado entre 20 minutos e 1 hora, pois o homem desce a rua, entra no estabelecimento e logo um empregado se aproxima para falar com ele.

1. Em quanto tempo você acha que a história se desenvolve? Justifique sua resposta.
2. Qual é o ambiente em que a história acontece? A história inicia-se em uma rua do centro da cidade e, depois, o personagem principal entra em um estabelecimento, que parece ser um restaurante ou um bar.
3. Como podemos caracterizar o narrador de “O vagabundo na explanada”? Justifique sua resposta.
4. Identifique o conflito do conto “O vagabundo na explanada” e explique de que maneira ele foi solucionado. Você pode transcrever trechos do texto para justificar sua resposta. A resposta encontra-se no Manual.
5. Releia o trecho a seguir.

3. A narração é feita em terceira pessoa e o narrador não participa da história, é narrador-observador, mas mostra total adesão ao protagonista da história.

Alheado, mas condescendente, seguia pelo centro do passeio com a distraída segurança de um milionário que obviamente se está nas tintas para quem passa. Não só por educação, mas também pelo simples motivo de ter mais e melhor em que pensar.

O que não sucedia aos transeuntes. Os quais, incrédulos ao primeiro relance, se desviavam, oblíquos, da deambulante causa do seu espanto. [...]

- a) O que esse trecho revela a respeito do personagem?
O personagem não percebe nem se incomoda com os comentários alheios a seu respeito.
- b) É possível afirmar que há ironia quando o narrador diz que o personagem tinha “mais e melhor em que pensar”. Por quê?

6. No que diz respeito à descrição que o narrador faz dos transeuntes, transcreva o trecho que revela o preconceito destes em relação ao personagem. Resposta possível: “Num instante, embora se desconhecêssem, aliviava-os a unânime má vontade contra quem tão vincadamente os afrontava em plena rua. Pronta, a vingança surgia. Falavam dos sapatos cambados, do fato de remendos, do ridículo chapéu. Consolava-os imaginar os frios, as chuvas e as fomes que o homem havia de sofrer”.

7. Releia este outro trecho.

A meio da explanada havia uma mesa livre. Com o à vontade de um frequentador habitual, o homem sentou-se.

- a) O trecho revela que o personagem se via como qualquer outro frequentador da explanada, não tendo nenhum receio de se sentar com aqueles que se julgam superiores a ele.
- b) A expressão “à vontade” é geralmente empregada como adjunto adverbial. Qual é a novidade quanto ao uso dessa expressão nesse texto? Ela foi empregada como substantivo, para nomear os modos do personagem.

8. No desfecho do conto, acontece a inclusão ou a exclusão do personagem? Quem é responsável por isso? *Acontece a inclusão do personagem. O próprio vagabundo é responsável por sua inclusão, pois se considera digno de frequentar um restaurante ou bar que, aparentemente, é frequentado por pessoas de nível social diferenciado.*

9. Transcreva a afirmativa que caracteriza adequadamente o conto "O vagabundo na esplanada".
Afirmativa **b**.

a) Narrativa longa, em prosa, com muitos capítulos. Em cada capítulo, surgem personagens secundários que giram em torno de um personagem principal.

b) Narrativa breve, em prosa. Apresenta linguagem em que estão condensadas a força da expressão e a pluralidade de significados. Permite que o leitor faça a própria interpretação dos fatos narrados. *5. b) A ironia é do próprio narrador em relação à postura dos transeuntes. O narrador acaba tomando uma posição a favor do vagabundo ao sugerir que os outros transeuntes não tinham nada de muito importante em que pensar, além de manifestar o preconceito, o que torna o vagabundo superior em relação aos demais.*

c) Texto poético, do tipo geralmente publicado em jornais e revistas. Mistura linguagem verbal e visual e conta uma história real, cotidiana.

Fonte: OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 18

Nas três (3) primeiras questões, são abordados alguns elementos na narrativa, que são o tempo (questão 1), o espaço (questão 2) e o narrador (questão 3). Em seguida, questiona-se sobre o conflito e a resolução deste, na quarta questão. Já a quinta questão retoma um trecho do texto e instiga uma reflexão sobre a postura do personagem (a) e sua relação com os transeuntes, que são objeto de análise da sexta questão. Acerca dos transeuntes, há, na sexta questão, a solicitação de transcrição de um trecho que evidencie o preconceito destes em relação ao protagonista, cujo comportamento é questionado na pergunta 7-a. Ainda nesta questão, a pergunta b volta-se a uma questão gramatical: o caso de uma expressão que comumente exerce a função de adjunto adverbial que é empregada como substantivo.

Na oitava questão discute-se o desfecho da história e os envolvidos nesta conclusão. Por fim, a nona questão, que é a única de múltipla escolha, solicita que seja selecionada a alternativa que melhor caracteriza o conto lido.

Na página seguinte, as questões da subseção "Linguagem do texto" analisam aspectos da linguagem do texto lido, bem como sua forma e construção. Vejamos:

Figura 16 – Atividade de leitura do conto "O vagabundo da explanada", no livro *Tecendo Linguagens* (2018)

1. Releia a descrição do personagem.

Cerca de cinquenta anos, **atarracado**, **magro**, tudo nele era **limpo**, mas **velho** e cheio de remendos. Sobre a esburacada camisola interior, o casaco puído nos cotovelos e demasiado grande caía-lhe dos ombros em largas pregas, que ondulavam atrás das costas ao ritmo lento da passada. Desfiadas nos joelhos, muito curtas, as calças deixavam à mostra as canelas, nuas, finas de osso e nervo, saídas como duas ripas dos sapatos cambados. Caído para a nuca, copa achatada, aba às ondas, o chapéu semelhava uma auréola **alvacenta**.

Apesar de tudo isso, o rosto largo e anguloso do homem, de onde os olhos **azuis-claros** irradiavam como que um sorriso de **luminosa** ironia e **compreensivo** perdão, erguia-se, intacto e distante, numa **serena** dignidade.

a) Pesquise as palavras desconhecidas do trecho e anote seu significado.
Resposta pessoal.

b) O trecho que você releu é predominantemente narrativo, descritivo ou argumentativo?
Descritivo.

c) A que classe gramatical pertencem as palavras destacadas?
São adjetivos.

d) Pelas vestes que usa, por sua aparência, o vagabundo passa uma imagem negativa para as pessoas que o veem. O conto confirma ou contradiz essa imagem que as pessoas fazem dele?
d) O conto contradiz essa imagem; o vagabundo é apresentado de maneira superior aos demais, como se estivesse acima das pessoas que o discriminavam.

e) Transcreva expressões ou frases do trecho que constroem uma imagem de dignidade e superioridade do vagabundo. Respostas possíveis: "[...] o chapéu parecia uma aureola alvamenta"; "[...] olhos azuis-claros irradiavam como que um sorriso de luminosa ironia [...]" ; "compreensivo perdão"; "serena dignidade".

Nos contos, **o jogo de oposição de ideias e imagens** pode construir significados originais. Veja o caso do vagabundo desse conto: apresenta-se miserável, mas também digno, superior às condições que manifestam sua miséria. Assim, pela descrição dos aspectos físicos e psicológicos do personagem, o conto constrói um jogo de opostos, fundamental para o sentido da história.

2. O texto foi escrito por um autor português e traz palavras e construções que causam certo estranhamento por serem grafadas de modo diferente ou, até mesmo, por não serem habituais na língua portuguesa falada no Brasil. Transcreva algumas dessas palavras ou expressões. Respostas possíveis: "céptico", "facto", "Está além escrito", "se faz favor", entre outras.

3. Um dos recursos mais encantadores dos contos é a maneira como o autor constrói imagens empregando o sentido figurado. Interprete os trechos a seguir, retirados do conto de Manuel da Fonseca.

a) Resposta possível: O trecho apresenta uma relação entre o sorriso do vagabundo e as linhas de expressão no rosto dele, queimado do sol.

a) "As rugas abriram-lhe no rosto curtido pelas soalheiras um sorriso de bem-estar."

b) "Mas o fato e os modos da sua chegada haviam despertado nos ocupantes da esplanada, mulheres e homens, uma turbulência de expressões desaprovadoras."

Resposta possível: A maneira como o vagabundo se comportava provocou mal-estar nos clientes da esplanada, demonstrado por suas expressões faciais.

c) "O azul-claro dos olhos embaciou-se-lhe."

Resposta possível: O azul-claro dos olhos perdeu o brilho; os olhos ficaram obscurecidos.

Fonte: OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 19-20

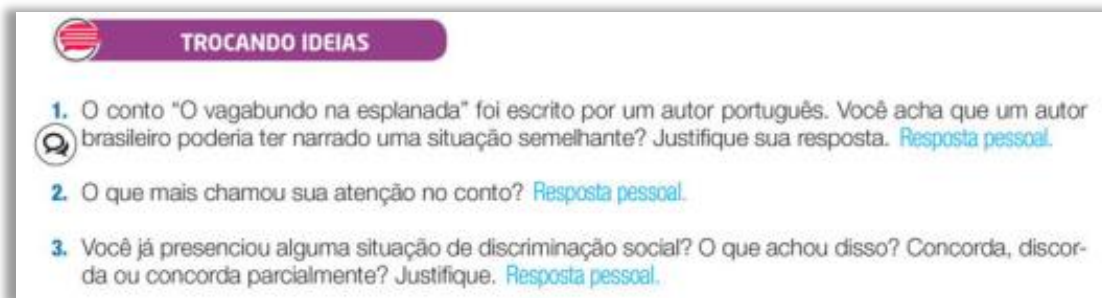
Conforme pode ser observado, a primeira questão desta subseção retoma um fragmento do texto e propõe cinco (5) questões, que abordam, respectivamente: a) as palavras desconhecidas; b) o tipo textual; c) a classe gramatical das palavras destacadas; d) a imagem do personagem relacionada à sua aparência e ações ao longo do conto; e) expressões ou frases que auxiliam na formação da imagem e personalidade do protagonista. Quanto a estas últimas, o texto inserido no quadro azul chama a atenção para a existência de um “jogo de oposição de ideias e imagens”, que pode ser empregada em contos como o lido.

As demais questões voltam-se às palavras ou expressões desconhecidas (questão 2) e que empregam sentido figurado (questão 3). Cabe refletir que a segunda questão é, em certa medida, similar à questão 1-a. Além disso, há no MP uma orientação sobre a abordagem do Acordo Ortográfico de Língua Portuguesa, pois o texto foi escrito antes que ele entrasse em vigor.

Há de se questionar o porquê de nem mesmo na seção “A linguagem do texto” haver uma discussão sobre o uso do termo “vagabundo” para referir-se a alguém. Assim, esta escolha lexical deliberadamente negativa é tratada de forma “natural”, não tendo seu uso questionado, reverberando, portanto, um discurso pejorativo sobre pessoas em condição de rua.

Após estas questões, há duas outras seções: “Trocando ideias” e “Momento de ouvir”. Vejamos, na Fig. 17, as perguntas sugeridas para o diálogo em sala de aula a partir desta primeira:

Figura 17 – Atividade de leitura do conto “O vagabundo da explanada”, no livro *Tecendo Linguagens* (2018)



Fonte: OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 20

Na primeira questão é sugerida a reflexão sobre as implicações da origem, um relevante marcador social, na escrita do texto, de modo que se questiona se um escritor brasileiro poderia narrar uma situação semelhante. Tal questionamento, aliado às demais discussões empreendidas em momentos anteriores, pode possibilitar uma discussão sobre duas problemáticas que são as sociedades portuguesa e brasileira enfrentam: a miséria e o preconceito.

As duas questões seguintes são mais subjetivas, uma vez que questionam, respectivamente, o que mais chamou atenção no conto e se já presenciou uma situação de discriminação social e sua opinião sobre tal situação. Assim, propõe-se um momento que permite o posicionamento crítico das/os alunas/os, e pode viabilizar uma tomada de atitude a partir do “erguer o véu”, colocar em discussão uma situação que, por ser comum às sociedades, tende a ser invisibilizada e naturalizada. Compreendemos, portanto, que as atividades propostas para a leitura do conto favorecem uma discussão aprofundada dele e da sociedade na qual as/os discentes estão inseridas/os. Tal discussão possui potencial para o desenvolvimento de uma atitude emancipatória, uma vez que é proposto erguer o véu de naturalizações que faz-nos conceber como “natural” a existência, configurada como uma não-existência, de indivíduos marginalizados. No entanto, este movimento de tornar evidente não se mantém na atividade seguinte, que compõe a seção “Momento de ouvir”, vejamos, a seguir, o que é proposto.

