

# A SELEÇÃO DE POEMAS EM DUAS COLEÇÕES DE LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DOS ANOS FINAIS: A DIVERSIDADE EM JOGO<sup>1</sup>

The selection of poems in two collections of portuguese language textbooks from the final years: diversity at play

Ana Carolina Ferreira da Silva<sup>2</sup>  
Orientação: Clecio dos Santos Bunzen Junior<sup>3</sup>

## RESUMO

Nesse artigo científico, objeto de um Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Letras-Português, desenvolve-se um estudo qualitativo e interpretativo a respeito da seleção de poemas para compor duas coleções livros didáticos de língua portuguesa, sendo elas: *Se liga na Língua* (Ormundo e Siniscalchi, 2024) da Editora Moderna e *Superação* (Júlio e Bertolotti, 2024) também da Editora Moderna. Com essa pesquisa, buscou-se analisar em que medida os estudantes dos anos finais do ensino fundamental têm acesso ou não a pluralidade de poemas produzidos nas diversas regiões e estados do Brasil. O referencial teórico envolveu um diálogo com diferentes discussões sobre literatura e seu ensino (Eagleton, 2006, Candido, 2012, Zilberman, 2008, Martha, 2021, Machado, 2012 e Coelho, 1986), sobre o poema na escola (Zilberman, 2008, Cosson, 2014, Amorim et al., 2022, Pinheiro, 2001 e 2018, Sorrenti, 2017), além das reflexões sobre o livro didático (Bunzen, 2005 e 2008). Concluímos, portanto, que ao analisar a proporção de poemas por região do país, há predominância da região Sudeste que totaliza 51,4% dos poemas na coleção *Se Liga na Língua* e 71% na *Superação*, o que dificulta a possibilidade de fruição e experientiação dos poemas de diversas regiões do país. Além disso, a curadoria privilegia homens brancos, fazendo com que os textos poéticos de grupos minoritários como: mulheres indígenas, negras, brancas, homens indígenas e negros continuem sendo pouco vistos e, conseqüentemente, pouco apreciados, entre outras constatações.

**Palavras-chave:** Livro Didático de Português, Poema, Autoria, Ensino de Literatura.

## RESUMO EM OUTRO IDIOMA

This scientific article, developed as a Final Undergraduate Project for a degree in Portuguese Language and Literature, presents a qualitative and interpretative study on the selection of poems included in two Portuguese language textbook collections: *Se liga na Língua* (Ormundo & Siniscalchi, 2024) and *Superação* (Júlio & Bertolotti, 2024), both published by Editora Moderna. The aim of this research is to analyze the extent to which students in the final years of elementary school have access to the diversity of poetic works produced across different regions and states of Brazil. The theoretical framework draws on discussions related to literature and its teaching (Eagleton, 2006; Candido, 2012; Zilberman, 2008; Martha, 2021; Machado, 2012;

---

<sup>1</sup> Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras-Português da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), cuja banca de defesa foi composta pelos seguintes membros: Prof. Dr. Clecio Bunzen e Prof. Me. Miguel d' Amorim, na seguinte data: 21 de outubro de 2024.

<sup>2</sup> Graduanda em Licenciatura Letras-Português da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

<sup>3</sup> Professor do curso de Licenciatura em Letras-Português da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Coelho, 1986), poetry in schools (Zilberman, 2008; Cosson, 2014; Amorim et al., 2022; Pinheiro, 2001, 2018; Sorrenti, 2017), and textbook analysis (Bunzen, 2005, 2008). The findings reveal a clear predominance of content from Brazil's Southeast region, which accounts for 51.4% of the poems in *Se liga na Língua* and 71% in *Superação*. This imbalance hinders students' opportunities to engage with and experience poetry from other parts of the country. Furthermore, the selection of authors favors white male writers, resulting in the continued marginalization and limited representation of poetic works by minority groups, including Indigenous and Black women, white women, and Indigenous and Black men, among other observations.

**Palavras-chave em outro idioma:** Portuguese Textbook; Poem; Authorship; Teaching Literature.

## 1 PRIMEIROS VERSOS DA REFLEXÃO

Definido por Lajolo (1996) como: “o livro que vai ser utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista essa utilização escolar e sistemática.”, o livro didático (LD) aparece no cenário educacional para auxiliar as situações de ensino-aprendizagem. De acordo com Bunzen (2014), em 1950, os principais materiais para as atividades de leitura e escrita eram os livros de leitura, as cartilhas, gramáticas e as antologias. No entanto, a partir de 1960, o livro didático contemporâneo apresenta-se como um novo recurso para as aulas, uma vez que propõe outras dinâmicas discursivas para o ensino de língua materna.

Com o passar dos anos, o livro didático adquiriu uma forte influência nas salas de aulas de todo o país e foi necessário estabelecer critérios consistentes para a seleção dessas obras. Nesse sentido, o Ministério da Educação (MEC), em 1985, criou o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) com o intuito de distribuir livros didáticos para as crianças (1ª a 4ª séries) da rede pública de ensino do país. Em 1999, o PNLD foi ampliado para as obras para jovens da 5ª a 6ª série, com destaque para avaliação das propostas de leitura, produção de texto, oralidade e conhecimentos linguísticos. Em 2017, tal programa incorporou também obras literárias no chamado “PNLD-Literário”, por isso ele é definido atualmente como:

[...] um conjunto de ações voltadas para a distribuição de obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, destinados aos alunos e professores das escolas públicas de educação básica do País. O PNLD também contempla as instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. As escolas participantes do PNLD recebem materiais de forma sistemática, regular e gratuita. Trata-se, portanto, de um Programa

abrangente, constituindo-se em um dos principais instrumentos de apoio ao processo de ensino-aprendizagem nas Escolas beneficiadas. (Brasil, 2024)

Dito isso, é importante frisar o amplo alcance dos materiais didáticos que conseguem estar presentes em todas as regiões do país, impactando diretamente na realidade educacional. Esse cenário pode ser confirmado através do investimento significativo realizado na área que chega a aproximadamente 2,1 bilhões de reais, totalizando 194,6 milhões de exemplares que atendem a 31 milhões de estudantes no ano letivo de 2024. Em consonância com o exposto, é importante ressaltar a existência de certos lugares nos quais o livro didático de língua portuguesa (LDP) é a principal fonte de acesso ao texto literário para muitos estudantes, seja por fatores socioeconômicos ou pela ausência de circulação e disponibilidade de livros literários nas instituições de ensino, como apontam os estudos de Maia (2023).

Apesar disso, Rangel (2015, p. 19) destaca que o livro didático “teria acumulado, ao longo do tempo, defasagens e inadequações capazes de suscitar questionamentos quanto ao seu papel, funções e formatos”. Por esse motivo, as investigações sobre esse material continuam sendo de extrema importância para compreendê-lo, como afirma Bunzen (2005)

Realizar uma pesquisa que encare o LDP como um objeto de investigação complexo é, no nosso ponto de vista, um fator crucial para a sua compreensão e para implementação de mudanças seja no que concerne a formação dos professores e sua relação com os LDP, seja no que concerne à política pública de avaliação de livros didáticos (PNLD/PNLEM). (Bunzen, 2005, p. 18).

Desse modo, questionar a forma de ensino de literatura no livro didático é o primeiro passo para compreendê-la e caminhar em direção a possíveis melhorias. Partindo desse pressuposto, em um estudo intitulado *Abordagem do poema: roteiro de um desencontro*, Hélder Pinheiro (2001) ressalta que no currículo do ensino fundamental não há especificidade sobre o trabalho com poemas, apesar da presença desse gênero ser uma constante nos livros dos anos finais. O autor afirma existir uma problemática no tocante a seleção de poemas. Possivelmente, uma das contribuições para a existência desse entrave é a ausência de critérios apropriados para a seleção de autores e textos que compõem as coleções de livros.

Considerando as mudanças ocorridas nos últimos 20 anos após os estudos de Pinheiro (2001), entre elas, a criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC),

interessou-nos observar como está sendo realizada a escolha de poemas para compor os LDPs aprovados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Nesse sentido, o presente estudo busca analisar duas coleções de livros didáticos de língua portuguesa dos Anos Finais da Educação Básica, sendo elas *Se liga na Língua* (Ormundo e Siniscalchi, 2024) da Editora Moderna e *Superação* (Júlio e Bertolotti, 2024) também da Editora Moderna. O objetivo da pesquisa é examinar a seleção de poemas, do campo artístico-literário, observando se a curadoria de textos oferecida pelo LDP contribui para que o aluno amplie as possibilidades de experiência estética de poemas das diversas regiões do país. Para alcançarmos tal propósito, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- a) Identificar os poemas presentes nas duas coleções de livros didáticos;
- b) Analisar a proporção de poemas por região do país;
- c) E, por fim, avaliar a diversidade de textos poéticos presentes ao longo das coleções.

Dessa forma, a pesquisa justifica-se por analisar as escolhas de poemas adotadas pelas coleções de livros didáticos do ensino fundamental e que são, também, escolhas sociais, pois implicam em uma seleção cultural. Nesse sentido, para compreendermos os caminhos teórico-metodológicos adotados pelo livro didático de língua portuguesa, é necessário considerar os pressupostos de ensino de literatura presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), visto que o documento é importante para o aprendizado da língua materna, uma vez que baseia-se em perspectivas que trazem o discurso oficial do Ministério da Educação do Brasil sobre o ensino da disciplina de português em todo o país e que, muitas vezes, são seguidos para a construção dos LDPs.

