

Análise das Propostas de Ensino de Literatura de Material de Apoio do PNLD-Literário de 2018

Marcos Vinícius SCHEFFEL*

* Doutor em Teoria da Literatura (UFSC-2011), Mestre em Literatura Brasileira (UFSC-2007). Professor de Didática de Português e Literatura - UFRJ. Professor do ProfLetras UFRJ. Professor do ProfLetras - UFRJ.

Resumo:

O PNLD-Literário de 2018 estabeleceu novos parâmetros para escolha das obras literárias a serem lidas por alunos das escolas públicas brasileiras. Ao contrário do Programa Nacional da Biblioteca da Escola (PNBE), o PNLD-Literário não tem seu foco em elencar obras literárias que seriam “altamente indicadas”, mas sim em excluir as obras com “problemas” e, com base em uma lista de obras, delegar aos professores da educação básica a escolha dos livros que podem ser relevantes para a realidade de ensino de sua escola, de seus alunos. Outra mudança foi a sugestão da criação de materiais de apoio para o uso das obras voltadas aos professores. Esses materiais deveriam trazer sugestões para: contextualizar autor e obra, motivar a leitura, justificar o valor literário da obra e fornecer subsídios para atividades (de pré-leitura e pós-leitura e conectadas com temas e conteúdos presentes nos livros). Este artigo analisa as concepções de ensino de literatura que atravessam o edital desse programa e também algumas propostas de ensino de literatura encontradas nos materiais de apoio ao professor. Para tanto, estabelece um diálogo com conceitos e práticas de ensino de literatura de Colomer (2007) e Cosson ([2006] 2012), que parecem embasar essas propostas.

Palavras-chave:

Programas de leitura; Ensino de literatura; Materiais didáticos.

Análise das Propostas de Ensino de Literatura de Material de Apoio do PNLD-Literário de 2018

Marcos Vinícius Scheffel

INTRODUÇÃO

Em 2018, o governo federal lançou o edital do PNLD-Literário, decretando de certa forma o fim do Programa Nacional da Biblioteca da Escola (PNBE)¹ –, que era desde 1997 o programa responsável por abalizar as compras de obras literárias a serem distribuídas para as escolas. O PNLD-Literário trouxe algumas diferenças em relação ao PNBE. A principal delas é de as obras avaliadas não ganharem mais o selo de altamente indicado. Com esse novo programa, a função maior dos avaliadores² é descartar obras com problemas (algo que também acontecia no PNBE) e formar uma lista mais ampla de obras a serem escolhidas por escolas e professores da educação básica (algo que não ocorria no PNBE). Este protagonismo dos professores está claramente manifesto no *Guia do PNLD-Literário de 2018*:

E você, professor(a), assume um lugar importante nessa ação, por isso é fundamental que se envolva e se comprometa com esse processo, analisando e discutindo com seu grupo de trabalho todos os aspectos importantes a serem considerados no ato de escolha do(s) livro(s) literário(s) que serão adotados por sua unidade escolar. [...]

Nesse sentido, este Guia cumpre a função essencial de lhe auxiliar nesse processo de escolha qualificada. As obras literárias que se apresentam neste Guia PNLD 2018-Literário, para sua análise e seleção, foram avaliadas e aprovadas por uma equipe de especialistas das áreas de Letras e de Educação. Agora é a sua vez de selecionar aquelas que melhor se relacionam com o projeto pedagógico da sua escola e com os propósitos educacionais de sua rede de ensino. (BRASIL, 2018, p. 9).

O programa assume a concepção de que a qualidade da obra pode variar conforme os objetivos educacionais e só os professores em suas escolas podem definir que obras devem ser lidas em determinado contexto. O marco qualitativo antes presente no PNBE é praticamente apagado ao não se disponibilizarem para as escolas apenas as obras altamente indicadas. No PNLD-Literário, os critérios de avaliação assumem um caráter de exclusão em caso de a obra não cumprir um ou mais dos itens abaixo:

- a. qualidade literária da obra (a obra não se caracteriza como didática);
- b. qualidade estética e literária da obra e sua contribuição para a formação do leitor;
- c. isenção de erros crassos e/ou recorrentes de revisão linguística;
- d. isenção de apologia a preconceitos, moralismos e/ou estereótipos que contenham, por exemplo, teor doutrinário, panfletário ou religioso explorados de modo acrítico no texto literário;
- e. correspondência com a categoria declarada no ato da inscrição;

¹ Conforme Fernandes (2017, p. 221) “o PNBE funcionou por quase duas décadas, tendo sido suspenso em 2015”.