Figura 18 – Atividade de leitura do conto “A disciplina do amor”, no livro *Tecendo Linguagens* (2018)



Fonte: OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 20

Como pode ser observado, esta é a mais breve das atividades, que conta apenas com a orientação para ouvir a leitura e a indicação, no MP, de que o texto se encontra no item “Textos complementares”. Assim, a leitura do conto “A disciplina do amor” que, por sinal, é o único texto literário de autoria feminina, é tratada como algo complementar, o “outro” exterior à universal produção masculina (SANTOS, 2007), e resume-se, segundo a proposta autoral, a uma leitura em voz alta. Não pretendemos, aqui, criticar ou invalidar tal procedimento que é, inclusive, recomendado pelas documentações oficiais como os PCN (BRASIL, 1998) há décadas, entretanto, consideramos problemático que a atividade se restrinja a ele, pois tal atitude, se seguida à risca, impossibilita o acesso ao texto físico, configurando um apagamento premeditado do contato com a materialidade textual. A ausência física do texto pode causar, por exemplo, dificuldade para alunas/os que possuam algum grau de baixa audição, surdez, ou déficit de atenção.

Além das possíveis barreiras impostas às/aos discentes quanto ao acesso ao texto, há também a ausência da fotografia e biografia de Lygia Fagundes Telles, que salvo intervenção docente ou pesquisa, poderia não ser (re)conhecida por elas/es. Assim, a autora tem seu texto, imagem e biografia invisibilizados, cabendo questionar o porquê de o texto e autor anterior ter recebido tratamento expressivamente diferente. Tal situação leva-nos a refletir sobre o lugar que a produção feminina ocupa na sociedade, que tem ecos na educação e formação leitora e social das/os alunas/os.

A próxima amostra também se encontra no primeiro capítulo, e é composta por um fragmento de duas páginas do conto “O Diabo e outras histórias”, de Liev Tolstói, que é abordado em quatro seções: “Por dentro do texto”, “Linguagem do texto”, “Trocando ideias” e “Reflexões sobre o uso da língua”. Antes do texto, há um enunciado que situa que se trata de um fragmento, e que o autor russo dá voz a um cavalo que observa os comportamentos e valores humanos. Há, também, uma sugestão de pré-leitura no MP, que se daria pela leitura e discussão do título e das imagens, para estabelecimento das primeiras inferências, que seriam confirmadas ou refutadas durante e após a leitura compartilhada. Após o texto há o box “Conhecendo o autor”, que traz uma breve biografia e fotografia em preto e branco do autor, e as quatro seções mencionadas.

Na primeira seção, há onze (11) questões (Fig. 19), que abordam os elementos tempo (questões 1 e 3), narrador (questão 2), e estrutura (questão 11). As demais questões voltam-se às ideias do personagem principal (questões 4-8), com foco em sua concepção sobre o conceito

de propriedade adotado pelos humanos, e a própria humanização do cavalo (questão 9) e a inversão entre o que é humano e o que é animal (questão 10).

Figura 19 – Atividade de leitura do conto “O Diabo e outras histórias”, no livro *Tecendo Linguagens* (2018)

POR DENTRO DO TEXTO

- O primeiro parágrafo do texto situa o leitor. De que maneira isso é feito?
- Que tipo de narrador esse conto apresenta? Quem é ele?
Narrador-personagem. Ele é assumido pela figura de um animal, um cavalo.
- Leia as informações do quadro.

O primeiro parágrafo indica o tempo em que a narrativa se desenrola (“Era inverno, época de festas”) e localiza o leitor a respeito de onde ocorreram os fatos, além de explicar em quais condições o cavalo vivia.

Em um texto narrativo, o tempo é muito importante, porque situa o leitor, ajudando-o a compreender os fatos. Dessa forma, em narrativas como romances, novelas e contos, há dois tipos fundamentais de tempo: o cronológico e o psicológico.

O **tempo cronológico** se caracteriza por seguir o ritmo do relógio, a estação do ano, a divisão em dias, o calendário etc. Nesse tipo de tempo, os fatos podem ser apresentados no momento em que acontecem. Veja:

[...] **Era inverno, época de festas.** Não me deram nem de comer nem de beber durante o dia inteiro [...].

[...] **No dia seguinte**, acompanhado de um peão, o cavaliço trouxe feno à nossa baía [...].

O **tempo psicológico** não segue uma cronologia, transcorrendo no interior do personagem ou do narrador conforme seu desejo, imaginação, vivências subjetivas, entre outros. É comum, na construção do tempo psicológico, as cenas se passarem na cabeça do personagem ou do narrador como um *flashback*, ou seja, como uma lembrança, uma recordação. Exemplos:

[...] Eu não parava de pensar nisso e só **muito depois** de ter as mais diversas relações com as pessoas compreendi finalmente o sentido que atribuíam àquelas estranhas palavras [...].

[...] **Antes** eu ficava **horas a fio** procurando alguma vantagem imediata nisso, mas não dei com nada [...].

- Indique o tipo de tempo a que se referem as expressões destacadas nos trechos extraídos do conto lido.
 - [...] Mais tarde, depois que ampliei o círculo de minhas observações, convenci-me de que, não só em relação a nós, cavalos, o conceito de “meu” não tem nenhum outro fundamento [...].
Tempo psicológico.
 - Naquele mesmo dia, o chefe veio à minha baía, deu pela falta de ração e foi-se embora xingando com os piores nomes o cavaliço [...]. **Tempo cronológico.**
 - [...] Muitas das pessoas que me chamavam, por exemplo, de “meu cavalo” nunca me montavam [...]. **Tempo psicológico.**

4. Releia o trecho a seguir, em que o personagem principal expõe suas ideias.

[...] O homem diz: “minha casa”, mas nunca mora nela, preocupa-se apenas em construí-la e mantê-la. O comerciante diz: “meu bazar”, “meu bazar de lãs”, por exemplo, mas não tem roupa feita das melhores lãs que há em seu bazar. Existem pessoas que chamam a terra de “minha”, mas nunca a viram nem andaram por ela. Existem outras que chamam de “meus” outros seres humanos, mas nenhuma vez sequer botaram os olhos sobre eles, e toda a sua relação com essas pessoas consiste em lhes causar mal. [...]

- Indique qual das frases a seguir, retiradas do texto, corresponde à ideia apresentada nesse trecho: **Frase c.**
 - As pessoas não aspiram a fazer na vida o que consideram bom [...].
 - [...] já podemos dizer sem vacilar que, na escada dos seres vivos, estamos acima das pessoas [...].
5. O cavalo julgava estranha a maneira como os humanos lidavam com questões de propriedade, pois aquele que o chamava de “meu” não era o mesmo que cuidava dele. Por vezes, não entendia o fato de ser propriedade de alguém que não o alimentava nem montava nele, e isso, para ele, era motivo de decepção.
 - [...] Mais tarde, depois que ampliei o círculo de minhas observações, convenci-me de que, não só em relação a nós, cavalos, o conceito de “meu” não tem nenhum outro fundamento senão o do instinto vil e animalesco dos homens, que eles chamam de sentimento ou direito de propriedade.

5. O que o cavalo pensava a respeito de ter um dono e não ser esse dono o seu cuidador? —
6. O que o cavalo percebeu sobre o uso que os humanos faziam da palavra “meu”? Que relação ele estabeleceu entre essa palavra e o conceito de felicidade? Ele percebeu que o uso dessa palavra era atribuído à noção de propriedade e de felicidade, ou seja, era considerado mais feliz aquele que dissesse “meu” para o maior número de coisas.
7. O cavalo conseguia compreender esse tipo de comportamento? Transcreva um trecho que comprove sua resposta. Não. “Para que isso, não sei, mas é assim. Antes eu ficava horas a fio procurando alguma vantagem imediata nisso, mas não dei com nada.”
8. Que sentido a palavra “meu” tinha para o cavalo? Para o cavalo, a palavra “meu” só fazia sentido em uma relação próxima, concreta, de afetividade.
9. É possível afirmar que, no texto, o personagem do cavalo foi humanizado? Por quê? Sim, pois o cavalo apresenta sentimentos, atitudes e reflexões normalmente atribuídos a seres humanos.
10. No conto, há uma inversão entre o que é humano e o que é animal. Explique essa afirmação. —
11. Estruturalmente, a que tipo de narrativa literária esse conto se assemelha? Justifique. —

Fonte: OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 30-31

Consideramos que a partir dessas questões, é possível discutir o conceito de posse para além dos bens materiais, como a posse de autoridade e poder que influencia as relações humanas. Após estas questões, há, na seção “Linguagem do texto” (Fig. 20), mais quatro (4) questões, que enfocam aspectos linguísticos como os paradoxos (questões 1 e 2), a figura de linguagem anáfora (questão 3) e a diferença entre estes (questão 4).

Figura 20 – Atividade de leitura do conto “O Diabo e outras histórias”, no livro *Tecendo Linguagens* (2018)

LINGUAGEM DO TEXTO

1. Leia a informação do quadro.

Paradoxo é uma palavra de origem latina (*paradoxum*), formada pelo prefixo “para” (contrário ou oposto) e o sufixo “doxa” (opinião), significando, literalmente, **opinião contrária**. Trata-se de uma figura de linguagem que reúne ideias contraditórias em um mesmo contexto, frase ou pensamento.

- Indique as alternativas que trazem trechos do texto que podem ser considerados exemplos de paradoxo. Alternativas **a e d**.

a) O homem diz: “minha casa”, mas nunca mora nela, preocupa-se apenas em construí-la e mantê-la.

b) Não conseguia entender de jeito nenhum o que significava me chamarem de propriedade de um homem.

c) As palavras “meu cavalo”, referidas a mim, um cavalo vivo, pareciam-me tão estranhas quanto as palavras “minha terra”, “meu ar”, “minha água”.

d) Existem pessoas que chamam a terra de “minha”, mas nunca a viram nem andaram por ela.

2. Nos trechos indicados como resposta à questão anterior, qual palavra foi empregada para introduzir a relação de oposição entre as ideias que os constituem? A conjunção **mas**.

3. Leia a informação deste outro quadro.

A **anáfora** é uma figura de linguagem que se caracteriza pela repetição de uma mesma palavra, ou várias, sucessivamente, no começo de orações, períodos ou em versos.

a) Transcreva do texto um exemplo de anáfora. _____

b) Que efeito o uso dessa figura de linguagem produz no texto? b) A repetição dá ênfase e torna mais expressiva a mensagem passada pelo narrador-personagem (o cavalo), pois mostra como a postura dos seres humanos se repete, corroborando sua teoria sobre a necessidade humana de ter, de possuir, e, dessa forma, construindo a argumentação.

4. Releia este trecho do conto.

[...] **Existem pessoas** que chamam a terra de “minha”, mas nunca a viram nem andaram por ela. **Existem outras** que chamam de “meus” outros seres humanos, mas nenhuma vez sequer botaram os olhos sobre eles, e toda a sua relação com essas pessoas consiste em lhes causar mal. **Existem homens** que chamam de “minhas” as suas mulheres ou esposas, mas essas mulheres vivem com outros homens. [...]

• As expressões destacadas são exemplos de anáfora ou de paradoxo?

Fonte: OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 31-32

Em seguida, na seção “Trocando ideias” há estas duas questões:

Figura 21 – Atividade de leitura do conto “O Diabo e outras histórias”, no livro *Tecendo Linguagens* (2018)

1. Em sua opinião, nós realmente necessitamos de tudo aquilo que desejamos consumir?
Resposta pessoal.
2. As reflexões feitas pelo cavalo no conto de Tolstói estão relacionadas à atitude humana de adquirir bens que, muitas vezes, não são necessários. Você concorda, discorda ou concorda parcialmente com as reflexões que esse narrador-personagem apresenta? Justifique seu ponto de vista.

Fonte: OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 32

Segundo as autoras, esta seção tem a finalidade de permitir a expressão dos alunos a respeito da situação-problema levantada. Além disso, consta no MP que constitui uma oportunidade de reflexão sobre o tema “Educação para o consumo”, que está presente nas duas questões, que discorrem sobre necessidade e consumo.

A última seção (Fig. 22), que enfoca os tipos de predicado, apresenta três (3) questões, que tratam da classificação dos predicados (questão 1 e questão 2 b e c), do sujeito a que se refere um predicado (questão 2-a) e classificação do verbo “andar” (questão 3).

Figura 22 – Atividade de leitura do conto “O Diabo e outras histórias”, no livro *Tecendo Linguagens* (2018)

1. Leia as orações a seguir, extraídas do conto de Liev Tolstói, identifique o predicado em cada uma delas e, em seguida, classifique-os.

a) No entanto, essas palavras exerciam uma enorme influência sobre mim.
“[...] exerciam uma enorme influência sobre mim” – predicado verbal.

b) [...] os homens não orientam suas vidas por atos [...].
“[...] não orientam suas vidas por atos [...]” – predicado verbal.

c) E aquele que diz “meu” para o maior número de coisas é considerado o mais feliz [...].
“[...] diz “meu” para o maior número de coisas [...]” – predicado verbal; “[...] é considerado o mais feliz [...]” – predicado nominal.