No tocante à escolha do material, usamos como método de seleção das coleções os seguintes critérios: (i) terem sido de uma editora selecionada por escolas do município de Vitória de Santo Antão (PE); (ii) serem da mesma editora; e, por fim (iii) serem aprovadas pelo PNLD (2024). Para fundamentar a pesquisa, nos ancoramos em autores que dialogam com o tema aqui proposto, com destaque para os estudos sobre literatura e ensino (Eagleton, 2006, Candido, 2012, Zilberman, 2008,) e, o ensino dos poemas na escola (Cosson, 2014, Pinheiro, 2001 e 2018, Sorrenti, 2017) e o texto literário no livro didático (Cosson, 2014 e Pinheiro, 2001).

Em tal direção, o trabalho de conclusão de curso apresenta seções importantes para a discussão aqui mobilizada, como a fundamentação teórica, na qual discorreremos

sobre o livro didático de língua portuguesa, a poesia nas instituições de ensino e no livro didático, assim como dialogamos, também, sobre as literaturas infantis e juvenis; a metodologia; a discussão dos resultados e as considerações finais.

## **2 ENTRE VOZES E ECOS DO SABER**

### **2.1 Literatura: conceitos basilares adotados**

Em vão me tento explicar, os muros são surdos.

(Carlos Drummond de Andrade, *A flor e a náusea*)

O que é literatura? O estudo em questão assume a necessidade de responder uma indagação, aparentemente, simples, mas que carrega em sua essência aspectos complexos. Portanto, não pretendemos chegar ao âmago do suposto conceito desse termo, mas, levantar discussões pertinentes para adotar determinadas perspectivas teóricas, para isso, seguiremos os pressupostos dos autores: Terry Eagleton (2006) em *Teoria da literatura: uma introdução* e Antonio Candido ([1988] 2012) na sua obra *Direito à literatura*.

Dito isso, é importante lembrarmos que o conceito de literatura foi visto, por muito tempo, como o *continuum* de obras e de determinados autores. No qual as produções eram, geralmente, estabelecidas de acordo com critérios que levavam em conta o seu valor estético e, conseqüentemente, essas manifestações passaram a ser vistas como “cultas” e denominadas “grandes clássicos”. A literatura, então, poderia ser vista como uma espécie de entidade estável e elitizada (Olher, 2008). Essa conjuntura favorecia a existência de vozes que ficavam à margem do campo literário, uma vez que não se adequavam a esse padrão.

No decorrer do tempo, essa visão passou a ser insuficiente, suscitando novos questionamentos e debates. Eagleton (2006) confirma essa premissa em seu estudo ao mencionar as muitas tentativas de definir o que é a literatura. O próprio autor se propõe a discutir a temática em sua obra *Teoria da literatura: uma introdução*, na qual reflete sobre os possíveis conceitos que a caracterizariam, entre eles o de “deformar” a linguagem, no sentido de empregar artifícios linguísticos de forma que a intensifica. No entanto, posteriormente, assume que somente esse aspecto não abrange a complexibilidade do termo. Isso porque se nos depararmos com escritos isolados de uma civilização antiga, não poderíamos distinguir o que seria ou não literatura.

O teórico também reflete sobre o fato de a literatura utilizar uma linguagem peculiar de tal forma que parece querer evidenciar essa utilização. Assim, ele nos indica o seu caráter auto-referencial, mas, rapidamente, nos convence de que essa característica também não dá conta do termo. Dessa forma, ele chega a conclusão de que não é possível definir a literatura de modo objetivo como confirma o seguinte trecho: “Se não é possível ver a literatura como uma categoria "objetiva", descritiva, também não é possível dizer que a literatura é apenas aquilo que, caprichosamente, queremos chamar de literatura”. (Eagleton, 2006, p. 24). Assim, percebe-se que a definição exata do termo é uma tarefa complexa e pouco provável.

Essa conjuntura propiciou a formulação de diferentes visões sobre o conceito de literatura, por isso quando nos referirmos à ela, neste trabalho, tomaremos a perspectiva de Antonio Candido, quando diz:

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. Vista deste modo a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. (Candido, [1988] 2012, p. 18)

Para o autor, a literatura está diretamente ligada à noção de direitos humanos, mesmo que, em um primeiro momento, essa perspectiva pareça pouco provável. Candido explica a necessidade de refletir sobre os bens considerados indispensáveis tanto para o *eu* como para o *outro* na seguinte afirmação: “Ora, o esforço para incluir o semelhante no mesmo elenco de bens que reivindicamos está na base da reflexão sobre direitos humanos” (Candido, [1988] 2012, p. 16). Nesse sentido, destaca que cada época estabelece critérios de incompressibilidade. Para nós, são bens incompreensíveis, ou seja, fundamentais, os alimentos, a residência, a educação, mas a literatura seria um bem essencial?

Para solucionar esse questionamento, Antonio Candido menciona que os bens imprescindíveis não se limitam a garantir a sobrevivência humana, mas refere-se a tudo aquilo que estabelece a integridade espiritual, logo a literatura seria sim um bem incompreensível, pois o indivíduo necessita de algum grau de fabulação. Por esse motivo, vemos que a função da literatura

corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos

humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade (Candido, [1988] 2012, p. 30).

Considerando que a sociedade pode ou não ampliar o acesso aos textos literários, torna-se necessário pensar a escola enquanto um ambiente favorável para ensinar, fruir, entender e discutir literatura. Sendo assim, o ensino dela se torna um aspecto importante, pois a partir da fruição o ser humano sente, no sentido mais amplo da palavra, as diferenças culturais que nos distanciam, mas, sobretudo, a natureza humana que nos aproxima. Dessa forma, possibilitar o contato com a literatura é humanizar nossos jovens, possibilitar a experiência do novo e todas as reverberações e ecos que podem tocar a alma. Ela é capaz de suscitar um duplo movimento naquele que lê: além de possibilitar a fabulação, inevitavelmente, contribui para a constituição de um posicionamento intelectual (Zilberman, 2008). Por esse motivo, “trata-se também de uma atividade bastante completa, raramente substituída por outra, mesmo as de ordem existencial” (Zilberman, 2008, p. 17).

Além disso, um desses elementos que tem o poder de humanizar nossa personalidade é a poesia. Entendida, de forma poética e múltipla, por Octavio Paz quando a define como “Experiência, sentimento, emoção, intuição, pensamento não-dirigido. Filha do acaso; fruto do cálculo” (Paz, 1982, p. 15). De forma análoga, concebe o poema enquanto “um organismo verbal que contém, suscita ou emite poesia”. “Em outras palavras, poesia é o fenômeno criador que transforma em linguagem as emoções, os impulsos ou reações do poeta em face de determinada realidade. Poema é a expressão verbal artística de um estado de espírito” (Coelho, 1986, p.49).

Frequentemente, poesia e poema são tratados como sinônimos. Dito isso, interessa-nos discorrer sobre a materialidade, ou seja, o poema, observando como ele se apresenta aos indivíduos no momento da formação básica, mais especificamente, nos anos finais do ensino fundamental. Entretanto, falar de poemas para leitura nos anos finais do ensino fundamental pode suscitar questionamentos a respeito de que tipo de poema analisaremos. Poemas infantis? Juvenis? Para adultos? É interessante notar que ao refletirmos sobre as literaturas, é provável que nos perguntemos a diferença entre elas. O que distingue a chamada literatura infantil da juvenil? E a literatura juvenil da adulta? É com base nessas indagações que Martha (2012) traça uma *Pequena prosa sobre versos*. No capítulo em questão, a autora traça reflexões a partir do gênero literário poema, defendendo que

Os poemas para crianças e jovens, como construção formal, apresentam as mesmas estruturas responsáveis pelo caráter artístico da poesia para adultos: versos, estrofes, rimas, ritmo e uma linguagem marcadamente simbólica. Entretanto, diante das especificidades do receptor, a poesia não pode perder-se em imagens muito elaboradas ou na linguagem de difícil acesso. As estruturas linguísticas, adequadas à faixa etária a que se destinam os poemas, devem permitir e incentivar a entrada do leitor e sua participação na construção de sentidos do texto (Martha, 2012, p. 51)

Sendo assim, percebemos que no tocante ao caráter formal, não há uma diferença explícita entre os poemas infantis, juvenis e adultos. Somando-se a isso, a autora destaca que não há temáticas específicas para esse grupo, desde que se respeite o desenvolvimento intelectual e emocional dos pequenos leitores e que as leituras propostas os cativem. Essa premissa também é reafirmada pelos estudos de Machado (2012) que chama atenção para a dificuldade de organizar as produções literárias em rótulos como: infantil e juvenil. Por isso, a autora indica que seria interessante reformular essa pergunta e, em vez de buscar conceitos, é necessário pensar nas poesias que agradariam esses leitores. Dessa forma, seria possível fruir todo tipo de poesia, sem adjetivos e é a partir dessa perspectiva que desenvolvemos o nosso estudos, ou seja, em poemas sem adjetivos específicos. Sendo assim, a próxima seção traz considerações relevantes sobre como esse gênero está presente nas instituições de ensino.

## 2.2 Palavras que (des)encantam: como o poema floresce na escola?

Sua cor não se percebe.  
Suas pétalas não se abrem.  
Seu nome não está nos livros.  
É feia. Mas é realmente uma flor.

(Carlos Drummond de Andrade, *A flor e a náusea*)

Nas décadas de 1970 e 1980, aumentaram substancialmente as pesquisas a respeito da situação do ensino de literatura nas instituições de ensino. Esse cenário se revelou pela tomada de consciência, por parte dos estudiosos, de que os estudantes não desenvolviam relações mais profundas com os livros e leituras que tinham à disposição. Desde então, o ensino de literatura se tornou uma constante preocupação dos estudiosos da área.