² Os avaliadores são professores universitários e de escolas de educação básica de várias regiões do Brasil ligados à formação de leitores. Para ser um avaliador é necessário preencher o cadastro do Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC) e ser escolhido para fazer parte da equipe de avaliação. Cada obra é lida por dois avaliadores (duplo cego), com a presença de um supervisor, que faz a equalização em caso de pareceres discrepantes.

- f. correspondência com o(s) tema(s) declarado(s) no ato da inscrição;
- g. correspondência com o(s) gênero(s) literário(s) declarado(s) no ato da inscrição;
- h. apresentação de prefácio e/ou apresentação que contextualize brevemente autor e obra (esse item não era eliminatório em obras para Ed. Infantil, categorias, 1, 2 e 3, cf. edital). (BRASIL, 2018, p. 15).

Lê-se no *Guia digital PNLD-Literário* (BRASIL, 2018) que o programa procuraria garantir a qualidade ética e estética das obras e fornecer “um amplo e diversificado acervo de obras literárias” (p. 15) voltadas para a promoção da leitura literária. A qualidade estética fica nos itens “a” e “b” e a qualidade ética no item “d” – são os itens com uma maior margem de subjetividade para quem avalia. Para o avaliador, há uma possibilidade bastante diminuída de eliminar uma obra, pois para isso ela precisaria “não ser literatura” e “não contribuir para a formação do leitor”.

O primeiro item é mais factível, por aparecerem muitas obras com um objetivo didático, como um cordel que procure somente ensinar matemática e não tenha foco na elaboração literária típica do cordel: as sextilhas, o esquema de rimas, a relação com a xilogravura. Já o segundo item é irrealizável, pois mesmo um livro de qualidade estética questionável pode contribuir na formação do leitor, sendo praticamente impossível para o avaliador dimensionar esse aspecto.

Outro problema é não ficar claro que se trata da formação do leitor literário e do contato desse leitor em formação com obras de qualidade³, como assinalaram Cosson e Paiva (2014, p. 497) ao analisarem os critérios do PNBE relativos ao endereçamento escolar das obras: “O desafio aqui é não deixar que a preocupação com o valor estético oblitere a necessidade de atender a formação do leitor e vice-versa, mantendo o equilíbrio entre a diversidade das obras e a qualidade literária”. No PNBE, pensava-se em apresentar vários gêneros, autores, temáticas relevantes, mas tudo isso não podia se sobrepor à oferta de literatura de qualidade, por mais que esse termo trouxesse uma forte carga subjetiva. Era basicamente isso que se procurava fazer ao se dizer que uma obra era altamente indicada.

Os demais itens do PNLD-Literário se referem a aspectos da qualidade editorial e do cumprimento de requisitos do edital, como correspondência ao gênero e ao tema assinalados no ato da inscrição. Prevalece aqui a ideia de aprovar a grande maioria das obras e deixar que os professores da educação básica se encarreguem das escolhas. Há uma descentralização das escolhas, mas sem que isso seja passível de uma discussão maior sobre os critérios que norteiam escolher uma obra, pois, como nos alerta Cecília Bajour (2012, p. 27), temos que antever várias cenas de leitura:

Ao escolhermos o que será lido com os outros, estamos imaginando por onde poderemos introduzir os textos nas conversas literárias, por onde entrarão os demais leitores, que encontros e desencontros a discussão poderá suscitar, como faremos para ajudá-los nestes achados, como deixaremos aberta a possibilidade de que o próprio texto os ajude com algumas respostas ou lhes abra para novas perguntas, como faremos para interferir sem fechar os sentidos.