2. Leia o trecho a seguir, também extraído do conto de Tolstói.

É por isso que, sem falar das outras vantagens que temos sobre eles, já podemos dizer sem vacilar que, na escada dos seres vivos, **estamos acima das pessoas**; a vida das pessoas – pelo menos daquelas com as quais convivi – **traduz-se em palavras**; a nossa, em atos [...]

- a) Qual é o sujeito a que se refere o predicado “estamos acima das pessoas”?
 Sujeito subentendido (nós) estamos acima das pessoas.
- b) Transcreva os predicados das duas orações destacadas nesse trecho e classifique-os.
 “estamos acima das pessoas”: predicado nominal; “traduz-se em palavras”: predicado verbal.
- c) Que estratégia você usou para classificar esses predicados?
 Resposta pessoal.
3. No período “Existem pessoas que chamam a terra de ‘minha’, mas nunca a viram nem andaram por ela”, o verbo *andar* exerce a função de verbo de ligação ou verbo intransitivo? Explique.
 O verbo “andar”, nesse período, exerce a função de verbo intransitivo e indica uma ação correspondente a “caminhar por ela”, “percorrer-lá”. Nesse aspecto, difere-se da função de verbo de ligação, uma vez que não está ligando o sujeito a uma característica.

Fonte: OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 33

Conforme pode ser observado, a abordagem do texto foi realizada de maneira extensiva, com vinte (20) questões ao todo, que abordam diversos aspectos e favorecem a discussão sobre a situação-problema, que se constitui tão inusitada quanto intrigante, pois é um animal quem estimula-nos a refletir sobre algo tão naturalizado entre os humanos: o conceito de posse/propriedade.

Assim, a partir do texto e das discussões, é possível tecer mais algumas considerações sobre termos empregados no texto que abrem espaço para discussões mais amplas, como no excerto “Convencionaram entre si que, para cada coisa apenas um deles diria ‘meu’”. Esta reflexão do cavalo abarca itens já discutidos: o pronome possessivo “meu” e suas variações, e a ideia de propriedade que este carrega. No entanto, um termo não constante no glossário e não abordado nas atividades é “convencionaram”, vocábulo bastante conhecido entre os linguistas, que diz respeito a, de maneira simplificada, um acordo coletivo. Porém, em uma sociedade complexa como a nossa, é sabido que determinadas “convenções” são elaboradas por um seletivo grupo detentor de poder, e no ideal de posse há toda uma lógica capitalista dotada de uma força hegemônica.

É perceptível, portanto, o quão complexa é a discussão, bem como o quão interessante pode ser a sua abordagem a partir de textos literários, que tendem a exigir um foco e certo esforço interpretativo diferente de uma conversa em sala de aula, por exemplo.

A última amostra encontra-se no capítulo 2, intitulado “Desvendando o romance”, e está na seção “Conversa entre textos”. O texto é uma junção de conto de fadas e história em quadrinhos, uma vez que se trata de uma adaptação do conto “Cinderela”, feita pelo autor Maurício de Souza, e é discutido de forma comparativa com o romance lido no capítulo: A pata da gazela, de José de Alencar. Vejamos:

Figura 23 – Atividade de leitura do conto “Cinderela”, no livro *Tecendo Linguagens* (2018)

CONVERSA ENTRE TEXTOS

1. Observe a página a seguir, que faz referência à obra clássica da literatura adaptada por Mauricio de Sousa.

MSP

O PRÍNCIPE APANHOU O PEQUENO SAPATO E DISSE AO SEU PAI QUE SÓ SE CASARIA COM A DONA DAQUELE SAPATINHO. MAS ANTES PRECISARIA ENCONTRÁ-LA.

b) Mauricio de Sousa coloca como personagens da história os personagens de sua obra Turma da Mônica.

a) A que obra literária a página acima nos remete? A obra *Cinderela* ou *A Gata Borralheira*.

b) Observando os elementos que compõem essa página, responda: de que modo Mauricio de Sousa faz a releitura desse clássico?

2. Que elemento há em comum entre o que essa página traz e o fragmento II do romance “A pata da gazela” lido anteriormente?
O calçado. Na página é o sapato; no romance, a botina.

3. Que importância esse elemento apresenta no enredo dessa obra literária?
O calçado é o elemento que une os protagonistas, ou seja, Cinderela e o príncipe.

SOUSA, Mauricio de. *Cinderela* – volume 7. São Paulo: Girassol, 2008. (Coleção Clássicos Ilustrados Turma da Mônica.)

Fonte: OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 59

Conforme pode ser observado, tanto a imagem quanto as questões propostas deixam clara a presença da intertextualidade, tanto com a obra “Cinderela” quanto com “A pata da gazela”. Dessa forma, na primeira questão pede-se a identificação da obra a qual a página remete (a) e que elementos representam o modo como a releitura foi feita (b). Após isso, as duas questões seguintes se voltam para o elemento em comum entre a página e o romance lido (questão 2) e a importância desse elemento para o enredo (questão 3).

Discutir a intertextualidade em sala de aula abre uma janela de oportunidade para a reflexão sobre como os discursos circulam de maneira heterogênea na sociedade, podendo uma mesma história ser contada de maneiras diferentes, utilizando elementos textuais e imagéticos diversos. Assim, é possível compreender a relação entre os diversos textos disponíveis no meio social, e sua relação com os diversos repertórios compartilhados socialmente.

Assim como no LD anterior, há atividades com propostas interessantes, que abordam diversos aspectos e temas que se relacionam com os textos lidos. Todavia, mais uma vez a autoria não é considerada em todas as atividades, havendo apresentações dos autores apenas na primeira e terceira. Quanto a extensão, a segunda e a quarta atividades são mais curtas, no entanto, a proposta da segunda chama-nos a atenção de maneira especial, pois limita-se ao comando: “Ouça a leitura do professor”, que, conforme discutido, pode vir a prejudicar o desempenho de alunas/os que tenham alguma limitação quanto à escuta e/ou déficit de atenção, por exemplo, além de constituir-se limitada em relação às outras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo geral investigar a representatividade da autoria feminina nos livros didáticos de Língua Portuguesa do 9º ano em escolas da rede pública de ensino de Rio Tinto e de Mamanguape. Tendo contemplado, respectivamente, as redes municipal e estadual, forneceu um panorama acerca das propostas dos LD analisados a partir do aporte teórico-metodológico utilizado e das vozes de docentes que utilizam esses materiais em salas de aula situadas nas proximidades dos dois polos do Campus IV da UFPB.

Para o desenvolvimento das análises, realizamos diversas etapas metodológicas que viabilizaram a coleta e análise dos dados, tais quais a realização de catalogações dos LD; a aplicação do instrumento questionário com os docentes participantes da pesquisa; a análise quali-quantitativa dos dados gerados pelas catalogações dos acervos e das atividades de leitura propostas; e, por fim, a discussão das implicações deste conjunto de dados na formação leitora e social do alunado.

Tais ações foram guiadas pelas questões que orientaram esta investigação, a saber: 1) qual a presença da literatura de autoria feminina nos LD analisados e como esses textos são trabalhados nas atividades de leitura?; 2) há representatividade na autoria dos textos literários que compõem os acervos?; 3) o que as/os professoras/es nos revelam sobre o lugar da literatura de autoria feminina no trabalho com a leitura?; 4) quais as possíveis implicações da maior ou menor presença da autoria feminina na formação leitora e social?

Primeiramente, constatamos que há uma baixa presença da literatura de autoria feminina em ambos os LD. No entanto, o LD *Tecendo Linguagens* (2018) apresentou uma dupla problemática, pois, além de ter apenas um texto literário escrito de autoria feminina, sugere, a partir de sua proposta didático-autoral, um trabalho de leitura substancialmente superficial deste, pois é sugerida apenas sua leitura em voz alta por parte da/o docente e o texto não é disponibilizado às/aos alunas/os, uma vez que este está disponível apenas no Manual do Professor.

Conforme frisado anteriormente, quando isolado, este pode se configurar um procedimento de leitura inadequado, pois não havendo qualquer informação sobre a autora, como informações biográficas e fotografia, além do próprio contato com o texto escrito, esta pode consistir em uma experiência efêmera e contribuir para a invisibilização das produções literárias de autoria feminina em sala de aula. Tal efeito pode ter a probabilidade de ocorrência acentuada pelo fato de que esta leitura se encontra logo após um longo processo de discussão

de um texto de autoria masculina, para o qual são sugeridos diversos procedimentos de leitura e reflexões sobre aspectos diversos do texto. Assim, ao voltar o holofote a este texto, coloca-se aquele em um lugar de não-existência.

Além desta situação, que não descredibiliza as demais atividades que abordam os textos lidos de maneira mais aprofundada, constatamos que, em termos de representatividade, de maneira geral, há um perfil-autor branco, masculino e sudestino, e mesmo restringindo a catalogação às produções literárias de autoria feminina, os marcadores sociais “raça” e “origem” em evidência permaneceram os mesmos mencionados. Assim, diversas/os escritoras/es não-brancas/os das demais regiões do país e do mundo não foram selecionadas/os para compor as coleções e serem lidas/os na escola, salvo na eventualidade de intervenção docente.

É certo que seria inviável que um único LD contemplasse autoras/es de todos os estados brasileiros e países do mundo, porém é necessária a atenção para a configuração desproporcional dos acervos, que tendem a priorizar determinado perfil em detrimento de outros, situação já constatada pelo Docente B, que relatou intervir nesta situação, buscando proporcionar leituras de autorias diversas e discussões além das propostas pelo LD utilizado.

Com base no discutido a partir das falas docentes acerca do lugar da literatura de autoria feminina no trabalho com a leitura, reiteramos que atitudes como a do Docente B impõem-se como necessárias, para que o ensino-aprendizagem atenda ao preconizado pelos documentos oficiais e favoreça uma formação leitora que possibilite ir além dos conteúdos de ensino das grades curriculares, de modo a favorecer que, dentre outras, a função humanizadora da literatura tenha lugar em sala de aula e na experiência leitora das/os alunas/os e das/os próprias/os docentes.

Conforme demonstra a Análise Crítica do Discurso, há um universo ideológico por trás de cada escolha lexical, bem como, podemos considerar, da seleção de um texto de determinada autoria em detrimento de outro. Consideramos, pois, que a força hegemônica nas mãos dos detentores de poder precisa ser contestada e enfrentada a fim de que as relações de poder sejam desestabilizadas e possam ser modificadas. Para tanto, é necessário um esforço que inicia antes do trabalho em sala de aula, pois pode ser pautado em instâncias superiores anteriores ao próprio trabalho docente, que envolve um planejamento que precede às aulas e mesmo o início do ano letivo. Ora, em nossas escolas, o LD possui uma presença tão marcante que a sua seleção demanda o tempo e a atenção necessários para que uma análise acurada da correspondência às orientações oficiais seja verificada, e que uma leitura crítica do material seja feita, observando

quais textos, temáticas e aspectos interseccionais formam as vozes que dialogarão com suas/seus alunas/os no chão da escola.

Tendo em vista que o LD constitui uma proposta genérica distribuída em nível nacional, cabe, ainda, às/aos docentes especial atenção àquelas/es cuja formação estão mediando. Assim, é imprescindível considerar o perfil do alunado e o contexto específico no qual a escola está inserida, uma vez que este requisita determinadas discussões e pode, inclusive, contar com autoras/es iniciantes ou não que não possuem visibilidade e podem dialogar e complementar a proposta do LD ou compor aulas em que ele não seja utilizado.

A partir do contato com autorias diversas, as/os alunas/os podem ter uma formação leitora e social mais completa, reconhecendo-se e tendo contato com realidades diversas, e podendo compreender diferentes questões que podem não fazer parte de seu dia a dia sob diferentes óticas, o que contribui para a ampliação de seus horizontes e para o reconhecimento da alteridade em seus processos de constituição como sujeitos sociais.

Por fim, é importante frisar que é comum que não nos atenhamos à autoria dos textos ao longo do LD, não o catalogando para o trabalho em sala de aula. Dessa forma, pesquisas como a aqui relatada se mostram importantes, em especial pelo estabelecimento de diálogo entre a escola e a academia, pois a partir dessa relação é possível realizar investigações que podem acarretar mudanças nas posturas dos indivíduos envolvidos nas pesquisas, o que (esperamos) tem implicações no trabalho em sala de aula.