Aliado a isso, há, nesse momento, uma preocupação com o cenário educacional no que se refere à qualidade de ensino, qualificação do professor e os resultados da aprendizagem, incluindo a isso a previsão de um cenário alarmante que evidenciava a ausência de possíveis melhorias (Zilberman, 2008). Diante desse contexto, a “literatura

encarnava a utopia de uma escola renovada e eficiente, de que resultavam a aprendizagem do aluno e a gratificação profissional do professor” (Zilberman, 2008, p. 13). Nesse momento, a literatura era vista a partir de uma perspectiva horaciana, na qual ela seria capaz de unir o útil ao agradável. Na perspectiva em questão, a literatura era útil à medida em que propiciava subsídios para que os professores ensinassem a ler e escrever e agradável porque, muitas vezes, apresentava um conteúdo pertinente para contribuir com a formação do cidadão.

No entanto, mesmo após décadas da constatação desse cenário e com discussões que propiciaram a mudança da visão de literatura até então adotada, a realidade educacional pouco se alterou. Amorim *et al.* (2022), por exemplo, nos chama atenção para o imaginário coletivo de que o ensino de literatura fundamenta-se em aulas dedicadas para a apresentação de autores e características das obras literárias. O autor destaca que, nesse sentido, as aulas de literatura se resumiram ao estudo dos gêneros literários e suas características formais e estilísticas. Complementando a discussão, Rildo Cosson, em sua obra *Letramento Literário: teoria e prática*, demonstra que, nessa conjuntura:

Estamos diante da falência do ensino da literatura. Seja em nome da ordem, da liberdade ou do prazer, o certo é que a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza. (Cosson, 2014, p. 26)

Fica evidente, então, que a educação literária está em descompasso com o que é esperado. Assim, torna-se relevante lançar o olhar também para a figura do livro didático, entendendo que o ambiente da escola pressupõe que certos saberes passem pelo processo de escolarização. De acordo com Magda Soares (2003), esse termo geralmente, ganha um caráter pejorativo e depreciativo, mas, a autora ressalta que apesar disso, não há como existir escola sem a ação de escolarizar conhecimentos. Esse processo acaba por se tornar inevitável, pois é parte constituinte do contexto educacional. Assim, o que se deve combater é a má escolarização, como afirmado por Soares (2003, p. 22) ao fazer a seguinte afirmação: “o que se deve negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada e errônea, a imprópria escolarização da literatura.”.

No rol dos principais aspectos a serem considerados a respeito da literatura no livro didático, temos o fato de que, no ensino fundamental, os textos literários ficam cada vez mais restritos às atividades de leitura indicadas para serem realizadas em casa. Prioriza-se agora textos de outras esferas da atividade humana, como o jornal, por

exemplo. Essa mudança advém do entendimento de que esses textos já não são propícios para o ensino da norma culta da língua portuguesa. Em um primeiro momento, essa compreensão parece indicar que, finalmente, as peculiaridades da literatura estão sendo consideradas para que o ensino seja repensado. Ledo engano. Na verdade, essa escolha metodológica surge da ideia de que os textos poéticos, muitas vezes, podem não atender a norma padrão da língua. Por isso, não servem mais para esse fim, justificando, assim, a preferência por gêneros como os jornais e as revistas científicas (Cosson, 2014). Considerando esse complexo cenário, como o gênero poema floresce nesse solo, aparentemente, pouco fértil?

Helder Pinheiro (2018), refletindo sobre a situação da poesia na escola, nos mostra que ela parece ser o gênero literário menos apreciado nas instituições de ensino, evidenciando o distanciamento do leitor com essas produções. Possivelmente, um dos contribuintes para essa condição é uma premissa já percebida nos estudos de Sorrenti (2017): muitos professores alegam não saber como trabalhar o poema, ficando mais tranquilos ao dar aulas sobre gramática visto que elas não necessitam da “emoção”. E, alguns, quando trabalham com o poema na sala de aula, têm a sensação de desinteresse, mal-estar e culpa. Esses sentimentos estão fortemente ligados à ideia de uma sociedade utilitarista na qual existe o imaginário de que o que é ensinado deve ter uma função prática, utilitária ou, de certa forma, lucrativa. Entretanto, as funções mencionadas não se aplicam ao poema. Dessa forma, geralmente, ele é abordado a partir de seu caráter formal, corroborando para o enfraquecimento da aproximação lúdica e da fruição.

Já a respeito do poema no livro didático de língua portuguesa, Pinheiro (2001) destaca que a insatisfação é antiga. Apesar das mudanças ocorridas, como a diminuição de temáticas moralistas, patrióticas e ufanistas, o livro didático ainda não foi capaz de evidenciar o valor dos poemas. Para comprovar sua afirmação, o autor traz diversos estudos e exemplos de como a dinâmica discursiva do manual parece perpetuar o esquecimento da dimensão poética desse gênero, o que faz com que, apesar dos estudos com os poemas, eles continuem sendo gêneros pouco apreciados.

Situações evidenciadas pelo autor e que confirmam o exposto são as atividades propostas ao final do estudo com poemas. Em síntese, esses exercícios trazem problemáticas diversas, entre elas: questionamentos inadequados a textos que não tem estrutura narrativa, ausência de questionamentos reflexivos acerca de tópicos centrais do poema, utilização do gênero para estudos gramaticais e assim por diante. Apesar de exatos 23 anos do estudo de Pinheiro (2001), percebe-se que esse ainda é um cenário

recorrente nas aulas de língua portuguesa, colaborando para a perpetuação dos estigmas relacionados às aulas de literatura.

Após a breve reflexão sobre como é tratado o poema nas escolas, surge o questionamento: como são feitas as seleções desses materiais? Cosson (2014) revela que a escolha de textos literários vem sendo realizada das mais diversas maneiras, tais como: a) aquelas que mantêm o cânone literário como os principais textos a serem lidos. Essa seleção vem da suposta compreensão de que as obras e autores escolhidos como capital cultural do país devem ser conhecidos e não questionados; b) diz respeito a curadoria que privilegia os textos da contemporaneidade, pois, nessa perspectiva, essas obras poderiam facilmente estabelecer relações mais profundas com os estudantes e c) que é considerada pelo autor a mais utilizada por defender a pluralidade e diversidade dos textos literários. Além disso, ela está “apoiada nas recomendações dos textos oficiais sobre o ensino da área de linguagem” (Cosson, 2014, p. 36).

O autor acredita que é por meio da terceira escolha de textos que a prática de leitura literária se torna mais democrática e os processos de escolha: “[...] podem e devem ser democráticos, assim como contemplar a diversidade cultural e os valores da comunidade de leitores, mas nem por isso deixará de gerar exclusão e apagamento do que não foi selecionado”(Cosson, 2014, p. 37).

Diante do cenário aqui delimitado, interessou-nos analisar a diversidade da curadoria de poemas selecionados para compor um material já consagrado na sala de aula: o livro didático de língua portuguesa. Mas, para isso, é necessário analisar o que diz a BNCC sobre o assunto. É sobre isso que a próxima seção tratará.

### **2.3 A Base Nacional Comum Curricular e a disciplina de língua portuguesa**

O sol consola os doentes e não os renova.

(Carlos Drummond de Andrade, *A flor e a náusea*)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de carácter normativo que funciona como um organizador de currículo que tende a direcionar a construção dos LDs. Portanto, no âmbito da presente pesquisa, é necessário considerar o que é mencionado a respeito do ensino de língua materna com atenção especial às menções sobre o trabalho com a literatura.

Nesse sentido, o componente de Língua Portuguesa apresenta competências específicas de linguagens para o ensino fundamental, ou seja, metas de aprendizagem

que devem ser construídas com os estudantes até o fim desse ciclo. Uma das dez competências propostas dialoga diretamente com nosso foco de interesse. Transcrevemos abaixo o que o documento menciona ser importante:

Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas (Brasil, 2018. p. 65) *(grifo da autora)*

A BNCC sinaliza a necessidade de que o aluno desenvolva o senso estético para apreciar as manifestações artísticas desde as locais até às mundiais. No entanto, analisando, cuidadosamente, a afirmação, percebe-se a lacuna semântica causada pelo uso do termo local. O documento emprega o vocábulo para referir-se à manifestações culturais de cidades? de estados? de regiões? Mas, o ponto principal a ser levantado é: como o livro didático aborda essas manifestações locais, sendo ele um material de caráter nacional?