Bajour (2012) se refere a obras escolhidas pelo professor levando em consideração várias situações de mediação literária. Trata-se da seleção que o professor faz com base naquilo a que tem acesso, naquilo que acha relevante para os alunos, nos textos que oferecem uma certa resistência ao leitor em formação. Já quem escolhe obras para um programa nacional tem que pensar naquelas que poderão ser escolhidas pelos professores (com base nos livros inscritos pelas editoras no referido edital) e que atendam às mais diferentes necessidades de formação de leitores, com diferentes níveis de contato com o texto literário, e que passarão ainda pela mão de professores, bibliotecários, pedagogos, direção.

³ Na ficha de avaliação do PNBE de 2015, o avaliador ao final deve assinalar uma das seguintes opções: obra altamente indicada para compor o acervo; obra indicada para compor o acervo; obra não indicada para compor o acervo.

O *Guia digital PNLD-Literário* (BRASIL, 2018) valoriza o papel do professor como mediador e fala de saberes docentes que podem ser acionados na hora de indicar os livros que serão adquiridos. Nesse ponto, nota-se uma mudança significativa em relação ao PNBE, que tinha seu foco maior na leitura literária em seus mais variados aspectos. No novo programa, as obras devem contribuir para a consecução de aprendizagens previstas nas Bases Nacionais Curriculares e, no caso do ensino médio, nas Diretrizes Curriculares. Termos e expressões comuns nesses documentos, como “inserção na cultura letrada” ou “leitores fruidores”, também aparecem no Guia, mostrando um caráter mais pragmático em relação à leitura.

O material de apoio ao professor parece aqui cumprir a função do manual do livro didático, mas com a diferença de não ser um item obrigatório para as editoras no edital de 2018. Mesmo com a não obrigatoriedade, muitas editoras produziram esses materiais, prevendo que em outros editais se tornaria um item obrigatório. Esses materiais de apoio trazem concepções de ensino, de leitor escolar, das funções da literatura na escola e também tentativas das editoras de cumprirem itens do edital. Para dimensionar esses aspectos, analisarei um material de apoio produzido para esse programa de uma obra aprovada: *Angélica*, de Lygia Bojunga. A escolha do livro se deveu ao fato de ser uma autora consagrada do cânone literário infantil e que tem tido suas obras com frequência aceitas para programas de leitura, apresentando características valorizadas por professores, educadores e pesquisadores da literatura infantil. Desta forma, o foco da análise recai unicamente no guia, já que a qualidade do livro é incontestável.

Nas seções seguintes do artigo, serão discutidas as orientações do GUIA do PNLD para a produção desses materiais e alguns conceitos de ensino de literatura que subjazem a essas indicações. Em seguida, será analisado o material de apoio do livro “*Angélica*”, de Lygia Bojunga, levando em considerações teóricas sobre o ensino de literatura recentemente produzidas.

AS ORIENTAÇÕES DO GUIA PARA A PRODUÇÃO DE MATERIAIS DE APOIO AO PROFESSOR E AS POSSÍVEIS CONCEPÇÕES DE ENSINO DE LITERATURA

A solicitação de um material de apoio ao professor foi uma novidade no PNLD-Literário. Na seção de Avaliação do material de apoio ao professor(a), apareciam três itens a serem observados pelas editoras para a produção desses materiais⁴:

Com relação aos critérios de avaliação empregados na aprovação do material de apoio, é importante destacar, inicialmente, que o processo de análise e avaliação está apoiado no Edital de Convocação 02/2018 - CGPLI⁵, que determina como o material de apoio destinado às obras da Educação Infantil, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio deve ser apresentado para a seleção. A principal dimensão de avaliação está baseada na consistência e coerência do material proposto, considerando:

I - as informações apresentadas que: (1) contextualizem o autor e a obra; (2) motivem o estudante para leitura e (3) justifiquem a pertinência da obra ao(s) seu(s) respectivo(s) tema(s), categoria e gênero literário; (4) subsídios, orientações e propostas de atividades.

II - as orientações para as aulas de língua portuguesa ou língua inglesa (conforme idioma da obra literária) que preparem os(as) estudantes antes da leitura das respectivas obras (material de apoio pré-leitura), assim como para a retomada e problematização das mesmas (material de apoio pós-leitura).

III - as orientações gerais para aulas de outros componentes ou áreas para a utilização de temas e conteúdos presentes na obra, com vistas a uma abordagem interdisciplinar. (BRASIL, 2018, p. 16-17).