Esperamos que as discussões aqui empreendidas acarretem reflexões nos indivíduos que a elas tiverem acesso, quer sejam docentes ou não, a fim de que o cenário encontrado possa ser modificado, a partir do estabelecimento de um olhar mais crítico às bibliotecas pessoais e escolares, ao material didático utilizado em sala de aula e a toda ordem de discursivos que têm auxiliado na manutenção do *status quo*. Desse modo, de maneira alinhada à agenda da Linguística Aplicada, é possível a criação de uma coligação anti-hegemônica, que se impõe na contramão das naturalizações e possibilita reflexões e mudanças no ensino e, por conseguinte, nos indivíduos e na sociedade como um todo.

Enquanto professora e acadêmica, posso afirmar que cada etapa e descoberta realizada ao longo desta investigação gerou impactos relevantes no meu modo de enxergar o LD utilizado em minha sala de aula e reafirmou a importância do planejamento das aulas, em especial considerando que a proposta dos LD é formulada a partir de escolhas, e que cada escolha acarreta uma ausência, como é o caso da lacuna referente à representatividade da autoria feminina. Assim, um olhar acurado para o que (não) está proposto, possibilita traçar novas

investigações e posturas no tocante à proposta e o uso deste material em sala de aula, com atenção às lacunas já encontradas, e àquelas ainda não vislumbradas.

REFERÊNCIAS

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. **Estatutos da Academia Brasileira de Letras**. Rio de Janeiro, 1987. Disponível em: <<https://www.academia.org.br/academia/estatuto>> Acesso em: 24 nov. 2021.

ADAMOLI, Marco Antônio; LIMA, Elisane Pinto da Silva Machado de. Uma análise discursiva das designações em “Bela, recatada e do lar”. **Polifonia**, Cuiabá-MT, v. 25, n.37.1, p. 01-170, jan.-abril.2018. Disponível em: <<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/6119>>. Acesso em 30 abr. 2021.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ALBUQUERQUE, Mayara Cruz. **Palavra de mulher, novos leitores: a presença de escritoras nas aulas de literatura em escolas públicas do município de Quixeramobim**. Dissertação (Mestrado em História e Letras) – Universidade Federal do Ceará. Quixadá, 151p. 2019.

ANDRADE, Eliane Righi de. Representações de idosos em livros didáticos de língua portuguesa para o ensino fundamental. In: CORACINI, Maria José e CARMAGNANI, Anna Maria Grammatico. (Orgs.), **Mídia, exclusão e ensino: dilemas e desafios na contemporaneidade**. Campinas: Pontes Editora, 2014, p. 139-161.

ANTUNES, Benedito. O que significa ensinar literatura no mundo contemporâneo? **Miscelânea**, Assis, v. 18, p. 217-230, jul./dez. 2015 Disponível em: <<https://seer.assis.unesp.br/index.php/miscelanea/article/view/85/82>> Acesso em: 12 nov. 2020.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ARROYO, Miguel G. **Currículo: Território em Disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4a. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003[1951/1953].

BASSANEZI, Carla. Mulheres nos Anos Dourados. In: PRIORE, Mary del (Org.); BASSANEZI, Carla (Coord. de textos). **História das mulheres no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

BAUMAN, Zygmunt. **Bauman sobre Bauman: diálogos com Keith Tester**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011.

BEZERRA, Fábio. A análise crítica do discurso e os multiletramentos: o papel da linguagem no fazer docente contemporâneo. In: NÓBREGA, Carmem; ARCOVERDE, Rossana; BRANCO, Sinara e FARIAS, Washington (Orgs.), **Educação linguística e literária: discursos, políticas e práticas**. Campina Grande: UFCG, 2016, p. 189-204.

BRAIT, Beth. Língua e literatura: uma falsa dicotomia. **Revista ANPOLL**, São Paulo, nº 8, p. 187-206, jan./jun. 2000.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 14 abril. 2021.

_____. **Resolução nº 196**, de 10 outubro de 1996. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, v. 134, n. 201, out. 1996.

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

_____. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC. 2018.

_____. Ministério da Educação. **PNLD 2020**: Guia de Livros Didáticos Literário. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. 2019.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Brasil no Pisa 2018**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Conheça o Brasil – População**. 2020. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html>. Acesso em: 21 jul. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília: INEP/MEC. 2021.

BUTLER, Judith. **Gender Trouble**: Feminism and the Subversion of Identity. New York: Routledge, 1990.

CALDAS-COULTHARD, Carmen Rosa. Da análise do discurso à análise crítica do discurso: introduzindo conceitos. In: CALDAS-COULTHARD, Carmen Rosa; SCLiar CABRAL, Leonor. **Desvendando discursos**: conceitos básicos. Florianópolis: UFSC, 2008.

CAMPOS, Marcio; A Arte de Sular-se: Atividades. IN: SCHEINER, Teresa Cristina (Coord.). **Interação Museu-Comunidade pela Educação Ambiental**, Manual de apoio a Curso de Extensão Universitária, pp. 79-84, TACNET Cultural UNIRIO, Rio de Janeiro, 1991.

CANDIDO, Antônio. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento: contribuições do feminismo negro. IN: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **Pensamento feminista brasileiro**: formação e contexto. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

CARVALHO, Maria Regina Viveiros de. **Perfil do professor da Educação Básica**. Brasília: INEP/MEC, 2018.

CASTRO, Suzana de. Condescendência: estratégia pater-colonial de poder. IN: HOLLANDA, Heloisa Buarque (Org.) **Pensamento Feminista Hoje: Perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

CECHINEL, André; SALES, Cristiano (Orgs.) **O que significa ensinar literatura?** Florianópolis: EdUFSC ; Criciúma : Ediunesc, 2017.

CHAGAS, Maria Vanessa Monteiro das; SALES, Laurênia Souto. O gênero poema na sala de aula: leituras possíveis a partir do livro didático. IN: **1º Congresso Internacional de Literatura para Crianças e Jovens: crítica, estética e ensino & da 3ª Jornada da Literatura de Infância**. São Paulo. 2020.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Intersectionality** Cambridge: John Wiley & Sons, 2016.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

_____. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Editora Contexto, 2017.

COSTA, Dalila Limeira; SOUZA, Jéssica da Silva. Análise do Discurso Crítica do padrão de esposa na matéria jornalística Marcela Temer: bela, recatada e “do lar”. **Ao pé da letra**, v. 22, n. 1, 2020.

CRENSHAW, Kimberle. **Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics**. 1989.

_____. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002.

_____. **Mapeando as margens: interseccionalidade, políticas de identidade e violência contra mulheres não-brancas**. 2002. Tradução de Carol Correia. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/mapeando-as-margens-interseccionalidade-politicas-de-identidade-e-violencia-contra-mulheres-nao-brancas-de-kimberle-crenshaw%E2%80%8BA-%E2%80%8BAparte-1-4/>>. Acesso em: 31 jun. 2021.

DAVIS, Ângela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DUARTE, Constância Lima. Feminismo e literatura: discurso e história. O eixo e a roda: **Revista de Literatura Brasileira**, Minas Gerais, v. 9/10, 2003/2004. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/o_eixo_ea_roda/article/view/3167> Acesso em: 20 nov. 2021.

_____. Feminismo: uma história a ser contada. IN: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

FAIRCLOUGH, Norman. Análise Crítica Do Discurso como método em Pesquisa Social Científica. Tradução de Iran Ferreira de Melo. **Língua d'Água**, 25(2), 2012, p. 307-329.

_____. **Discurso e mudança social**. 2 ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília. 2016.

FERNANDES, Marly Aparecida. **A leitura no livro didático de Língua Portuguesa de Ensino Médio**. Campinas, SP: [s.n.], 2010.

FLÔRES, Onici. Eu leio, tu lê, eles deveriam ter acesso à leitura. IN: _____. **Ensino de Língua e Literatura**. Canoas: Ed. ULBRA, 2001.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FRANCHETTI, Paulo. Ensinar literatura pra quê? **Revista dEsEnrEdoS**, Teresina, n. 3, nov./dez. 2009. Disponível em: <http://desenredos.dominiotemporario.com/doc/03_ensaio_-_literatura_-_Franchetti.pdf> Acesso em: 12 nov. 2020.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler**: três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala**. Global Editora, 2006.

GOMES, Inara Ribeiro. Sobre “por que” e “como” ensinar literatura. **Nau literária**: crítica e teoria de literaturas, Porto Alegre, v. 06, n. 02, jul/dez. 2010. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/NauLiteraria/article/view/16231/11688>> Acesso em: 11 nov. 2020.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988.

_____. Racismo e sexismo na cultura brasileira. IN: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **Pensamento feminista brasileiro**: formação e contexto. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

GUEDES, Paulo Coimbra. **A formação do professor de português**: que língua vamos ensinar? São Paulo: Parábola, 2006.

GUIMARÃES, Alexandre; BATISTA, Ronaldo (Orgs.). **Língua e literatura**: Machado de Assis na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

HOOKS, bell. **Teoria Feminista**: da margem ao centro. Editora Perspectiva, 2019.

JURADO, Shirley; ROJO, Roxane. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz? IN: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia; et al. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado da Letras, 1995.

_____. Abordagens da leitura. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 13-22, 1º sem. 2004. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12538>> Acesso em: 20 nov. 2021.

_____. Agenda de pesquisa e ação em linguística aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.), **Linguística aplicada na modernidade recente**: Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 39-58.

_____; ASSIS, Juliana. Alves. (Org.). **Significados e ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

LEITE, Lígia Chiappini de Moraes. **Invasão da catedral**: literatura e ensino em debate. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

LINHARES, Juliana. Marcela Temer: bela, recatada e “do lar”. **Revista Veja**. São Paulo: Abril. 18 abr. 2016. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/brasil/marcelatemer-bela-recatada-e-dolar/>. Acesso em: 3 maio. 2021.

LINS, Osman. **Do ideal e da glória**: problemas inculturais brasileiros. São Paulo: Summus Editorial, 1976.

LORDE, Audre. **Irmã intrusa, idade, raça, classe e sexo**: mulheres redefinindo diferenças. Tradução de Virgínia Vasconcelos Leal.

MAGALHÃES, Isabel; MARTINS, André Ricardo; RESENDE, Viviane de Melo. **Análise de discurso crítica**: um método de pesquisa qualitativa. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017.

MAMANGUAPE. **Lei nº 259/90 de Abril de 1990**. Lei Orgânica do município de Mamanguape. Mamanguape: Câmara Municipal, 1990.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, Ivanda. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 83-102.

MELO, Carlos Augusto de. Literatura pra quê, professor? In: MELO, Carlos; SALES, Laurênia; SANTOS, Luciane; SILVA, Marluce (Orgs.). **Linguagem, educação e tecnologias**: implicações para o ensino. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013. p. 217-243.

MEURER, José Luiz. Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough. In: _____. BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 81-106.

MILLER, Carolyn. **Gênero textual, agência e tecnologia**. Tradução de Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MOITA-LOPES, Luiz Paulo da. (Org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. Gênero, sexualidade, raça em contextos de letramentos escolares. In: _____ (Org.), **Linguística aplicada na modernidade recente**: Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 227-247.

MOURA, Neide Cardoso de. **Relações de gênero em livros didáticos de língua portuguesa**: permanências e mudanças. Tese (Doutorado em Psicologia Social) –Pontifícia Universidade de São Paulo. São Paulo, 258p. 2007.

OLIVEIRA, Tânia Amaral; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. **Tecendo linguagens**: língua portuguesa. 5. Ed. Barueri [SP]: IBEP, 2018.

ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga na língua: leitura, produção e linguagem**. 1. Ed. São Paulo: Moderna, 2018.

OSORIO, Rafael Guerreiro. **O sistema classificatório de “cor ou raça” do IBGE**. Brasília: Ipea, 2003.

PARAÍBA. **Referenciais Curriculares do Ensino Fundamental do Estado da Paraíba**. Paraíba. 2010.

PARDELLAS, Sérgio; BERGAMASCO, Débora. Uma presidente fora de si. **IstoÉ**. São Paulo. 1 abr. 2016. Disponível em: https://istoe.com.br/450027_UMA+PRESIDENTE+FORA+DE+SI/. Acesso em: 3 maio. 2021.

PINHEIRO, Hélder. Reflexões sobre o livro didático de literatura. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 103-116.

_____. **Na íris da dor**: imagens de resistência na lírica feminina. Canal do PET Letras-UFCG no YouTube, 2020. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=Lu9VleWMPZE> > Acesso em: 15 out. 2020.

PINTO, Fabiane Natalia de Souza. **Duas faces da mulher contemporânea**: carreira e maternidade. Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Psicologia, 2015.

PRADO JUNIOR, Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo**, São Paulo: Editora Brasiliense, 1976, p. 342-343.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RIO TINTO. **Lei Orgânica do Município de Rio Tinto**. Rio Tinto: Câmara Municipal, 1991.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004.