Além disso, outro aspecto de suma importância está presente na descrição de um dos cinco campos de atuação, definidos pelo documento enquanto ligados às práticas de linguagem, são eles: artístico-literário, práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático e atuação na vida pública. Como o nosso foco incide no ensino de literatura, tomaremos como objeto de análise o campo artístico-literário, vejamos o que o documento esclarece:

O que está em jogo neste campo é possibilitar às crianças, adolescentes e jovens dos Anos Finais do Ensino Fundamental o contato com as manifestações artísticas e produções culturais em geral, e com a arte literária em especial, e oferecer as condições para que eles possam compreendê-las e fruí-las de maneira significativa e, gradativamente, crítica. Trata-se, assim, de ampliar e diversificar as práticas relativas à leitura, à compreensão, à fruição e ao compartilhamento das manifestações artístico-literárias, representativas da diversidade cultural, linguística e semiótica. (Brasil, 2018. p. 156) *(grifo da autora)*

Cabe sinalizar aqui que o documento evidencia a necessidade de formação de um(a) estudante que conheça a diversidade dos textos literários nacionais. Para que, assim, ele amplie suas práticas de leitura, percebendo a pluralidade cultural do país. Esse aspecto é muito importante, pois a BNCC preconiza um tipo de leitor que, em geral, é aquele que se envolve em práticas de leitura, fruindo as produções literárias representativas da diversidade cultural e compreendendo as diversas formas nas quais os grupos sociais se expressam literariamente. Diante dessa perspectiva, observamos as

indicações do documento para o trabalho com o gênero poema, recorte aqui delimitado, com foco nas habilidades a serem desenvolvidas. Vejamos:

(EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infantojuvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores. (Brasil, 2018. p. 187) (*grifos da autora*)

Com essa habilidade, há o direcionamento específico para que os alunos sejam incentivados a ler e compreender, dentre outros gêneros, o poema. Construindo a familiaridade necessária para manifestar preferências por determinados autores. Dessa forma, compreendemos que o repertório cultural do(a) aluno(a), nesse gênero, deve ser amplo e diverso para que ele descubra suas inclinações e predileções. Por fim, gostaríamos de ressaltar que essas manifestações artísticas são, também, formas de representar grupos sociais, ou seja, representar *o outro*. E, assim, concordamos com um questionamento levantado por Dalcastagne (2017, p. 12) quando diz: “Não podemos deixar de indagar quem é, afinal, esse outro, que posição lhe é reservada na sociedade, e o que seu silêncio esconde”.

Assim, interessa-nos saber se essa diversidade de texto está presente no livro didático como uma voz imponente ou se enfrenta obstáculos para chegar ao ouvinte/leitor, acabando por se transmutar em pequenos ecos. Em outras palavras, interessou-nos investigar se o livro didático de língua portuguesa possibilita essa ampliação de horizontes, observando se as escolhas adotadas privilegiam autores(as) ou textos de determinadas regiões.

## 2.4 O livro didático de Português em foco

Tomei parte em muitos, outros escondi.

(Carlos Drummond de Andrade, *A flor e a náusea*)

O surgimento do livro didático está intrinsecamente ligado à gênese do ensino da língua portuguesa e o crescimento do mercado editorial no Brasil. Com a chegada das camadas populares às instituições de ensino, o sistema educacional passou por uma grande escassez de professores e para tentar contornar esse cenário, foram disponibilizados cursos para formação docente com períodos bastante reduzidos. Mas,

essa nova sistemática desencadeou em profissionais pouco qualificados para mediar o processo de ensino-aprendizagem nas escolas. Em consequência disso, o livro didático aparece como um recurso para auxiliar os professores, na tentativa de suprir as lacunas oriundas de uma formação acadêmica deficitária (Bunzen, 2005).

Por volta do fim do século XIX, com a ampliação do setor da indústria gráfica no país aliado ao surgimento de editoras nacionais, os livros didáticos passaram a ser produzidos por empresas privadas. No entanto, para que esse material fosse adquirido pelo Estado, era necessário que a fabricação levasse em conta os critérios e demandas indicados pelos programas oficiais do governo (Bunzen, 2008). Apesar disso, é somente no século XX que surgem os primeiros passos em direção à criação do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) que permanece até os dias de hoje como principal responsável pela criação e distribuição dos manuais escolares.

Nesse sentido, em 1937, foi criado o Instituto Nacional do Livro (INL) que tinha como objetivo desenvolver políticas públicas a respeito do LD, tais como distribuição e divulgação de obras educacionais e/ou culturais. A iniciativa foi criada durante o governo Vargas, através de Gustavo Capanema, Ministro da Educação e da Saúde Pública durante aquele período. Posteriormente, em 1938, há o surgimento da Comissão Nacional do Livro Didático, por meio do Decreto-Lei nº 1.006/1938. O programa torna-se o primeiro recurso destinado ao controle da produção e distribuição dos manuais. Mas, é somente em 1985 que o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é criado e, até 2017, divide as atividades com o então Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). No ano seguinte, os dois programas são fundidos e nomeados como Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Desde então, há investimentos significativos para que cada vez mais estudantes tenham acesso ao livro didático.

Dada a sua grande importância no cenário educacional, o LDP vem sendo fonte de diversos estudos com as mais diferentes perspectivas teórico-metodológicas, assim como afirmado por Suassuna (2006). No campo da Linguística Aplicada, por exemplo, há uma maior defesa do livro didático enquanto um gênero do discurso (Bunzen, 2005; Bunzen e Rojo, 2008). No campo da Linguística Textual, há a perspectiva de compreender o LDP como um suporte de textos<sup>4</sup> (Marcuschi, 2008). Diante de tais discussões sobre o objeto de estudo, assumimos de Bunzen (2005) a qual considera que

---

<sup>4</sup> A autora defende a ideia do LDP enquanto suporte de textos pois: (i) “não conseguimos identificar “o início e o final do texto enquanto entidade empírica”.”; (ii) “Os gêneros “não estão ali [no LDP] de modo aglutinado a ponto de formarem um todo orgânico, como observava Bakhtin [1979] para o caso do romance”.”

a ideia de suporte não é a mais adequada para conceituar o livro didático, especialmente seu processo de produção e de circulação. Dessa maneira, o autor contra-argumenta trazendo as seguintes ideias:

[...] cada sociedade se organiza por práticas sociais que definem um conjunto de atividades a desempenhar e essa organização social, como defendem as autoras, é diferente de lugar para lugar, de época histórica para época histórica, de cultura para cultura. É na e para a instituição escola, por exemplo, que o aluno vai entrar em contato com certas práticas sociais: responder a chamada, fazer provas, escrever redações, apresentar seminários etc. E também é nesta e para esta esfera que vão surgir gêneros do discurso diversos, sempre sujeitos a mudanças, como: carteira de estudante, boletins, relatórios, provas, agendas escolares, aulas, atlas, livros de caligrafia, cartilhas, tabuadas, livros didáticos, apostilas, seminários etc. (Bunzen, 2005, p. 36).

Estudar o LDP como um gênero do discurso implica justamente procurar entendê-lo como um produto sócio-histórico e cultural em que atuam vários agentes (autores, editores, revisores, leitores críticos, professores, etc.), com certas relações sociais entre si, na produção e seleção de enunciados concretos com determinadas finalidades. (Bunzen, 2005, p. 37).

Dessa forma, assumir a perspectiva de livro didático enquanto gênero do discurso, nesta pesquisa, nasce da compreensão de que não se pode desconsiderar a relação existente entre os atores sociais (autores, professores, alunos, entre outros) envolvidos nessa relação de ensino aprendizagem. Do mesmo modo, é necessário atentar-se à ação autoral empreendida na elaboração dos LDPs, uma vez que a preferência de determinados textos e autores evidencia uma seleção que é também política, ideológica, social e cultural.

### **3 DOS ASPECTOS METODOLÓGICOS**

Para atingir o objetivo proposto, realizou-se um estudo documental de caráter qualitativo e interpretativo no qual buscou-se examinar a seleção de poemas de duas coleções de livros didáticos de língua portuguesa, observando se a curadoria de textos oferecida contribui para que o(a) aluno(a) amplie as possibilidades de experiência estética de poemas das diversas regiões do país. Para isso, realizamos um levantamento bibliográfico para revisar os estudos a respeito do ensino de literatura no âmbito escolar assim como no livro didático, o que foi possível a partir da construção de um arcabouço teórico que se deu por meio de estudos em plataformas especializadas em trabalhos acadêmicos, bem como através do estudo de livros da própria biblioteca da UFPE.

Posteriormente, foi realizada uma pesquisa documental que explorou os 04 volumes de livros didáticos das coleções *Se liga na Língua*, dos autores Wilton

Ormundo e Cristiane Siniscalchi, editora Moderna, e *Superação*, das autoras Silvana Rossi Júlio e Márcia Lenise Bertoletti, também da editora Moderna, ambas aprovadas pelo PNLD 2024.

Figura 1: capas ilustrativas das coleções de análise



Fonte: Editora Moderna, 2021.<sup>5</sup>



Fonte: Editora Moderna, 2021.<sup>6</sup>

É importante destacar que a escolha desse recorte deu-se pela compreensão de que o mapeamento do gênero em mais de uma coleção possibilitaria a observação de dados relativamente significativos, a partir dos quais seria possível levantar hipóteses sobre a atual situação dos poemas nos materiais didáticos. Dessa maneira, o caráter qualitativo justifica-se por entendermos que é necessário enfatizar “não a quantificação ou descrição dos dados recolhidos, mas a importância das informações que podem ser geradas a partir de um olhar cuidadoso e crítico das fontes documentais”. (Silva *et al*, p. 4556).

Nesse sentido, a análise das coleções será concentrada em três níveis: primeiro, serão identificados todos os poemas que fazem parte dos volumes de livros didáticos focalizando na localidade de nascimento dos autores para observarmos a quantidade de poemas disponibilizados por região. No segundo nível, se houver a predominância de alguma região, verificaremos a distribuição desses poemas por Estado e se existe preferência de autores nela. Por último, será analisado o grau de diversidade da autoria desses textos, refletindo sobre produções realizadas por mulheres, indígenas, negros e

<sup>5</sup> Disponível em:

<https://www.moderna.com.br/didaticos/livro/se-liga-na-lingua-leitura-producao-de-texto-e-linguagem-6-ano-2-edicao>. Acesso em: 17 out 2024.

<sup>6</sup> Disponível em: <https://pnld.moderna.com.br/colecao/fundamental-2/portugues/superacao-portugues/>. Acesso em: 17 out 2024.

homens brancos.

Com essas etapas, seguiremos com a investigação minuciosa do que foi encontrado, traçando uma análise comparativa entre as coleções a fim de perceber e discutir se há a possibilidade do aluno “Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, **das locais** às mundiais”, assim como preconizado pela BNCC.