⁴ Cabe destacar que a produção destes materiais não era obrigatória neste edital. Nos editais atuais já é um item obrigatório.

⁵ A sigla significa Coordenação-Geral dos Programas do Livro.

Analisando os elementos desses itens, percebe-se a influência de duas obras muito citadas no ensino de literatura no Brasil: *Andar entre livros: a leitura literária na escola*, da espanhola Teresa Colomer (2007); e *Letramento literário: teoria e prática*, de Rildo Cosson (2006). A primeira obra foi escolhida para o PNBE-Professor de 2013. Já o autor da segunda obra participou do PNBE, entre 2006 e 2015, como coordenador ou como membro do colegiado.

Os dois autores discutem a necessidade da contextualização. Para Colomer (2007) isso acontece na chamada leitura guiada, que se difere da leitura livre (aquela que o aluno realiza por vontade própria). Na leitura livre o único dispositivo previsto é o estímulo à leitura. Já a leitura guiada é aquela compartilhada, em que há um sentido a ser negociado com a comunidade leitora. Nesse segundo tipo de leitura “necessita-se desenvolver atividades didáticas em função dos objetivos propostos.” (COLOMER, 2007, p. 185-186). Ainda sobre a leitura guiada, a autora afirma:

O guia **[neste caso quem indica a obra, o mediador]** deve servir para mostrar o modo de vencer as dificuldades de sentido da obra, oferecer informação imprescindível para entender determinados aspectos obscuros e chamar a atenção sobre outros aspectos, que suscitem interrogações inadvertidas ou que estimulem novas interpretações mais complexas. É esse, propriamente, o campo de trabalho da escola obrigatória. (COLOMER, 2007, p.183, destaque nosso).

Cosson (2006) também pensa na sala de aula como um espaço de negociação de sentido e de formação de uma comunidade leitora. Para ele: “A leitura literária precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e este objetivo não pode ser perdido de vista.” (COSSON, 2006, p. 62). Para ambos autores, há um trabalho diferenciado promovido pela escola com livros e autores de literatura que não pode ser desconsiderado pelos professores.

Quanto à contextualização, entendida como “aprofundamento da leitura por meio dos contextos que a obra traz consigo” (COSSON, 2006, p. 86), Cosson aponta alguns tipos de contextualização, a saber: contextualização teórica (ideias que sustentam determinada obra); contextualização histórica (fatos relevantes da época da publicação do livro); contextualização estilística (centrada nos estilos de época); contextualização poética (estrutura ou composição da obra); contextualização crítica (como aquela obra foi lida por críticos de diferentes períodos); contextualização presentificadora (relação da obra com o tempo presente); contextualização temática (temas tratados pela obra – segundo o autor, uma das mais usadas em nossa tradição escolar). (COSSON, 2006, p. 85-91).

A motivação para leitura, para Cosson (COSSON, 2006, p. 77), “consiste em uma atividade de preparação, de introdução dos alunos no universo do livro a ser lido”. Nos exemplos fornecidos por Cosson, tanto para sequência básica quanto para sequência expandida⁶, o autor sugere atividades que de certa forma engajem os alunos e que tenham um aspecto lúdico. A motivação não deve ser longa para não gerar a dispersão dos alunos e é uma atividade previamente planejada pelo professor. Esse livro de Cosson, como um todo, tem um caráter prescritivo ao oferecer formas mais estabilizadas de o professor da educação básica trabalhar com a literatura em sala de aula (algo muito próximo da função dos materiais de apoio dos professores do PNLD-Literário).⁷

⁶ Os termos foram usados por Cosson para definir uma metodologia de ensino de literatura e seriam compostas pelas seguintes etapas: motivação, introdução, leitura, interpretação e expansão. A diferença da sequência básica e da sequência expandida reside no grau de complexidade da segunda. Esta metodologia, que foi divulgada em seu livro *Letramento literário – teoria e prática*, teve grande acolhida pelos professores da educação básica e seu livro se tornou um sucesso de vendas (algo pouco comum para livros desta área no Brasil).

⁷ Acredito que as propostas de Cosson ajudam em alguns contextos a organizar o trabalho com o ensino de literatura e que conseguiram uma boa adesão de muitos professores por haver poucos encaminhamentos mais práticos do ensino de literatura. Porém, também acredito que o uso exagerado destas sequências seja cansativo para professores e alunos da educação básica. A meu ver a variação dos métodos de ensino é a forma mais indicada para se pensar no ensino de literatura.