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 63, out. 2002.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos**, 79, nov. 2007.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v.20, 2. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Trabalho apresentado na 26º Reunião Anual da ANPED, Minas Gerais, 2003.

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

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto alegre: Artes médicas, 1998.

SOUZA, Aline Oliveira. **E quando as escritoras (não) aparecem nos livros didáticos**: uma análise comparativa. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialista em Gênero e Diversidade na Escola) – Universidade Federal de Santa Catarina. Santa Catarina, 48p. 2016.

SOUZA, Maria Ester Vieira de; CASTRO, Nathalya Moreira Lima Correa. Projeto Biblioteca Livro em Roda: um modo peculiar de incentivo à leitura. In: SOUZA, Maria Ester Vieira de (Org.). **Leitura**: entre proibições, desejos e encantamentos. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.

STRECKER, Marcos. Bolsonaro não se porta como o rei da selva. **IstoÉ**. São Paulo. 1 abr. 2016. Disponível em: <https://istoe.com.br/bolsonaro-ele-nao-se-porta-como-o-rei-da-selva/>. Acesso em: 3 maio. 2021.

THOMPSON, John B. Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis: **Vozes**, 1995. [Trad.: Grupo de Estudos sobre Ideologia, Comunicação e Representações Sociais da Pós-Graduação do Instituto de Psicologia da PUC/RS]

TODOROV, Tzvetan. **Literatura em perigo**. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

WODAK, R. Do que trata a ACD – um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. **Revista Linguagem em (Dis)curso**. 2004. v.4, n. Especial, p. 223-243.

ZILBERMAN, Regina. (Org.). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. 5 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

APÊNDICES

APÊNDICE A - CARTA DE ANUÊNCIA – E. M. E. F. ANTÔNIA LUNA LISBOA

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL ANTÔNIA LUNA LISBOA

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que aceitamos que a pesquisadora Maria Vanessa Monteiro das Chagas, desenvolva, nesta escola, seu projeto de pesquisa *Leitura literária no Ensino Fundamental: a autoria feminina no livro didático de Língua Portuguesa*, que está sob a orientação do Prof. Dr. Fábio Alexandre Silva Bezerra, no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, e cujo objetivo geral é verificar a representatividade da autoria feminina no livro didático de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental adotado por esta escola.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento por parte da pesquisadora dos requisitos da Resolução 466/12 CNS e suas complementares, comprometendo-se a utilizar os dados pessoais dos sujeitos da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados a pesquisadora deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Rio Tinto, em 07/ 04 / 2021.

Marielze Fernandes do Nascimento
Prefeitura Municipal de Rio Tinto
MARIELZE FERNANDES DO NASCIMENTO
Secretaria da Educação, Cultura e Esportes

Nome/assinatura e **carimbo** do responsável pela Instituição ou pessoa por ele delegada

APÊNDICE B - CARTA DE ANUÊNCIA – E. M. E. F. M. PROFESSOR LUIZ APRÍGIO

**ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO PROFESSOR LUIZ
APRÍGIO**

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que aceitamos que a pesquisadora Maria Vanessa Monteiro das Chagas, desenvolva, nesta escola, seu projeto de pesquisa *Leitura literária no Ensino Fundamental: a autoria feminina no livro didático de Língua Portuguesa*, que está sob a orientação do Prof. Dr. Fábio Alexandre Silva Bezerra, no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, e cujo objetivo geral é verificar a representatividade da autoria feminina no livro didático de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental adotado por esta escola.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento por parte da pesquisadora dos requisitos da Resolução 466/12 CNS e suas complementares, comprometendo-se a utilizar os dados pessoais dos sujeitos da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados a pesquisadora deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Mamanguape, em 31 / 03 / 2021.


 Alvanir Thais dos Santos
 VICE-DIRETORA
 MAT. Nº 184.372-9 AUT. 711

Nome/assinatura e carimbo do responsável pela Instituição ou pessoa por ele delegada

E.E.E.F.M. Profº Luiz Aprício
 Rua Pres. João Pessoa, S/N
 Centro - CEP: 58.280-000
 Mamanguape - PB Fone (33) 3292-3327

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Senhor(a),

Esta pesquisa é intitulada *Leitura literária no Ensino Fundamental: a autoria feminina no livro didático de Língua Portuguesa*, e está sendo desenvolvida pela pesquisadora Maria Vanessa Monteiro das Chagas, sob a orientação do Prof. Dr. Fábio Alexandre Silva Bezerra, do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba.

Os objetivos deste estudo são: verificar a representatividade da autoria feminina nos livros didáticos de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental; descrever a oferta de autoria feminina pelo PNLD Literário e no(s) LD adotado(s) pelas escolas mencionadas; discutir o trabalho com o texto de literatura feminina nos livros didáticos selecionados; refletir sobre possíveis implicações da presença da autoria feminina na formação leitora e social das/os alunas/os.

Esta pesquisa tem como finalidade a contribuição com as escolas envolvidas, a partir do estabelecimento da relação escola-academia, a fim de incentivar a reflexão sobre o material didático que as escolas selecionadas dispõem e fornecer subsídios para pesquisas futuras.

Caso aceite participar desta pesquisa, você estará contribuindo para o desenvolvimento desta e de futuras pesquisas da área, bem como possibilitando discussões e aprendizagens acerca do trabalho com a leitura do texto literário de autoria feminina no ambiente escolar, tanto por parte dos acadêmicos quanto dos demais profissionais e interessados por esta temática.

Solicitamos sua colaboração para responder um questionário que fornecerá dados acerca da sua identificação, seu perfil leitor e o trabalho com a leitura literária em sala de aula de Língua Portuguesa. Por ocasião das apresentações de trabalhos em eventos e da publicação dos resultados desta pesquisa, seu nome será mantido em absoluto sigilo.

Informamos que dentre os potenciais riscos decorrentes de sua participação estão a ocorrência de fadiga ou algum constrangimento ao responder o questionário. Ademais, sua participação é voluntária e você terá a liberdade de se recusar a responder quaisquer questões que lhe ocasionem constrangimento de alguma natureza, bem como desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência lhe acarrete qualquer prejuízo.

A pesquisadora estará a sua disposição para quaisquer esclarecimentos que considere necessários em qualquer etapa da pesquisa.

Assinatura da pesquisadora responsável

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do(a) participante da pesquisa

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor entrar em contato com a pesquisadora Maria Vanessa Monteiro das Chagas ou com o Comitê de Ética em Pesquisa através de uma das alternativas abaixo.

Contato da pesquisadora responsável:

E-mail para contato: vanessachagas.ufpb@gmail.com

Telefone para contato: (83) 98653-0908

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa:

Centro de Ciências Médicas, 3º andar, Sala 14, Campus I - Cidade Universitária - Bairro Castelo Branco CEP: 58059-900 - João Pessoa-PB

Telefone: (083) 3216-7308 – E-mail: comitedeetica@ccm.ufpb.br

Obs.: O(A) participante da pesquisa e o pesquisador responsável deverão rubricar todas as folhas do TCLE apondo suas assinaturas na última página do referido Termo.

APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO

Identificação

1.Nome completo:_____

2. Gênero:

() Feminino

() Masculino

() Outro: _____

3. Como você classifica sua cor/raça de acordo com as categorias adotadas pelo IBGE?

() Branca

() Parda

() Preta

() Amarela

() Indígena

4. Qual o nível mais elevado de educação formal que você concluiu?

() Inferior à Educação Superior

() Educação Superior – Licenciatura

() Educação Superior – Outros Cursos

() Especialização (Lato Sensu)

() Mestrado (Stricto Sensu)

() Doutorado (Stricto Sensu)

5. Há quanto tempo você trabalha como professora/or?

() Entre 1 e 3 anos

() Entre 4 e 7 anos

() Entre 8 e 10 anos

() Há mais de 10 anos

() Há mais de 20 anos

Relação com a leitura

1. Quais gêneros você costuma de ler?

() Romances

() Contos

() Poemas

() Notícias

() Artigos de revistas

() Artigos científicos

Outros: _____

2. Com que frequência você lê?

() Diariamente () Esporadicamente () Raramente

3. Cite algumas obras que marcaram sua experiência leitora.

4. Você lê com que finalidade?

() Estudo () Diversão () Busca por informações

Outro(s): _____

5. Seu acesso a livros e outros materiais de leitura é:

() Fácil () Intermediário () Difícil

Sobre a leitura e seu ensino em sala de aula

1. Há aulas específicas de leitura em sua disciplina?

() Sim () Não

2. Quais procedimentos de apoio à leitura são adotados nas atividades em sala de aula?

() Leitura silenciosa

() Leitura em voz alta

- ☐ Grifar
- ☐ Fichamento
- ☐ Resumo
- ☐ Paráfrase
- ☐ As propostas pelo LD

Outro(s): _____

3. As/os alunas/os demonstram interesse pela leitura? Justifique sua resposta.

4. Quais gêneros se sobressaem entre aqueles pelos quais elas/es se interessam?

- ☐ Romances
- ☐ Contos
- ☐ Poemas
- ☐ Canções
- ☐ Histórias em quadrinhos

Outro(s): _____

5. Quais critérios são utilizados por você na curadoria dos textos que serão lidos em sala de aula?

- ☐ Tema
- ☐ Autoria
- ☐ Extensão
- ☐ Linguagem

Outro(s): _____

Utilização do livro didático (LD)
--

1. Você faz uso do LD de língua portuguesa em suas aulas?

- ☐ Sim
- ☐ Não

2. Qual o LD adotado em sua escola e quem são as/os autoras/es?

3. Você participou do processo de escolha do LD?

() Sim

() Não

4. Com que frequência você utiliza o LD?

() Em todas as aulas () Na maioria das aulas () Em algumas aulas () Raramente

5. Como você classifica a proposta do LD em relação ao potencial no auxílio ao desenvolvimento da proficiência leitura dos alunos?

Péssima () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 Excelente

6. Em que medida atividades de leitura propostas no LD têm se mostrado adequadas para as turmas em que você leciona?

Pouco adequadas () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 Perfeitamente adequadas

7. Qual tem sido o desempenho das/os alunas/os na realização das atividades de leitura proposta no LD?

Péssimo () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 Excelente

8. Você percebe alguma disparidade na distribuição de autoras e autores no LD?

() Sim

() Não

() Não atentei para esta situação.

9. Em sua concepção, o que motiva tal disparidade e quais as possíveis implicações na formação das/os alunas/os?

10. Tendo percebido tal situação, você tomou ou tomaria alguma atitude para amenizá-la? Qual e por que motivo?

APÊNDICE E – CATALOGAÇÃO DO LD SE LIGA NA LÍNGUA²³

SE LIGA NA LÍNGUA – 9º ANO						
Gênero	Título	Autor(a)	Gênero	Raça	Origem	Página
Canção	Efêmera	Tulipa Ruiz	F	B	Santos, SP	16-17
Poema-protesto	A bomba suja	Ferreira Gullar	M	B	São Luís, MA	18-19
Verbetes	Semear	Antônio Houaiss; Mauro de Salles Villar; Francisco Manoel de Mello Franco	M M M	B B Não identificado	Rio de Janeiro, RJ - Não identificado - Belo Horizonte, MG	20
Poema-protesto	Exp	Chacal	M	B	Rio de Janeiro, RJ	22
Poema-Haikai	Primaveril	Hamilton Faria	M	B	Curitiba, PR	25
Poema-Haikai	-	Alice Ruiz	F	B	Curitiba, PR	25
Poema-Haikai	Outubro	Guilherme de Almeida	M	B	Campinas, SP	25
Poema (fragmento)	Uma carniça	Charles Baudelaire	M	B	França	28-29
Tirinha	Calvin (PT-PT)	Bill Watterson	M	B	EUA	30
Tirinha	Calvin (PT-BR)	Bill Watterson	M	B	EUA	30
Carta (Fragmento)	A carta de Pero Vaz de Caminha	Pero Vaz de Caminha	M	B	Portugal	
Mapa	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP)	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), 2018	-	-	-	33
Charge	-	Jarbas Soares	M	B	Bauru, SP	33
Meme	-	Nicinka Studio/Shutterstock	F	B	República Tcheca	24
Anúncio (fragmento)	Um trampolim modelo	Revista América	-	-	-	34
Reportagem (fragmento)	As línguas do Brasil	Leandro Narloch	M	B	Curitiba, PR	35
Receita culinária (Fragmento)	Bolo de macaxeira – mandioca ou aipim	Gshow	-	-	-	36
Romance (fragmento)	Bom dia, camaradas	Ondjaki	M	N	Angola	37
Tirinha	Urbanoide	Diogo Salles	M	B	São Paulo, SP	38
Tirinha	-	Paulo Moreira	M	B	PB	39
Matéria jornalística	O novo bulletproof coffee promete dar ainda mais energia no pré-treino	Eliane Contreras	F	B	São Paulo, SP	40

²³ Foram mantidas, nas duas catalogações, as cores utilizadas para identificar aspectos da autoria dos textos. Dessa forma, em amarelo, estão os textos de autoria feminina; em laranja, os casos em que não se aplica uma autoria em específico; e em azul os lugares do exterior de que as/os autoras/es se originam.