#### 4 AS TRAMAS DAS PALAVRAS: UM MERGULHO NA DIVERSIDADE POÉTICA

Sento-me no chão da capital do país às cinco horas da tarde  
e lentamente passo a mão nessa forma insegura.  
Do lado das montanhas, nuvens maciças avolumam-se.  
Pequenos pontos brancos movem-se no mar, galinhas em pânico.  
É feia. Mas é uma flor. Furou o asfalto, o tédio, o nojo e o ódio.

(Carlos Drummond de Andrade, *A flor e a náusea*)

Para realizar a análise, selecionamos a coleção didática *Se liga na Língua* (SL), dos autores Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi, editora Moderna, e a coleção didática *Superação* (S), das autoras Silvana Rossi Júlio e Márcia Lenise Bertoletti, Editora Moderna, como mencionado anteriormente. As duas obras são organizadas em quatro volumes correspondentes aos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Nesse momento escolar, há, em tese, a preocupação com o conhecimento e a fruição de gêneros literários para evidenciar a pluralidade da cultura brasileira. Dessa forma, fizemos o recorte do gênero poema para observar se a curadoria possibilita o acesso à diversidade das produções em questão. Pensando nisso, realizamos uma investigação documental na qual reunimos todos os poemas presentes nos livros do 6º, 7º, 8º e 9º anos das duas coleções, observando o estado/região de nascimento dos(as) autores(as) para realizar a categorização. Esse processo torna-se importante para a organização do *corpus*. Vejamos:

Tabela 1 – Região dos poemas

Poemas na coleção “Se liga na língua”								Poemas na coleção “Superação”						
	N	NE	CO	SE	S	E <sup>7</sup>	Total	N	NE	CO	SE	S	N.I. <sup>8</sup>	Total
6º ano	0	2	1	7	0	1	11	0	0	0	8	0	0	8

<sup>7</sup> Poemas estrangeiros

<sup>8</sup> Região não identificada

7º ano	0	0	2	4	0	3	9	2	2	0	12	0	0	16
8º ano	0	1	0	3	0	1	5	0	0	1	7	0	3	11
9º ano	2	0	0	4	3	1	10	2	0	1	0	0	0	3
Tota l	2 5,7%	3 8,6%	3 8,6%	18 51,4%	3 8,6%	6 17,1%	35 100%	4 10,5%	2 5,3%	2 5,3%	27 71%	0 0%	3 7,9%	38 100%

Fonte: A autora (2024)

Com base no levantamento quantitativo da coleção SL, percebemos que os poemas da região Norte concentram-se no volume do 9º ano, com apenas 2 poemas, cerca de 5,7% do total. As regiões Nordeste, Centro-Oeste e Sul, agrupam 3 poemas cada que equivalem a 8,6%. Apesar da quantidade equivalente, a distribuição desses textos literários varia entre os volumes: no caso da região Nordeste, 2 poemas estão no 6º ano e 1 no 8º; no Centro-Oeste, 1 está no 6º ano e 2 no 7º; e, no Sul, todos os 3 poemas estão no volume correspondente ao 9º ano. Além disso, é importante ressaltar que, apesar dessa distribuição distinta, há fatores que assemelham às condições dos textos poéticos das regiões Norte, Nordeste, Centro-Oeste e Sul, são eles: o baixo quantitativo de poemas e a inexistência de um contato frequente com essas literaturas desde o 6º ao 9º ano.

De maneira geral, o(a) aluno(a) tem um acesso restrito nessa coleção, pois os poemas da região Norte e do Sul, por exemplo, só podem ser conhecidos no 9º ano. Ou seja, nos três primeiros anos do ensino fundamental anos finais, os estudantes não têm acesso aos textos desses lugares, por meio do LD, o que não ocorre com os textos do Sudeste, uma vez que estão presentes em todos livros, chegando 51,4%. Por fim, há alguns poemas de origem estrangeira, com a porcentagem de 17,1%, a segunda maior.

Nesse momento, é interessante ressaltar os estudos de Maia (2023) que, em suas reflexões, discorre a respeito do LD ter se tornado a principal fonte de textos literários em locais nos quais não há a disponibilidade de materiais de leituras, livros e bibliotecas. Assim, os alunos que estão na condição descrita por Maia (2023) estarão condicionados a um contato restrito com as produções literárias, com exceção daquelas produzidas no Sudeste do país.

Já quando nos debruçamos sobre a análise da coleção S, verificamos uma situação semelhante à anterior. As regiões Norte, Nordeste, Centro-Oeste e Sul agrupam pouquíssimos poemas, sendo um quantitativo de 4 (10,5%), 2 (5,3%), 2 (5,3%) e 0

(0%), respectivamente. Enquanto a região Sudeste permanece predominando a quantidade de poemas, totalizando 71% das produções da coleção.

Acrescenta-se a isso o fato de que não há o contato constante do(a) aluno(a) com os textos de nenhuma região, isso porque os textos poéticos não se mantêm presentes ao longo dos volumes. Um exemplo significativo são as produções do Nordeste e do Centro-Oeste que só se manifestam em um único livro e de forma insuficiente. No entanto, essa situação de semelhança entre as coleções começa a mudar quando nos atentamos ao fato de que não é possível ter o contato com a literatura estrangeira e também não há nenhum texto poético do Sul do país. Sendo assim, há uma limitação de acesso um pouco maior nesta coleção.

Diante do cenário delimitado até o momento, os dados evidenciam a desconstrução de uma premissa afirmada pelo próprio guia digital do pnld 2024, quando diz:

As coleções aprovadas no PNLD 2024, darão o acesso dos estudantes à diversidade cultural, histórica e tradições que podem engrandecer o conhecimento e a compreensão da riqueza e da complexibilidade das culturas que integram as realidades de diferentes povos e habitantes do planeta terra. Tal acesso faculta a construção de repertórios culturais robustos e fundamentados sobre a ideia de que a construção da identidade de qualquer ser humano passa, inexoravelmente, pela valorização da diversidade e da complexibilidade cultural. (FNDE, 2024) (*Grifo nosso*)

Nesse sentido, é necessário destacar que, no recorte da pesquisa, a presença escassa desses textos literários não garante a construção de repertórios culturais robustos, como afirmado pelo guia. Na verdade, essa situação nos permite inferir e levantar certas hipóteses a respeito da preferência dos autores responsáveis pela formulação do LDP, pois: “Não podemos esquecer, por exemplo, que os textos em gêneros diversos que vão compor o LDP não são escolhidos ao acaso, mas são intencionalmente trazidos para compor as unidades didáticas” (Bunzen, 2005, p.45).

É compreensível que um livro de caráter nacional não consiga promover o acesso a textos de cada um dos estados brasileiros. Entretanto, ao considerar que o *corpus* da pesquisa se debruça sobre duas coleções, ou seja, oito livros didáticos, torna-se questionável a existência de uma quantidade de textos tão pequena para representar as regiões do país. A situação fica mais alarmante quando observamos casos nos quais não há nenhum exemplar na coleção para representar determinada região.

Concluimos, portanto, que os poemas mais exibidos nas coleções são aqueles oriundos do Sudeste do país e, conseqüentemente, são os textos mais lidos pelos estudantes dos anos finais do ensino fundamental. Há problemáticas visíveis nessa situação, uma vez que, além de não suscitar diálogo constante com as obras de outras localidades e não ampliar o acesso do aluno aos textos poéticos, essa hegemonia evidencia que há saberes e culturas mais legitimados pelo LDP que outros, corroborando com o imaginário de que é na região Sudeste que se concentram os melhores poetas e/ou a visão dessa localidade enquanto principal produtora de textos poéticos. Esse indício de um monopólio do saber pode fortalecer os estigmas referentes às demais localidades, dificultando que os moradores dessas áreas enxerguem sua região e a si mesmos enquanto parte constituinte da cultura literária brasileira.

Os estudos de (2018) evidenciam que o poema no âmbito escolar é um gênero pouco apreciado, pois há um certo distanciamento do leitor com o texto. Nesse sentido, a ausência de poemas de diferentes regiões restringe as possibilidades de fruição e predileção por parte do aluno, o que pode ser um fator contribuinte para a perpetuação do cenário indicado pelo autor. Além disso, a situação evidencia dificuldades para atender a seguinte habilidade:

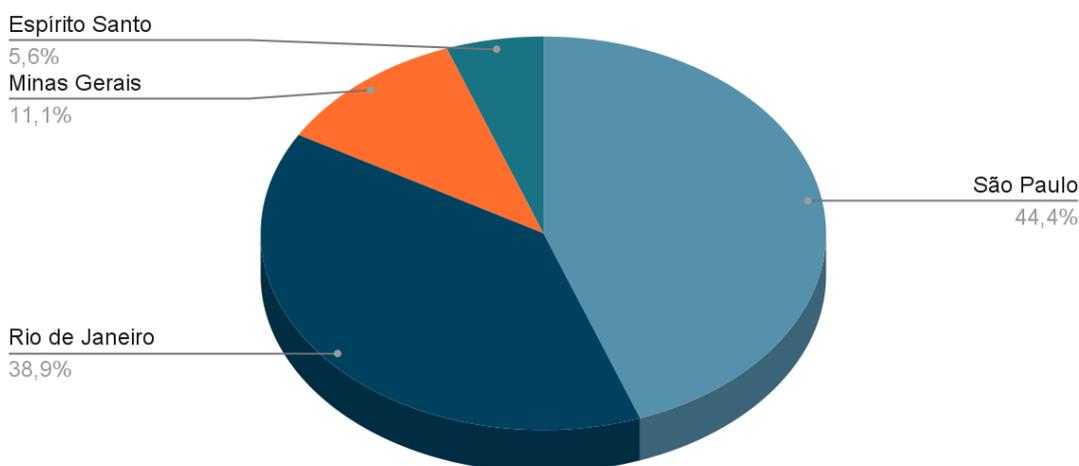
(EF67LP28) Ler de forma autônoma e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infantojuvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores. (Brasil, 2018. p. 187) (*grifos da autora*)

Isso porque a curadoria de textos poéticos privilegia a região Sudeste do país e os alunos são conduzidos a ter mais contato com os autores dessa localidade. Mas, existem aqueles que podem não se interessar por esses poemas em específico, e, naturalmente, demonstrar interesse por textos do Nordeste, por exemplo. É necessário refletir, então, que a pouca quantidade de exemplares das regiões impacta na construção de preferência por autores solicitada na habilidade em questão.