Já as discussões de Colomer (2007) têm um caráter mais teórico. Nota-se isso claramente quando ela fala da motivação, no capítulo “A articulação escolar da leitura literária”:

“Estímulo”, “intervenção”, “mediação”, “familiarização” ou “animação” são termos associados constantemente com a leitura no âmbito escolar, bibliotecário ou de outras instituições públicas e que se repetem sem cessar nos discursos educativos. Todos estes termos se referem à intervenção dos adultos encarregados de “apresentar” os livros às crianças. (COLOMER, 2007, p. 102).

Ao longo deste capítulo, a autora aponta que a motivação à leitura deveria ser vista de uma forma mais abrangente, que considerasse, por exemplo, que a literatura é uma aprendizagem social e que por isso “a leitura compartilhada é a base da formação de leitores”. (COLOMER, 2007, p.106).

Por seu caráter menos aplicado, a obra de Teresa Colomer (2007) parece não embasar tanto as orientações que seguem no *Guia digital PNLD-Literário* (BRASIL, 2018). As orientações 3 e 4 se prendem mais à questão temática da obra e seu gênero e à proposição de atividades que deem conta da obra. Já o item seguinte cita atividades de pré-leitura e pós-leitura que valem tanto para os livros escritos em língua portuguesa quanto para as obras de língua inglesa também presentes no edital. Essa mistura de recomendações para o livro de língua estrangeira, o qual costuma ter um uso muito didático (ampliação de vocabulário, introdução de novas estruturas linguísticas, conhecimento da cultura de outra língua), e o livro escrito em português pode gerar uma certa confusão. Por exemplo, a ideia de atividades pré-textuais em línguas estrangeiras esteve por muito tempo ligada à leitura instrumental com a familiarização do aluno a um determinado tema. Isso poderia induzir os organizadores dos materiais de apoio ao professor a adotarem essa perspectiva.

Para Cosson (2006), as atividades de motivação seriam antes da leitura da obra (algo pré-textual) e, ao final da sequência didática, seria necessário que o aluno produzisse uma leitura mais crítica, a comparação com outras obras ou uma produção escrita, pois “a escola privilegia o escrito, que é sua língua de registro”. (COSSON, 2006, p. 114). Fica evidente aqui a ideia de uma atividade de pós-leitura, mas que, como afirma Cosson (2006), é algo valorizado pela cultura escolar, pelos documentos oficiais, além de ser uma forma de avaliar a leitura. Há aqui ainda a influência da concepção de ensino de língua portuguesa que vem desde os Parâmetros Curriculares Nacionais, que propunham atividades de uso da língua, reflexão sobre o uso e um novo uso mais elaborado, constituído de uma produção (oral ou escrita) por parte do aluno⁸.

Essa ligação mais escolar também fica nítida quando se propõe no Guia do PNLD que o conteúdo das obras sirva para abordagens interdisciplinares. Em um programa de leitura que passou a ser um apêndice do Programa Nacional do Livro Didático, esse direcionamento para questões curriculares pode acarretar um uso temático e conteudístico das obras, esvaziando a ideia de uma educação literária, ou seja: “uma socialização mais rica e lúcida dos indivíduos como a experimentação de um prazer literário que se constrói ao longo do processo” (COLOMER 2007, p. 29). A análise de um desses guias busca dimensionar os impactos dessas orientações nos materiais elaborados pelas editoras.

O MATERIAL DE APOIO DE *ANGÉLICA*, DE LYGIA BOJUNGA

Autora com mais de vinte obras publicadas para o público infantojuvenil, com vários prêmios nacionais e internacionais, incluindo o Hans Christian Andersen (1982), Lygia Bojunga já teve diversas

⁸ Conforme Leonor Werneck dos Santos (In: PAULIUKONIS; SANTOS, 2006, p. 60), o pressuposto USO-REFLEXÃO-USO, presente nos documentos oficiais, é que pode gerar um ensino produtivo do português.

obras suas adquiridas para programas de incentivo à leitura, e quase todos os seus livros ostentam o selo de “altamente recomendável” da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ)⁹. Segunda novela da autora, *Angélica* foi o primeiro livro a receber a distinção máxima da FNLIJ, sendo considerado “o melhor para criança” em 1975. No PNBE, a autora tem obras nos acervos de 2006 (*O meu amigo pintor*), 2009 (*A bolsa amarela*, *Corda bamba*, *A casa da madrinha*, *Aula de inglês*), 2010 (*O abraço*), 2011 (*Querida*), 2013 (*Paisagem*)¹⁰.