Anúncio	Garanhuns Night Run	FMX Sports	-	-	-	41
Meme	-	Rawpixel.com/shutterstock	-	-	-	41
Grafite	-	Alex Senna	M	B	São Paulo, SP	42
Fotografia	Escola de Ensino Infantil e Fundamental em Bundang	TJ Choe	M	A	Coreia do Sul	43
Grafite	-	Panmela Castro	M	N	RJ	44
Fotografia	-	Mauro Neri	M	N	Grajaú, SP	45
Carta aberta	1º de outubro – Dia Nacional e Internacional do Idoso. Carta aberta à população	Associação Nacional dos Membros do Ministério Público de Defesa dos Direitos dos Idosos (AMPID)	-	-	-	48-50
Carta pessoal (fragmento)	-	Franz Kafka	M	B	República Tcheca	52
Carta aberta	Carta aberta aos homens de vida pública e “boa vontade”	Cristina Veloso	F	B	MG	53-55
Carta aberta (fragmento)	-	Celso Santos	M	B	CE	57
Abaixo-assinado	Abaixo-assinado contra mudança da linha de ônibus	(Autoria não mencionada)	-	-	-	58
Comentário	-	Martin Schulz	M	B	Alemanha	59
Artigo de opinião	Desperdício nababesco	Drauzio Varella	M	B	São Paulo, SP	62
Artigo de opinião (fragmento)	Perdendo feio	Roberto Pompeu de Toledo	M	B	São Paulo, SP	63
Anúncio	A voz da experiência não pode ficar calada	Governo do Rio Grande do Sul	-	-	-	66
Anúncio	Pela estrada afora, eu vou bem sozinha	OAB – SP	-	-	-	67
Tirinha	Níquel Náusea	Fernando Gonsales	M	B	São Paulo, SP	69
Ilustrações	-	Galvão Bertazzi	M	N	Florianópolis, SC	70-71
Depoimento	-	Nelly Carvalho	F	B	PE	73
Notícia (fragmento)	Placa com erro ortográfico no Túnel Marcello Alencar será trocada na noite desta quinta	Extra	-	-	-	74
Poema	O boi zebu e as formigas	Patativa do Assaré	M	N	CE	75
Notícia	Isso aqui não é bomba	Felipe van Deursen	M	B	São Paulo, SP	76
Meme	-	Javier Brosch/Shutterstock	M	B	Alemanha	78
Notícia (fragmento)	Irã é a 1ª seleção a chegar na Rússia para disputar a copa	Terra.com	-	-	-	78
Notícia (Fragmento)	Irã é a 1ª seleção a chegar à Rússia para a Copa do Mundo	Lance.com	-	-	-	78
Tirinha	-	Jean Galvão	M	B	Cruzeiro, SP	79

Anúncio	Vamos todos plantar Portugal	Plantar Portugal	-	-	-	80
Notícia (fragmento)	Casa de campo de John e Jacqueline Kennedy está venda em promoção	Anderson Dezan	M	N	Rio de Janeiro, RJ	81
Romance (fragmento)	A máquina	Adriana Falcão	F	B	Rio de Janeiro, RJ	84-86
Romance (fragmento)	O menino do pijama listrado	John Boyne	M	B	Irlanda	89-93
Romance (fragmento)	Vinte mil léguas submarinas	Júlio Verne	M	B	França	97
Ilustração	-	Fernando Vilela	M	B	São Paulo, SP	100
Anúncio	-	Rafael Merel	M	B	Porto Alegre, RS	101
Tirinha	Garfield	Jim Davis	M	B	EUA	102
Tirinha	-	Angeli	M	B	São Paulo, SP	104
Cartum	-	Orlando Pedroso	M	B	São Paulo, SP	104
Resenha (fragmento)	Os mutantes somos nós	Ricardo Arnt	M	B	Bagé, RS	105
Folheto (fragmento)	Cantigas caipiras e causos	Marcela Telles	F	Não identificado	MG	106
Podcast (fragmento transcrito)	Seus filhos	Rosely Sayão e Thais Dias	F e F	B e B	São Paulo, SP; Niterói, RJ	106-107
Ilustração	Dinheiro pode fazer mal à saúde?	Uol	-	-	-	108
Fotografia	A cantora Wanderléa, atores e bailarinos em cena do musical <i>60! Década de arromba – Doc. Musical</i>	Luis França	M	B	São Paulo, SP	110
Fotografia	<i>60! Década de arromba – Doc. Musical</i> . Espetáculo dirigido por Frederico Reder, com roteiro de Marcos Nauer.	Caio Gallucci	M	B	São Paulo, SP	110
Fotografia	Cena do musical <i>Tim Maia: Vale Tudo</i> . 2011	Caio Gallucci	M	B	São Paulo, SP	112
Fotografia	Cena de <i>Elis, a musical</i> . 2014	Felipe Panfili	M	B	Rio de Janeiro, RJ	113
Biografia (fragmento)	Grande Otelo: uma biografia	Sérgio Cabral	M	B	Rio de Janeiro, RJ	116-117
Biografia (fragmento)	<i>Schutz & Peanuts</i> : a biografia do criador do Snoopy	David Michaelis	M	B	EUA	120-122
Tirinha	Peanuts	Charles M. Schulz	M	B	EUA	120
Tirinha	Peanuts	Charles M. Schulz	M	B	EUA	120
Tirinha	Peanuts	Charles M. Schulz	M	B	EUA	121

Receita culinária	Canjica com raspas de laranja e mel	GNT	-	-	-	124-125
Entrevista (fragmento transcrição)	de Ziraldo entrevista Maurício de Sousa no ABZ do Ziraldo	Ziraldo e Maurício de Souza	M e M	B e B	Carating, MG; Santa Isabel, SP	128-129
Gif	-	SDECORET/SHUTTERS TOCK	M	B	França	130
Gif	-	Brian A. Jackson/Shutterstock	M	B	Reino Unido	130
Gif	-	Walter Bird/Getty Images	M	B	Reino Unido	131
Gif	-	The Cristhie archive trust	-	-	-	131
Gif	-	Planet News LTD/AFP	-	-	-	131
Gif	-	Bettmann/Getty Images	M	Não identificado	Alemanha	131
Gif	-	Keystone/Getty Images	-	-	-	131
Gif	-	Keystone Pictures USA/Alamy/Fotoarena	-	-	-	131
Comentário (fragmento)	-	Jocelyn Gecker	F	Não identificado	São Francisco, Califórnia, EUA	132-133
Pintura	Uma tarde de domingo na ilha de Grande Jatte	Georges-Pierre Seurat	M	B	França	133
HQ	-	Daniel Cramer	M	B	Rio de Janeiro, RJ	135
Manifesto (fragmento)	Manifesto da Rede de ONGs da Mata Atlântica sobre a tragédia de Mariana/MG	Instituto Ilha Bela Sustentável	-	-	-	136
Tirinha	Bichinhos de Jardim	Clara Gomes	F	B	Petrópolis, RJ	137
Artigo (fragmento)	Anita: a heroína de dois continentes	Milu Leite	F	N	São Paulo, SP	138
Microconto	-	Carlos Seabra	M	B	Nasceu em Portugal, reside em São Paulo, SP	139
Anekdota	-	Sheldon Skywalker	M	Não identificado	Não identificado	139
Notícia	Conheça Lucas, a aranha carismática que provoca ataques de fofura	Revista Galileu	-	-	-	140
Notícia	Salah deixa final da Champions machucado e vira dúvida para a copa	O Globo	-	-	-	141
Tuíte	-	Time Brasil	-	-	-	141
Charge	-	Carlos Myrria	M	N	Manaus, AM	144
Artigo de opinião (fragmento)	Senado aprova reforma trabalhista que acaba com direitos	Luis Nassif	M	B	Poços de Caldas, MG	145
Artigo de opinião (fragmento)	Reforma trabalhista: um passo necessário	Elton Duarte Batalha	M	A	SP	145

Artigo de opinião (fragmento)	Reforma trabalhista: impasse ou oportunidade de diálogo?	Eduardo Machado Dias	M	B	Brasília, DF	145
Charge	-	Amarildo Lima	M	B	Vitória, ES	146
Charge	Eclipse solar 2017	Carlos Myrria	M	N	Manaus, AM	147
Notícia (fragmento)	Venezuela registra caso de pólio após 29 anos da erradicação	France Presse	-	-	-	148
Notícia	Brasil quer meta de 95% de vacinação contra paralisia infantil após caso na Venezuela	G1	-	-	-	149
Notícia	Vacinação contra a pólio começa em 6 de agosto	Paula Laboissière	F	B	Brasília, DF	150
Notícia (fragmento)	OMS descarta poliomielite em casos suspeito na Venezuela	Gauchazr	-	-	-	151
Notícia (fragmento)	Vacinação de crianças no país atinge índice mais baixo em 16 anos	Natália Cancian	F	B	Brasília, DF	152
Notícia (fragmento)	Deixar de vacinar filhos é ilegal no Brasil	Cláudia Collucci	F	B	São Paulo, SP	153
Charge	-	Paixão	M	B	Japira, PR	154
Pintura	O grito	Edvard Munch	M	B	Noruega	154
Poema	Quadrilha	Carlos Drummond de Andrade	M	B	Itabira, MG	155
Canção	Espinho na roseira	André Abujamra	M	B	São Paulo, SP	156
Paródia	Outra quadrilha	ProFirmeza (André Luiz)	M	B	Araraquara, SP	157
Caricatura	-	Manohead	M	B	Garopaba, SC	160
Caricatura	-	Lézio Júnior	M	N	São José do Rio Preto, SP	160
Charge	-	Lézio Júnior	M	N	São José do Rio Preto, SP	161
Cartaz	Cartaz do filme <i>A menina que roubava livros</i>	(Autoria não mencionada)	-	-	-	162
Tirinha	Folheteen	José Aguiar	M	B	Curitiba, PR	164
Reportagem (fragmento)	Pseudo-história: 7 fatos que nunca aconteceram	Aventuras na História	-	-	-	165
Ilustração	-	Bianca Pinheiro	F	B	Rio de Janeiro, RJ	166
Tirinha	Os invasores	Ricardo Jottas	M	B	PR	166
Poema	-	Mário Quintana	M	B	Alegrete, RS	167
Reportagem (fragmento)	Bebê é salvo duas vezes pelo mesmo homem	Fórum Cifra Club	-	-	-	168
Tirinha	Hagar	Dik Browne	M	B	New York, EUA	169
Poema	Raiz	Elson Fróes	M	B	SP	169
Biografia (fragmento)	Michelangelo: escritor, pintor, poeta	Robin Richmond	M	B	Reino Unido	170

Entrevista (fragmento)	O humor deve ter limites ou vale tudo em nome da liberdade de expressão?	Blog do Sakamoto/Leonardo Sakamoto	M	A	São Paulo, SP	172
Meme	-	Vladi333/Shutterstock	M	B	Bulgária	173
Meme	-	Jannossy Gergely/Stock Images	M	B	Hungria	173
Conto	Medo	João Anzanello Carrascoza	M	B	Cravinhos, SP	174-176
Conto	O primeiro beijo	Clarice Lispector	F	B	Ucrânia	180-181
Tirinha	-	José Aguiar	M	B	Curitiba, PR	184
Romance (fragmento)	PS beije	Adriana Falcão e Mariana Veríssimo	F; F	B; B	Rio de Janeiro, RJ; Porto Alegre, RS	185
Tuíte	-	Fabrizio Carpinejar	M	B	Caxias do Sul, RS	190
Tuíte	-	Fabrizio Carpinejar	M	B	Caxias do Sul, RS	190
Tuíte	-	Fabrizio Carpinejar	M	B	Caxias do Sul, RS	190
Poema	Intuições	Ryane Leão	F	N	Cuiabá, MT	191
Ilustração	-	Daniel Duarte	M	N	Rio de Janeiro, RJ	191
Poema	-	Oswald de Andrade	M	B	São Paulo, SP	191
Pintura	O beijo	Gustav Klimt	M	Não Identificado	Áustria	192
Pintura	Beijo ao luar	Angela Oskar	F	B	Nasceu em Santiago, Chile. Reside em São Paulo, SP	193
Tirinha	Willtirando	Will Leite	M	B	Porecatu, PR	194
Notícia (fragmento)	Conheça a cidade que não tem políticos ou classes sociais	Lucas Alencar	M	B	São Bernardo do Campo, SP	196
Anúncio	-	Governo de Pernambuco	-	-	-	197
Notícia	Cachorros desprezam inimigos dos donos	Superinteressante	-	-	-	198
Verbetes	Lobélia gigante da montanha (Lobelia deckenii)	UOL	-	-	-	198
Poema	-	Gregório Duduvier	M	B	Rio de Janeiro, RJ	199
Resenha (fragmento)	Nosso reino por um espetáculo – Clows de Shakespeare	Tempo Festival	-	-	-	200
HQ	-	Daniel Cramer	M	B	Rio de Janeiro, RJ	201
Crônica (fragmento)	O casal da outra mesa	Marne R	M	B	Porto Alegre, RS	202
Artigo de opinião (fragmento)	O mundo entre aspas	Moisés Naím	M	B	Venezuela	203
Notícia	Exposição traz o realismo mágico de Ron Meuck	UOL	-	-	-	206