Diante desse cenário complexo, é imprescindível analisar os poemas do Sudeste que os aprendizes vêm tendo contato. Para isso, organizamos um gráfico com a porcentagem de poemas por Estado, a fim de perceber algumas características referentes a curadoria, como é possível visualizar abaixo:

Figura 1: Gráfico da coleção “Se liga na língua”

## Porcentagem de poemas por Estado



Fonte: A autora (2024)

Ao analisar cuidadosamente a tabela, observamos que a coleção SL possui um total de 18 textos distribuídos da seguinte forma: 8 oriundos São Paulo (44,4%), 7 do Rio de Janeiro (38,9%), 2 de Minas Gerais (11,1%) e 1 do Espírito Santo (5,6%). Desse modo, dentro da região Sudeste, que é a mais representada, existe a visível predominância de textos provenientes de São Paulo e do Rio de Janeiro que juntos totalizam 83,3% dos poemas. Quando comparamos esses dados com a tabela 1 da coleção SL, é possível notar que o estado de São Paulo (7), isoladamente, concentra mais poemas do que a região Nordeste (3), Norte (2), Centro-oeste (3) e Sul (3).

Ao somar os poemas de São Paulo com os do Rio de Janeiro, chegamos a um total de 15 textos poéticos, realizando a mesma comparação com a tabela 1, o resultado é ainda mais preocupante: os dois estados reúnem mais poemas do que as regiões Nordeste, Norte, Centro-oeste e Sul juntas, o que, mais uma vez, evidencia a ausência de diversidade. Contudo, um aspecto importante a ser mencionado é o fato que a coleção traz alguns autores sulistas que, ao longo dos volumes, pouco se repetem, possibilitando o conhecimento de mais poetas dessa região ao longo do ensino fundamental, como é possível observar no quadro abaixo:

Quadro 1 – Autoria e estado dos poemas

Poemas do Sudeste na coleção “Se liga na língua”

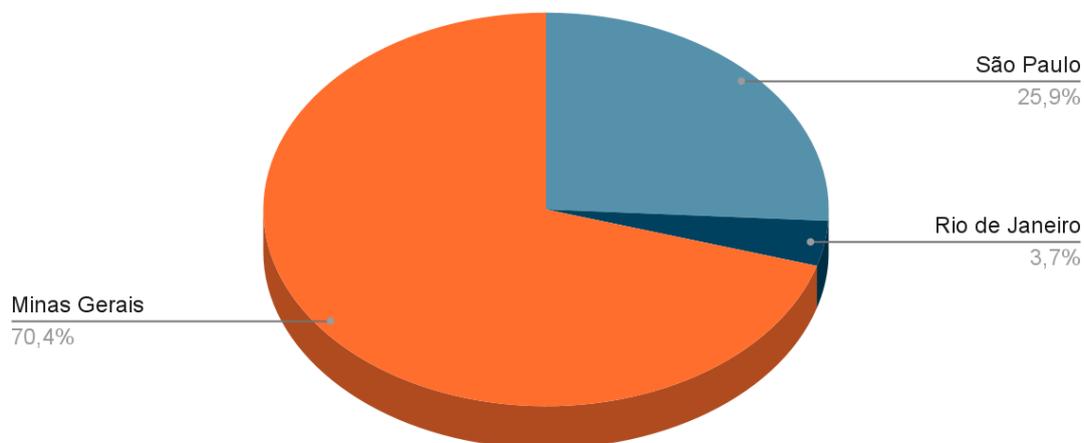
Série	Título	Autor	Estado
6º ano	Para Reparar	Arnaldo Antunes	São Paulo
	O Aeroplano	Ivan Junqueira	Rio de Janeiro
	Pescaria	Guilherme de Almeida	São Paulo
	Lua	Al-CHAER	Minas Gerais
	Pétalas de seda	Setsuko Geni Oyakawa	São Paulo
	Cuidadoso, o pai	Lena Jesus Ponte	Espírito Santo
	Gota	Janaína Figueira da Costa	Rio de Janeiro
7º ano	Título	Autor	Estado
	Bolo de laranja	Alice Sant'Anna	Rio de Janeiro
	Receita para um dálmata	Gregório Duvivier	Rio de Janeiro
	Amortemor	Augusto de Campos	São Paulo
	Chegadas e partidas	Pedro Henrique	Rio de Janeiro
Série	Título	Autor	Estado
8º ano	Tiránias	Ruy Proença	São Paulo
	Poesia para filha Lis	Wellington Sabino	São Paulo
	Paulistana periférica	Midria da Silva Pereira	São Paulo
Série	Título	Autor	Estado
9º ano	Exp	Chacal	Rio de Janeiro
	Outubro	Guilherme de Almeida	São Paulo
	Quadrilha	Carlos Drummond Andrade	Minas Gerais

Fonte: A autora (2024)

Dito isso, é necessário analisar os principais aspectos da curadoria realizada pela coleção S, traçando os pontos de encontro e distanciamento com a anterior. Para isso, vejamos o gráfico:

Figura 2: Gráfico da coleção “Superação”

## Porcentagem de poemas por Estado



Fonte: A autora (2024)

Na coleção S, há um total de 27 poemas distribuídos da seguinte forma: Minas Gerais- 19 (70,4%), São Paulo- 7 (25,9%), Rio de Janeiro 1 (3,7%) e Espírito Santo 0 (0%). Assim como a coleção SL, percebemos a predominância de textos que, nesse caso, são de Minas Gerais. A comparação com a tabela 1 demonstra que o quantitativo de poemas de Minas supera o do Nordeste (2), Norte (4), Centro-oeste (1) e Sul (0), tanto de forma isolada quanto através da junção delas. Além disso, a coleção apresenta preferência por um determinado autor: Sérgio Capparelli. Ele possui cerca de 10 poemas ao longo das obras, o que equivale a 37% de todos os textos poéticos do Sudeste. Outros autores reaparecem de forma frequente ao longo dos volumes, são eles: Carlos Drummond de Andrade, Lau Guimarães, José de Nicola e Ronald Polito, como é possível verificar através do quadro 2.

Quadro 2 – Autoria e estado dos poemas

Poemas do Sudeste na coleção “Superação”			
Ano	Título	Autor	Estado
6º ano	Cidadezinha qualquer	Carlos Drummond Andrade	Minas Gerais
	Meus oito anos	Casimiro de Abreu	Rio de Janeiro
	O trabalho e o lavrador	Sérgio Capparelli	Minas Gerais
	Cavalo branco	Sérgio Capparelli	Minas Gerais
	O cobrador	Sérgio Capparelli	Minas Gerais

	O trapézio e o trapezista	Sérgio Capparelli	Minas Gerais
	Ofícios	José de Nicola	São Paulo
	Macarronada	Sérgio Capparelli	Minas Gerais
<b>7º ano</b>	<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Estado</b>
	Lesma	Guto Lacaz	São Paulo
	Flechas	Sérgio Capparelli	Minas Gerais
	Em cada avião	Ronald Polito	Minas Gerais
	Eu viajo na rede	Sérgio Capparelli	Minas Gerais
	A preguiça	Ronald Polito	Minas Gerais
	Um gato	Ronald Polito	Minas Gerais
	Dora	Sérgio Capparelli	Minas Gerais
	Velho Chico	Hugo Pontes	Minas Gerais
	Baleia	Ronald Polito	Minas Gerais
	Excursão	Sérgio Capparelli	Minas Gerais
	Venha me visitar	Sérgio Capparelli	Minas Gerais
	A ilha	José de Nicola	São Paulo
<b>Ano</b>	<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Estado</b>
<b>8º ano</b>	Inspiração	Mário de Andrade	São Paulo
	Canto do regresso à pátria	Oswald de Andrade	São Paulo
	A rua diferente	Carlos Drummond Andrade	Minas Gerais
	Microrroteiros da cidade	Lau Guimarães	São Paulo
	Era uma vez agora	Lau Guimarães	São Paulo
	Canto de sombra	Carlos Drummond Andrade	Minas Gerais
	Copo d'água no sereno	Carlos Drummond Andrade	Minas Gerais

Fonte: A autora (2024)

Com base nas análises dos autores presentes no quadro 1 e 2, é possível perceber que o foco da região Sudeste privilegiou homens brancos. Nota-se isso, principalmente, no quadro 2. Nele, percebemos que há apenas uma mulher: Lau Guimarães. A autora em questão é a idealizadora do projeto “Microrroteiros da cidade” que explora as potencialidades de cenas e personagens inspirados no cotidiano dos centros urbanos, ganhando forma a partir do gênero lambe-lambe.

Apesar da presença ilustre da poetisa, o cenário geral confirma a premissa de que há pouca diversificação na autoria das poesias destinadas ao LDP, pois há preferências de estados, autores e, até mesmo grupos sociais. Logo, a curadoria

realizada demonstra uma certa hierarquização de saber que impacta diretamente o acesso dos aprendizes aos textos poéticos. Embora, a maioria das seleções busquem atender, minimamente, a diversidade e pluralidade dos textos literários, como evidenciado por Cosson (2014), isso não significa que ela deixará de gerar exclusão e apagamento de materiais que não foram selecionados ou que se apresentam de forma insuficiente.

Pensando na necessidade de garantir a visibilidade e voz de diferentes grupos sociais no âmbito escolar, foi promulgada a lei 11.645, responsável por estabelecer, obrigatoriamente, a inclusão das literaturas afro-brasileiras e indígenas no currículo oficial de ensino da educação básica (Brasil, 2008), esclarecendo os seguintes aspectos:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (Brasil, 2008) (*grifo nosso*)

Tal lei, confirma a importância de representar as identidades sociais e, além disso, de que os aprendizes tenham acesso aos saberes produzidos pelos mais diversos grupos culturais. Desse modo, entendendo a linguagem enquanto aspecto indissociável da cultura, organizamos os poemas para observarmos em que medida os grupos sociais vêm sendo visibilizados a partir das suas produções poéticas. Vejamos:

Tabela 2 – Quantidade de poemas por grupo social

Coleção “Se liga na língua”							
	Mulheres indígenas	Homens indígenas	Mulheres negras	Homens negros	Mulheres Brancas	Homens brancos	Não identificado
6º ano	0	0	0	1	3	4	1
7º ano	0	0	0	0	1	4	1
8º ano	0	0	1	1	0	2	0
9º ano	1	0	0	0	1	6	1
Total	1	0	1	2	6	16	3

Fonte: A autora (2024).

Tabela 3 – Quantidade de poemas por grupo social

Coleção “Superação”							
	Mulheres indígenas	Homens indígenas	Mulheres negras	Homens negros	Mulheres Brancas	Homens brancos	Não identificado
6º ano	0	0	0	0	0	8	0
7º ano	2	0	0	0	0	13	1
8º ano	0	0	1	1	2	4	3
9º ano	1	0	0	0	1	0	1
Total	3	0	1	1	3	25	5

Fonte: A autora (2024).

Conforme a tabulação dos dados, em ambas as coleções, observamos que a maioria dos poemas escritos são de autoria de homens brancos cis e, quando comparamos com os escritos de mulheres brancas cis, observamos uma diferença significativa. Enquanto elas produziram 6 textos poéticos na coleção SL, os homens possuem 16 exemplares ao longo dos volumes. A discrepância é ainda maior na coleção S, ao passo que as mulheres brancas cis são responsáveis por 3 produções, os homens brancos cis lideram o quantitativo com 25.

É importante ressaltar a possibilidade de inexatidão devido a ausência de identificação de alguns autores, seja pela falta de informação sobre eles nos volumes aos quais pertencem, seja pela dificuldade de encontrar maiores dados nas pesquisas realizadas para essa categorização. No entanto, apesar disso, é possível inferir e levantar hipóteses sobre a representação literária desses grupos nos LDPs.

A figura feminina, por exemplo, tem uma baixa presença ao longo dos livros, principalmente as mulheres negras que têm apenas 1 poema em cada coleção. Esse cenário pode ser um indicador de permanências residuais da visão da mulher enquanto inferior ao homem, visto que a “segregação social e política a que as mulheres foram historicamente conduzidas tivera como consequência a sua ampla invisibilidade como sujeito — inclusive como sujeito da Ciência.” (Louro, 1997, p. 17). Logo, percebemos que a curadoria de poemas parece refletir as desigualdades sociais presentes na sociedade.

Essa conjuntura se torna ainda mais agravante ao nos debruçarmos sobre a situação de grupos minoritário como os negros e indígenas. Apesar da existência da lei 11.645 que torna obrigatória a presença de manifestações artísticas desses grupos, o

conhecimento dos textos produzidos por eles não parece ser uma prioridade. Isso porque a coleção SL traz apenas 1 exemplar das produções indígenas, o que nos parece ser muito mais um cumprimento da lei do que a preocupação inerente com a visibilidade das literaturas produzidas por esse grupo. Além disso, há 3 poemas de autoria negra. Já na coleção S, temos 3 poemas escritos por mulheres indígenas e 2 por pessoas negras. Essa representatividade é, sem dúvidas, escassa.

No Brasil, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) realizou um censo no ano de 2022, a respeito da raça e cor da população. Evidenciou-se, assim, a existência de um quantitativo de 55,5% da população que se considera preta ou parda, 0,8% autodeclaradas indígenas e 0,4% amarelas. Ou seja, 56,7% dos cidadãos brasileiros se consideram pessoas não brancas (IBGE, 2023). Desse modo, a atual seleção de poemas não condiz com a diversidade da população brasileira, evidenciando a existência de um padrão implícito que nos indica que as manifestações produzidas por certos grupos ainda são subalternizadas e, em certa medida, invisibilizadas. Toda essa conjuntura nos direciona a ideia de que o livro didático pode atuar enquanto um instrumento de manutenção de privilégios e perpetuação de desigualdades.

Por fim, um fato importante a ser mencionado é que as tabelas 2 e 3 contabilizam quantos poemas temos por grupo social. Mas, o (a) mesmo (a) autor (a) pode ter escrito mais de um poema ao longo da coleção, ou seja, embora tenhamos uma quantidade X de textos poéticos, é possível que a quantidade dos autores em questão não seja correspondente. Sendo assim, é necessário pensar sobre quem são esses poetas e poetisas que estão presentes ao longo das coleções e essa informação pode ser visualizada a partir dos seguintes quadros:

Quadro 3 – Autoria e estado dos poemas

<b>Autoria dos grupos sociais na Coleção “Se liga na língua”</b>		
	<b>Nome</b>	<b>Estado/Região</b>
<b>Mulheres indígenas</b>	Márcia Wayna Kambeba	Amazonas (Norte)
<b>Mulheres negras</b>	Midria da Silva Pereira	São Paulo (Sudeste)
<b>Homens negros</b>	Lázaro Ramos	Bahia (Nordeste)
	Wellington Sabino	São Paulo (Sudeste)
<b>Mulheres brancas</b>	Cora Coralina	Goiânia (Centro-Oeste)
	Setsuko Geni Oyakawa	São Paulo (Sudeste)
	Lena Jesus Ponte.	Espírito Santo (Sudeste)

	Alice Sant'Anna	Rio de Janeiro (Sudeste)
	Alice Ruiz	Paraná (Sul)

Fonte: A autora (2024).

Quadro 4 – Autoria e estado dos poemas

<b>Autoria dos grupos sociais na Coleção “Se liga na língua”</b>		
	<b>Nome</b>	<b>Estado/Região</b>
<b>Mulheres indígenas</b>	Márcia Wayna Kambeba	Amazonas (Norte)
<b>Mulheres negras</b>	Ryane Leão	Mato Grosso (Centro-Oeste)
<b>Homens negros</b>	Mário de Andrade	São Paulo (Sudeste)
<b>Mulheres brancas</b>	Lau Guimarães	São Paulo (Sudeste)
	Cora Coralina	Goiânia (Centro-Oeste)

Fonte: A autora (2024).

Um ponto de extrema importância é evidenciado a partir dos quadros 3 e 4: há, inegavelmente, uma quantidade escassa de poemas representativos da comunidade indígena. Essa diversidade se torna ainda menor quando analisamos quem são os (as) autores (as) responsáveis pelas produções, pois constatamos que apenas os escritos de Márcia Wayna Kambeba são escolhidos para fazer parte das duas coleções. Por esse motivo, todos os textos poéticos indígenas correspondem ao estado do Amazonas.

É importante ressaltar que os povos indígenas estão presentes ao longo de todo o território brasileiro. Contudo, a curadoria evidencia uma relação direta entre a região Norte e a comunidade em questão, possivelmente a existência de tal cenário foi construída pela maioria estar no Norte do país. Isso pode fortalecer o imaginário de que só há indígenas nessa região.

No tocante ao grupo de homens brancos, como evidenciado pelo quadro 1 e 2, são, predominantemente, da região Sudeste. O mesmo ocorre com as mulheres brancas, como demonstrado pelos quadros 3 e 4, demonstrando que a curadoria, além de favorecer uma região, tem preferência também por um grupo específico, como mencionado anteriormente. Já no que diz respeito ao grupo de homens e mulheres negras não há dados suficientes para traçarmos uma relação direta entre a etnia e a região.

Dessa forma, para encerrar a discussão aqui mobilizada, torna-se necessário conhecermos, também, as obras e autores das demais regiões do país: Norte, Nordeste, Centro-Oeste e Sul. Vejamos:

Quadro 5- Diversidade de poemas nas regiões

<b>Poemas do Norte na coleção “Se liga na língua”</b>			
<b>Série</b>	<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Estado</b>
<b>9º ano</b>	Tana Kumuera Ymimiuia	Márcia Wayna Kambeba	Amazonas
	Notícia da manhã	Thiago de Mello	Amazonas
<b>Poemas do Nordeste na coleção “Se liga na língua”</b>			
<b>Série</b>	<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Estado</b>
<b>6º ano</b>	Viagem	Lázaro Ramos	Bahia
	A festa da natureza	Patativa do Assaré	Ceará
<b>Série</b>	<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Estado</b>
<b>8º ano</b>	Urubus esvoaçam	Braulio Tavares	Paraíba
<b>Poemas do Centro Oeste na coleção “Se liga na língua”</b>			
<b>Série</b>	<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Estado</b>
<b>6º ano</b>	Considerações de Aninha	Cora Coralina	Goiânia
<b>Série</b>	<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Estado</b>
<b>7º ano</b>	Girassol	João Doederlein	Brasília
	VII	Manoel de Barros	Mato Grosso
<b>Poemas do Sul na coleção “Se liga na língua”</b>			
<b>Série</b>	<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Estado</b>
<b>9º ano</b>	Primaveril	Hamilton Faria	Paraná
	Gota de suor	Alice Ruiz	Paraná
	Raiz	Eduardo Sterzi	Rio Grande do Sul

Fonte: A autora (2024).