Conto (fragmento)	Uma semana na vida de Fernando Alonso Filho	Jorge Luiz Calife	M	B	Niterói, RJ	210-212
Romance (fragmento)	O caçador de androides	Philip K. Dick	M	B	EUA	215-217
Conto (fragmento)	A vingança de Mendelejeff	Berilo Neves	M	Não identificado	Parnaíba, PI	221
Conto (fragmento)	Pomba enamorada ou uma história de amor	Lygia Fagundes Telles	F	B	São Paulo, SP	221-222
Conto (fragmento)	A história de Keesh	Jack London	M	B	EUA	222
Reportagem (fragmento)	Inteligência artificial	Denis Russo Burgierman	M	B	São Paulo, SP	223
Reportagem (fragmento)	A guerra da inteligência artificial	Eduardo Szklarz	M	B	Belo Horizonte, MG	227-228
Tirinha	-	Luigi Rocco	M	B	São Paulo, SP	229
Tirinha	-	Fernando Gonsales	M	B	São Paulo, SP	230
Fotografia	-	Fitopardo.com/Moment open/ Getty images	M	B	México	233
Fotografia	-	Alexandre Cappi/pulsar images	M	B	São Paulo, SP	233
Fotografia	-	Hugo Felix/Shutterstock	M	B	Portugal	233
Fotografia	-	MJTH/Shutterstock	Não identificado	Não identificado	Não identificado	233
Anúncio	-	Ministério Público do Trabalho	-	-	-	234
Tirinha	Recruta Zero	Greg e Mort Walker	M; M	B; B	EUA; EUA	234
Fotografia	-	Maya Alleruzzo	F	B	EUA	235
Artigo (fragmento)	-	Superinteressante	-	-	-	235
Anúncio	-	EMBRAED Empreendimentos	-	-	-	236
Tirinha	-	Henrique Dantas Conrado	M	N	Goiânia, GO	237
Tirinha	-	José Aguiar	M	B	Curitiba, PR	238
Romance (fragmento)	Drácula	Bram Stoker	M	B	Irlanda	238
Tirinha	Garfield	Jim Davis	M	B	EUA	239
Matéria jornalística (fragmento)	E se todo mundo virar vegano?	Super.abril	-	-	-	240
Matéria jornalística (fragmento)	E se todo mundo trabalhasse em casa?	Super.abril	-	-	-	240
Matéria jornalística (fragmento)	E se o Império Romano não tivesse acabado?	Super.abril	-	-	-	240

Fotografia	Krzywy Domek	James Freeman/Alamy/Fotoarena	M	B	EUA	242
Ilustração	-	Jan Marcin Szancer	M	B	Polônia	243
Ilustração	-	Per Dahlberg	M	B	Suécia	243
Fotografia	Moradia tradicional em Kandovan, Irã	Yoko Aziz/ Age fotostock/ AGB Photo Library	M	A	Itália	244
Fotografia	Casa Milà	4kClips/Shutterstock	-	-	-	244
Fotografia	Casa em Ymanashi	Design Kochi Architect Studio. Foto: Daich Ano	Não identificado	Não identificado	Não identificado	245
Fotografia	Casa orgânica e futurista em Paraty (RJ)	Victor Affaro/ Revista Casa e Jardim	M	B	SP	245
Artigo de divulgação científica	Por que as cidades costumam ser mais quentes do que o campo?	Raphael de Souza Rosa Gomes; Paulo Vinicius dos Santos Benedito; Deógenes Pereira da Silva Junior	M; M; M	B; N; N	MT; MT; MT	248-249
Vídeo do YouTube (transcrição)	A biologia do Groot	Átila Iamarino	M	B	São Paulo, SP	252-255
Artigo (fragmento)	5 coisas que você não sabia sobre o Sol	Ana Carolina Leonardi	F	B	São Paulo, SP	258
Infográfico	-	VA Puget Sound Health Care System e University of Utah in Salta Lake City	-	-	-	260-261
Nota (fragmento)	Esclarecimentos sobre o substitutivo do Projeto de Lei nº 6.299 de 2002 - Política de Defensivos Fitossanitários e de Produtos de Controle Ambiental, seus Componentes e Afins	Diretoria-Executiva da Embrapa	-	-	-	264
Notícia (fragmento)	‘PL do Veneno’: Projeto de Lei que altera lei dos agrotóxicos desconsidera impactos na saúde e meio ambiente	Valéria Vasconcelos Padrão	F	Não identificado	Não identificado	264-265
Nota (fragmento)	NOTA TÉCNICA Nº 2/2018/CGASQ/CGFIN	Deputado Luiz Nishimori	M	A	Marialva, PR	265
Projeto de Lei (fragmento)	Projeto de Lei do Senado 2º 680, de 2015	Senador Álvaro Dias	M	B	Quatá, SP	265
Projeto de Lei (fragmento)	Projeto de Lei da Câmara dos Deputados nº 3200, de 2015	Deputado Covatti Filho	M	B	Porto Alegre, RS	266

Notícia (fragmento)	MPF divulga nota de repúdio a Projeto de Lei que altera nomenclatura de agrotóxicos para produtos fitossanitários	Ministério Público Federal	-	-	-	266
Poema visual	-	Regina Célia Barbosa	F	B	Maceió, AL	268
Tirinha	-	Michelle Stelko Favero	F	B	Curitiba, PR	269
Verbetes	Balafom	Yves Pinguilly	M	B	França	270
Verbetes	Cabaça	Yves Pinguilly	M	B	França	270
Tirinha	Quadrinhos Utópicos	Henri Tavares/Cauê Rebouças	M; M	B; B	AC; SP	270
Anúncio	-	Thomaz Fernandes e Thomaz Costa	M;M	Não Identificado ; B	CE;CE	271
Tirinha	Calvin & Haroldo	Bill Watterson	M	B	EUA	272
Notícia	Oferenda de peso	Mundo Estranho	-	-	-	273
Entrevista (fragmento transcrito)	The Noite (08/07/16) - Entrevista com Thalita Rebouças	Danilo Gentili e Thalita Rebouças	M;F	B; N	Santo André, SP; Rio de Janeiro, RJ	274-275
Entrevista (fragmento)	Por que não há, no Brasil, um cinema “negro”?	Joel Zito Araújo	M	N	Nanuque, MG	277
Canção	Brasil, Brasil	Lúcio Silva de Souza	M	B	Vitória, ES	284

APÊNDICE F – CATALOGAÇÃO DO LD TECENDO LINGUAGENS

TECENDO LINGUAGENS – 9º ANO						
Gênero	Título	Autor(a)	Gênero	Raça	Origem	Página
Conto (Fragmento)	A disciplina do amor	Lygia Fagundes Telles	F	B	São Paulo, SP	Manual – p. LXVII
Poema	Indivisíveis	Mário Quintana	M	B	Alegrete, RS	Manual – p. LXVII
Romance (Fragmento)	Na cor da pele	Júlio Emílio Braz	M	N	Manhumirim, MG	Manual – LXVIII-LXIX
Capítulo de livro de autoajuda (fragmento)	Orientações de pessoas queridas	Roberto Shinyashiki	M	B	Santos, SP	Manual - LXIX
Fotografia	Foto tirada na ilha Anchieta, Ubatuba (SP), 2011	Nilton Leme	M	Não Identificado	Não identificado	14
Conto	O vagabundo na esplanada	Manuel Fonseca	M	B	Portugal	15-17
Fotorreportagem	Comércio da mendicância: jornal denunciou aluguel de crianças para ajudar a pedir dinheiro	Correio do Estado	-	-	-	20
Cartaz	NÃO dê esmola, promova a cidadania	Prefeitura de Dourados	-	-	-	22
Notícia (fragmento)	Após reportagem mostrando meninos pedindo esmola, prefeitura divulga campanha	FM Cidade 101	-	-	-	24
Cartilha (fragmento)	ECA em tirinhas para crianças	Câmara dos Deputados	-	-	-	27
Conto (fragmento)	O diabo e outras histórias	Liev Tolstói	M	B	Rússia	28-29
Tirinha	Armandinho	Alexandre Beck	M	B	Florianópolis, SC	34
Fotografia	Jovens se ajudam para escalar uma montanha	KIEFFERPIX/SHUTTERSTOK	-	-	-	35
Fotografia	Mulher agricultora exerce seu trabalho de colheita	GREENAPERTURE/SHUTTERSTOK	-	-	-	35
Fotografia	Multidão carrega cadeirante	Daniel Boud	M	B	Sydney, Austrália	35
Fotografia	Interação entre mulher e jovem por meio da leitura de um livro	PHOTOGRAPHEE.EU /SHUTTERSTOK/ Daniel Bastin	M	B	Bélgica	35
Capítulo de livro (fragmento)	Como e por que ler o romance brasileiro	Marisa Lajolo	F	B	São Paulo, SP	39; 59-60
Romance (fragmento)	O carteiro e o poeta	Antonio Skármeta	M	B	Chile	40-41
Notícia (fragmento)	“O Carteiro e o Peta” ganha edição ilustrada	O Estado de S. Paulo	-	-	-	44
Resenha	Resenha: O Carteiro e o Poeta – Antonio Skármeta	Isabela Zamboni	F	B	Bauru, SP	48
Romance (fragmento)	A pata da gazela	José de Alencar	M	B	Fortaleza, CE	50-52; 54-55

Pintura	Mulher olhando para a esquerda	Claude Monet	M	B	França	56
Pintura	A leiteira	Johannes Vermeer	M	B	Países Baixos	56
Propaganda	Guaraná Espumantes	Acervo da Editora	-	-	-	58
Conto (fragmento)	Cinderela	Maurício de Sousa	M	B	Santa Isabel, SP	59
Crônica (fragmento)	Antigamente	Drummond	M	B	Itabira, MG	61
Poema	As sem-razões do amor	Drummond	M	B	Itabira, MG	69
Pintura/Tela	O beijo	Gustav Klimt	M	NI	Áustria	72
Poema	Órion	Drummond	M	B	Itabira, MG	73
Poema (fragmento)	Amor maior	Rogério Flausino	M	B	Alfenas, MG	75
Poema (fragmento)	Lira do amor romântico ou a eterna repetição	Drummond	M	B	Itabira, MG	76-77
Charge	Declaração de amor	Alex Soares	M	B	Cravinhos, SP	79
Poema	Essa que eu hei de amar	Guilherme de Almeida	M	B	Campinas, SP	79
Poema	Excursão	Sérgio Capparelli	M	B	Uberlândia, MG	82
Capítulo de livro (fragmento)	O que é comunicação poética	Décio Pignatari	M	B	Jundiaí, SP	85
Poema	-	Domínio público	-	-	-	88
Poema	-	Domínio público	-	-	-	88
Canção (fragmento)	Sereia	Lulu Santos e Nelson Motta	M M	N B	Rio de Janeiro, RJ São Paulo, SP	88
Canção (fragmento)	Por você	Frejat; Maurício Barros; Mauro Santa Cecília	M M M	B B B	Rio de Janeiro, RJ Rio de Janeiro, RJ Rio de Janeiro, RJ	88
Texto didático-científico (fragmento)	O primeiro amor é vivido em fantasia	Flávio Gikovate	M	B	São Paulo, SP	89; 90
Capa de livro	Namoro: relação de amor e sexo	Flávio Gikovate	M	B	São Paulo, SP	90
Artigo	Quem deve falar sobre sexualidade com os filhos: pais ou escolas?	Joice Reitz	F	B	Vila Rica, MT	92-93
Canção (fragmento)	Te ver	Samuel Rosa, Lelo Zanetti; Chico Amaral	M M M	B B B	Belo Horizonte, MG	98