Quadro 6- Diversidade de poemas nas regiões

<b>Poemas do Norte na coleção “Superação”</b>			
<b>Série</b>	<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Estado</b>
<b>7º ano</b>	União dos povos	Márcia Wayna Kambeba	Amazonas
	Mergulho fundo	Márcia Wayna Kambeba	Amazonas
<b>Série</b>	<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Estado</b>

9º ano	Antepassados	Vitor Gusmão	Amazonas
	Os filhos das águas do Solimões	Márcia Wayna Kambeba	Amazonas
Poemas do Nordeste na coleção “Superação”			
<b>Série</b>	<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Estado</b>
7º ano	Pôr do sol	Fábio Bahia	Bahia
	Escada	Avelino de Araújo	Rio Grande do Norte
Poemas do Centro Oeste na coleção “Superação”			
<b>Série</b>	<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Estado</b>
9º ano	Ofertas de Aninha	Cora Coralina	Goiânia

Fonte: A autora (2024).

Observando o cenário da diversidade dos quadros 5 e 6, notamos a presença de poetas variados que pouco se repetem, mas, por outro lado, confirmamos os dados numéricos: há poucos poemas dessas regiões, o que contribui para que a possibilidade de experiência estética dos estudantes permaneça em um jogo desigual.

## 5 NOS VERSOS FINAIS DA REFLEXÃO

Pinheiro (2001), ressaltava que no currículo do ensino fundamental não há especificidade sobre o trabalho com poemas, apesar da presença desse gênero ser uma constante nos livros dos anos finais do ensino fundamental. Após 23 anos desse estudo, houve avanços na área educacional, como a criação da Base Nacional Comum Curricular que funciona como um organizador de currículo, tendendo a direcionar a construção dos LDs.

Algumas dessas orientações e indicações giram em torno de proporcionar ao aluno: a) “Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais.” (Brasil, 2018. p. 65); b) “Ampliar e diversificar as práticas relativas à leitura, à compreensão, à fruição e ao compartilhamento das manifestações artístico-literárias, representativas da diversidade cultural” (Brasil, 2018. p. 156) e c) Ler, de forma autônoma, e compreender poemas [...] estabelecendo preferências por [...] autores. (Brasil, 2018. p. 187).

No entanto, ao refletir sobre como os textos poéticos se apresentam nas duas coleções de livros didáticos, a partir de três níveis de análise, foi possível constatar:

- a) Os textos identificados apontam a presença de literaturas clássicas como: Carlos Drummond de Andrade, Mário de Andrade, Oswald de Andrade; literaturas produzidas por pessoas negras como: Wellington Sabino; por indígenas, como: Márcia Wayna Kambeba. E, a predominância de literaturas nacionais, soma-se a isso a ausência de poemas internacionais na coleção Superação.
- b) Ao analisar a proporção de poemas por região do país, observamos a predominância da região Sudeste que totaliza 51,4% dos poemas na coleção Se Liga na Língua e 71% na Superação. Além disso, um fator que nos causou preocupação foi: a inexistência de textos poéticos da região Sul do país na coleção Superação. Essa hegemonia evidencia que há saberes e culturas mais legitimados pelo LDP que outros, o que pode ter várias implicações na educação, entre elas dificultar a possibilidade de fruição e experiência dos poemas de diversas regiões do país como preconizado pela BNCC.
- c) Já na avaliação do grau de diversidade dos textos poéticos, além da preferência pela região Sudeste, a curadoria demonstrou escolhas que privilegiam homens brancos, fazendo com que os textos poéticos de grupos minoritários como: mulheres indígenas, negras, brancas, homens indígenas e negros continuem sendo pouco vistos e, conseqüentemente, pouco apreciados. Soma-se a isso as relações estabelecidas pelo LDP entre a região Norte e a comunidade indígena, uma vez que todos os poemas desse grupo são do estado do Amazonas, apesar deles viverem em vários territórios ao longo do país, o que contribui para o imaginário de que só há indígenas no Norte. Já no tocante ao grupo de homens e mulheres negras não há dados suficientes para traçarmos uma relação direta entre a etnia e a região.

Por fim, acreditamos que a curadoria de textos oferecida pelas duas coleções analisadas não contribui o suficiente para ampliar as possibilidades de experiência estética dos poemas mais diversos do país, uma vez que os alunos não têm contato frequente com essas produções e, quando é possível ter, a seleção se mostra escassa e insuficiente. A escassez dessas vozes é uma problemática grave, pois o acesso a essas

expressões são fundamentais para que os estudantes, além de fruir, possam compreender a pluralidade e complexibilidade das identidades culturais brasileiras. Logo, é necessário repensar a curadoria de poemas para que essa nossa flor que furou o asfalto possa crescer e florescer.

## REFERÊNCIAS

- AMORIM, Marcel et al. **Literatura na escola**. [s.l.]. Contexto, 2022
- Brasil. **Lei Federal N° 11.645, de 10 de março de 2008**. Brasília, DF, 2008.
- Brasil. **Lei Federal N° 1.006/1938, de 30 de dezembro de 1938**. Brasília, DF, 1938.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 20 out. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **PDDE Interativo: Programa Nacional do Livro e do Material Didático**. Brasília, 2024.. Disponível em: <https://pddeinterativo.mec.gov.br/livro-didatico>. Acesso em: 19 nov. 2024.
- BUNZEN, Clecio Santos; ROJO, Roxane. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: MARCUSCHI, Beth *et al.* **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. Autêntica Editora, 2008. p. 73-117.
- BUNZEN, Clecio Santos. **Livro didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso**. 2005. Tese (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2005.
- CÂNDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: LIMA, Aldo et al. **O direito à Literatura**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2012. p. 12-35.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura & Linguagem**. São Paulo: Quíron, 1986.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Editora Contexto, 2014.
- DALCASTAGNÈ, Regina. **Literatura brasileira contemporânea: um território contestado**. Rio de Janeiro: Horizonte, 2017.
- EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura: uma introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- FNDE. **Guia Digital do PNLD**. Disponível em: [https://pnld.nees.ufal.br/pnld\\_2024\\_objeto1\\_obras\\_didaticas/pnld\\_2024\\_objeto1\\_obras\\_didaticas\\_porque\\_ler\\_gui](https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2024_objeto1_obras_didaticas/pnld_2024_objeto1_obras_didaticas_porque_ler_gui). Acesso em: 19 nov. 2024.
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pela primeira vez, desde 1991, a maior parte da população do Brasil se declara parda**. [S.L]: IBGE, 2023.

LAJOLO, Marisa. **Livro Didático**: um (quase) manual de usuário. Em Aberto, Brasília ano 16, n. 69, jan/mar. 1996.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MAIA, Gabriel. A leitura literária no livro didático: uma análise da abordagem de poemas em Português: Linguagens (9º ano do ensino fundamental). In: TOUFER, Adalto *et al.* **Leitura e ensino de literatura**. Porto Alegre: Bestiário, 2023. p. 259-270.

MACHADO, Maria. Depois da poesia infantil, a juvenil? In: DE AGUIAR, Vera Teixeira. **Poesia infantil e juvenil brasileira**: uma ciranda sem fim. Núcleo Editorial Proleitura, 2012.

MARTHA, Alice. Pequena prosa sobre versos. In: DE AGUIAR, Vera Teixeira. **Poesia infantil e juvenil brasileira**: uma ciranda sem fim. Núcleo Editorial Proleitura, 2012.

OLHER, Rosa Maria. **Literatura e instituição**. Anuário de Literatura (UFSC). v. 13, n. 2, p. 76-85, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-7917.2008v13n2p76>. Acesso em: 9 out. 2024.

PAZ, Octavio; STANTON, Anthony. **El arco y la lira**. Bogotá: Fondo de Cultura Económica, 1998.

PINHEIRO, Hélder. A abordagem do poema: roteiro de um desencontro. In: DIONISIO, Angela; BEZERRA, Maria. **O livro didático de português**: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001

RANGEL, Egon. Livro didático de língua portuguesa para a educação básica: problemas e perspectivas. In: BUNZEN, Clécio. **Livro didático de português**: políticas, produção e ensino. São Carlos: Pedro e João Editores, 2015.

SILVA, Lidiane Rodrigues Campêlo da *et al.* Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9, 2009, Curitiba. **Anais eletrônicos** [...]. Curitiba: PUCPR, 2009. p. 4554-4566. Disponível em: <https://proinclusao.ufc.br/wp-content/uploads/2021/08/pesquisa-documental.pdf>. Acesso em: 9 out. 2024.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martis. Et. Al (Orgs.). **Escolarização da leitura literária**. 2ª ed. 2ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SORRENTI, Neusa. **A poesia vai à escola**: reflexões, comentários e dicas de atividades. Autêntica, 2017.

SUASSUNA, Livia. **Ensaio de pedagogia da língua portuguesa**. Editora Universitária UFPE, 2006.

ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. **Via atlântica** (USP). v. 9, n. 2, p. 11-22, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/va.v0i14.50376>. Acesso em: 9 out. 2024.