					São Domingos da Prata, MG	
					Belo Horizonte, MG	
Romance (fragmento)	O menino sem imaginação	Carlos Eduardo Novaes	M	B	Tijuca, RJ	99-100; 101-102
Notícia	Adolescentes que passam muito tempo no celular são mais infelizes, aponta estudo	O Globo	-	-	-	103
Tirinha	Notificações	Clara Gomes	F	B	Petrópolis, RJ	106
Tirinha	Dolce far niente	Clara Gomes	F	B	Petrópolis, RJ	107
Sinopse	Meus 15 anos	Cineweb	-	-	-	110
Resenha (fragmento)	Meus 15 anos	Alysson Oliveira	M	B	SP	111
Tirinha	TV: a fonte da discórdia!	Cibele Santos	F	B	PR	116
Cartaz	Cartaz da campanha Dia da Internet Segura 2017	Ministério Público Federal	-	-	-	117
Pintura	Pomba da paz	Pablo Picasso	M	N	Espanha	121
Charge	Violência nas escolas	Arionauero	M	N	Rio de Janeiro, RJ	124
Artigo de opinião	Paz social	Gilberto Dimenstein	M	B	São Paulo, SP	125-126
Estatuto (fragmento)	Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)	Brasil	-	-	-	130
Entrevista (fragmento)	Crise política e fragilidade das instituições agravam a violência: entrevista com Sérgio Adorno	Ricardo Machado	M	B	São Leopoldo, RS	131-133
Mapa	Homicídios em 2016	Gazeta do Povo	-	-	-	135
Mapa	Evolução dos homicídios de 2006 a 2016	Gazeta do Povo	-	-	-	135
Infográfico	Mortes entre jovens	Gazeta do Povo	-	-	-	136
Tirinha	Armandinho	Alexandre Beck	M	B	Florianópolis, SC	137
Reportagem (fragmento)	Os reflexos da violência urbana no comportamento das famílias	Guilherme Justino	M	B	Porto Alegre, RS	140-141
Carta aberta	Para conquistarmos, lado a lado com todos os brasileiros, a nação que sonhamos, o Rio é a primeira fronteira	Boni-José de Oliveira Sobrinho; Paulo Manoel Protasio; Ricardo Amaral; Roberto Medino	M M M M	B B B B	Osasco, SP Rio de Janeiro, RJ São Paulo, SP Rio de Janeiro, RJ	143
Tirinha	Armandinho	Alexandre Beck	M	B	Florianópolis, SC	145
Matéria jornalística (fragmento)	Disque denúncia ganha campanha para o	Portal Press	-	-	-	146

	combate à violência no RJ					
Capítulo de livro (fragmento)	O que é preconceito?	Ângela Grunsell	F	B	Inglaterra	155
Crônica (fragmento)	O carioca e a roupa	Paulo Mendes Campos	M	B	Belo Horizonte, MG	156
Poema (fragmento)	A flor e a náusea	Drummond	M	B	Itabira, MG	158
Ensaio literário (fragmento)	A família de olhos	Marshall Berman	M	B	EUA	160-161
Tirinha	Armandinho	Alexandre Beck	M	B	Florianópolis, SC	162
Tirinha	Mafalda	Quino	M	B	Argentina	166
Tirinha	Níquel Náusea	Fernando Gonsales	M	B	São Paulo, SP	167
Cartaz	Cartaz da campanha contra o preconceito no futebol	Gabinete C	-	-	-	170
Cartaz	Campanha da Camisa 33 combate ao assédio contra as mulheres nos estádios	Camisa 33	-	-	-	171
Notícia	CBF lança campanha contra discriminação; <i>Slogan</i> é inspirado em frase de Gilberto Gil	Gabriel Rios	M	B	Salvador, BA	172-173
Charge	Noticiantes	André Galastri	M	B	São Paulo, SP	184
Notícia	Professor usa <i>fake News</i> para ensinar ciência na escola	Paula Adamo Idoeta	F	B	SP	185-186
Notícia	Um guia de como verificar se uma notícia é falsa antes de você mandar no grupo da família	Juliana Gragnani	F	B	São, SP	189-190
Guia	Guia de como identificar notícias falsas	BBC	-	-	-	190
Charge	Boatos	Thiago Lucas	M	B	Jaboatão dos Guararapes, PE	192
Charge	Verdade x mentira	Genildo Ronchi	M	B	Vitória, ES	194
Artigo de opinião (fragmento)	O impacto da tecnologia nas crianças nascidas em 2018	Tomás Santiago	M	Não identificado	Portugal	197-199; 205
Comentário	-	Maxim	M	Não identificado	Não identificado	201
Comentário	-	Sujeito	M	Não identificado	Não identificado	201
Comentário	-	Hefesto, o Grande	M	Não identificado	Não identificado	201
Comentário	-	Ze	M	Não identificado	Não identificado	201

Notícia	TSE lança página para esclarecer eleitores sobre notícias falsas	Andreia Verdélio	F	Não identificado	MS	203
Tirinha	Máscaras da vida	Clara Gomes	F	B	Petrópolis, RJ	206
Tirinha	Quando crescer	Clara Gomes	F	B	Petrópolis, RJ	212
Charge	Desemprego	Thiago Lucas	M	B	Jaboatão dos Guararapes, PE	213
Entrevista (fragmento)	O segredo para escolher bem uma carreira é o autoconhecimento	Gabriela Andrade	F	B	Brasília, DF	214-215
Canção (fragmento)	Supertrabalhador	Gabriel, o pensador	M	B	Rio de Janeiro, RJ	220-221
Tirinha	Calvin	Bill Watterson	M	B	EUA	227
Artigo (fragmento)	“Também” exige próclise – em Portugal e no Brasil, em textos formais e informais	Dicionário e Gramática	-	-	-	228
Reportagem (fragmento)	Jovens que não estudam nem trabalham: escolha ou falta de opção?	Mariana Kaipper Ceratti	F	B	Brasília, DF	230-231
Lei (fragmento)	Artigo 23 – Declaração Universal dos Direitos Humanos	UNICEF	-	-	-	234
Lei (fragmento)	Capítulo V – Do direito à Profissionalização e à Proteção no Trabalho	Brasil	-	-	-	234
Artigo de opinião (fragmento)	Abaixo o egoísmo: velhice não é defeito que precise de conserto	Mariza Tavares	F	B	Rio de Janeiro, RJ	236
Artigo (fragmento)	Estrangeirismos	Luana Castro Alves Perez	F	B	Não identificado	238-240

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
MÉDICAS DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA / CCM



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL: A AUTORIA FEMININA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Pesquisador: MARIA VANESSA MONTEIRO DAS CHAGAS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 44547421.9.0000.8069

Instituição Proponente: Programa de Pós Graduação em Linguística

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.683.687

Apresentação do Projeto:

A pesquisa é desenvolvida pela pesquisadora Maria Vanessa Monteiro das Chagas, sob a orientação do Prof. Dr. Fábio Alexandre Silva Bezerra, do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba.

A pesquisa é desenvolvida pela pesquisadora Maria Vanessa Monteiro das Chagas, sob a orientação do Prof. Dr. Fábio Alexandre Silva Bezerra, do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba.

Trata-se de uma análise documental, por recorrer a fontes diversas, como é o caso da(s) coleção(ões) de livros. Se trata, também, de uma pesquisa de campo, que contará com a aplicação de questionário. Devido ao contexto pandêmico, o contato com os participantes da pesquisa se dará de maneira digital. Buscar-se-á conhecer as/os professoras/es responsáveis pelas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental no ano letivo de 2021 e verificar o interesse em responder um questionário que terá como objetivo traçar o perfil leitor dos docentes colaboradora/es, bem como verificar a relação estabelecida entre estes e o material didático, buscando compreender como tem se dado o ensino de leitura de textos literários. Além disso, serão analisadas suas concepções acerca da (não) representatividade da autoria feminina neste e os possíveis impactos ocasionados por tal questão.

Endereço: Centro de Ciências Médicas, 3º andar, Sala 14 - Cidade Universitária Campus 1

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7308

E-mail: comitedeetica@ccm.ufpb.br

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
MÉDICAS DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA / CCM



Continuação do Parecer: 4.683.687

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

O objetivo primário e geral desta pesquisa é verificar a representatividade da autoria feminina nos LD do Ensino Fundamental.

Objetivo Secundário:

Especificamente, pretendemos: 1) descrever a oferta de autoria feminina pelo PNLD Literário e no(s) LD adotado(s) pelas escolas mencionadas; 2)

discutir o trabalho com o texto de literatura feminina nos livros didáticos selecionados; 3) refletir sobre possíveis implicações da presença da autoria feminina na formação leitora e social das/os alunas/os.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Informamos que dentre os potenciais riscos decorrentes de sua participação estão a ocorrência de fadiga ou algum constrangimento ao responder o questionário.

Benefícios:

Esta pesquisa tem como principal benefício a contribuição com as escolas envolvidas, a partir do estabelecimento da relação escola-academia, a fim de incentivar a reflexão sobre o material didático que as escolas selecionadas dispõem e fornecer subsídios para pesquisas futuras. Ademais, as discussões empreendidas acerca do trabalho com a leitura do texto literário de autoria feminina no ambiente escolar, poderá favorecer reflexões e aprendizagens tanto por parte dos acadêmicos quanto dos demais profissionais e interessados por esta temática.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Metodologicamente, propõe aplicar questionários a 4 professores de 2 escolas do Vale do Mamanguape (a escola Antônia Luna Lisboa e escola Luiz Aprígio), que fornecerá dados acerca da identificação, seu perfil leitor e o trabalho com a leitura literária em sala de aula de Língua Portuguesa dos participantes da pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A pesquisadora apresentou:

1. Na folha de rosto devidamente assinada
2. Cartas de Anuência das duas escolas onde será desenvolvida a pesquisa
3. O TCLE com as devidas correções solicitação no parecer anterior

Endereço: Centro de Ciências Médicas, 3º andar, Sala 14 - Cidade Universitária Campus 1

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7308

E-mail: comitedeetica@ccm.ufpb.br

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
MÉDICAS DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA / CCM



Continuação do Parecer: 4.683.687

4. Informações básicas da pesquisa devidamente apresentadas
5. Carta Resposta com a indicação do atendimento de todas as recomendações do parecer anterior

Recomendações:

- Manter a metodologia aprovada pelo CEP/CCM/UFPB.
- Apresentar os relatórios parcial e final, via Plataforma Brasil, no ícone notificações.
- Informar ao CEP-CCM, por meio de Emenda/Notificação a inclusão de novos membros/equipe de pesquisa, via plataforma Brasil.
- Caso ocorram intercorrências durante ou após o desenvolvimento da pesquisa, a exemplo de alteração de título, mudança de local da pesquisa, população envolvida, entre outras, o (a) pesquisador (a) responsável deverá solicitar a este CEP, via Plataforma Brasil, aprovação de tais alterações, ou buscar devidas orientações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Considerando que o (a) pesquisador (a) atendeu adequadamente às recomendações feitas por este Colegiado em parecer anterior a este, e que o estudo apresenta viabilidade ética e metodológica, estando em consonância com as diretrizes contidas na Resolução 466/2012, do CNS/MS, protocolo APROVADO.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências Médicas- CEP/CCM, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS Nº 466 de 2012 e na Norma Operacional Nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa proposto.

Situação: Protocolo aprovado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1717797.pdf	08/04/2021 15:06:37		Aceito
Outros	Carta_resposta.pdf	08/04/2021 15:05:23	MARIA VANESSA MONTEIRO DAS CHAGAS	Aceito
Outros	Carta_de_Anuencia_Escola_Luiz_Aprigio.pdf	08/04/2021 14:56:28	MARIA VANESSA MONTEIRO DAS CHAGAS	Aceito

Endereço: Centro de Ciências Médicas, 3º andar, Sala 14 - Cidade Universitária Campus 1

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7308

E-mail: comitedeetica@ccm.ufpb.br

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
MÉDICAS DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA / CCM



Continuação do Parecer: 4.683.687

Outros	Carta_de_Anuencia_Escola_Antonia_Lu na.pdf	08/04/2021 14:54:24	MARIA VANESSA MONTEIRO DAS CHAGAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Versao_limpa.pdf	08/04/2021 14:47:55	MARIA VANESSA MONTEIRO DAS CHAGAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Modificado_e_destacado.pdf	08/04/2021 14:47:08	MARIA VANESSA MONTEIRO DAS CHAGAS	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rostoassinada.pdf	08/04/2021 14:42:12	MARIA VANESSA MONTEIRO DAS CHAGAS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	15/03/2021 01:10:49	MARIA VANESSA MONTEIRO DAS CHAGAS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita apreciação da CONEP:

Não

JOAO PESSOA, 30 de Abril de 2021

Assinado por:
Cristina Wide Pissetti
(Coordenador(a))

Endereço: Centro de Ciências Médicas, 3º andar, Sala 14 - Cidade Universitária Campus 1

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7308

E-mail: comitedeetica@ccm.ufpb.br