O material de apoio do professor, chamado de *Manual do professor digital*, não é encontrado no site da editora, e não há menções ao fato de a obra ter sido selecionada pelo programa¹¹. Esse é um fato pouco comum, pois as editoras costumam destacar quando uma obra foi selecionada por um programa governamental. O manual é constituído por 12 páginas e traz no seu início as seguintes informações:

Figura 1: Cabeçalho do *Manual do professor digital* do livro *Angélica*, de Lygia Bojunga.

| | |
|------------------------------|--|
| Título | Angélica |
| Páginas | 160 |
| Autor (a) | Lygia Bojunga |
| Ilustrador (a) | Vilma Pasqualini |
| Idioma | Língua portuguesa |
| Categoria | 5 |
| Tema (s) | Autoconhecimento, sentimentos e emoções; Família, amigos e escola; Encontros com a diferença; Diversão e aventura; |
| Gênero Literário | Novela |
| Interdisciplinaridade | Ciências Sociais, História, Língua Portuguesa, Geografia, Biologia, Política e Psicologia. |

Disponível em: <http://www.casalgygiabojunga.com.br/pt/paginas-conteudo/manualAngelica.pdf> Acesso em: 5 mar. 2021.

Chama a atenção que a autoria deste manual, disponibilizado pela editora, não é identificada. A categoria 5 se refere a livros para o 4º e 5º anos do ensino fundamental. Tanto os temas como a interdisciplinaridade apontam para questões do uso escolar da obra e são pré-requisitos a serem seguidos pelas editoras. Assim, os livros têm que se encaixar nos temas previamente definidos, e as editoras têm que apontar possíveis relações interdisciplinares para as obras inscritas.

O material obedece à seguinte divisão nas próximas páginas: “Conversa com o professor”; “Quem escreveu a história”; “Mergulho no livro”; “Pré-leitura”; “Propostas de atividades”; “Pós-leitura”; “Interdisciplinaridade”; “Para saber mais (bibliografia e sites)”. A divisão segue à risca aquilo que o edital solicita: dados do autor, contexto, atividades de pré-leitura e pós-leitura. Destaca-se a interlocução a que o material se propõe logo no seu começo:

Professor, *Angélica*, livro que agora chega às suas mãos, traz a oportunidade de trabalhar temas importantes com as crianças, como construção de identidade, seu lugar no espaço em que vive, trabalho, bullying, desejos, diversidades, etnias, ética e muito mais. (CASA LYGIA BOJUNGA, 2018, p. 1).

⁹ Os livros altamente recomendáveis são escolhidos dentre os que fazem parte do acervo Básico da FNLIJ. Desde 1975, dez obras de cada categoria – criança, jovem, imagem, poesia, informativo, tradução (criança, jovem e informativo) – recebem a indicação de altamente recomendável.

¹⁰ O PNBE de 2015 teve seu edital lançado e as obras avaliadas, porém o MEC não realizou a aquisição das obras. Essa descontinuidade do programa abalou fortemente o mercado editorial brasileiro.

¹¹ Por meio de uma busca simples no Google cheguei ao material, com o qual eu tinha tido contato como avaliador durante o PNLD-Literário de 2018.

Nota-se mais uma vez a preocupação em responder às demandas do edital, dando um peso maior aos temas que a obra traz, e não tanto à sua elaboração literária. A preocupação com a elaboração ficcional aparece na seção “Mergulho no livro”, mas ainda assim retomando a perspectiva temática (escolar) da obra:

A linguagem envolvente, coloquial e divertida, características marcantes na literatura de Lygia Bojunga, torna a história de Angélica uma leitura rica e bastante oportuna nos tempos atuais, em que se levantam constantes debates sobre valorização das identidades, das origens e do respeito às diferenças. Suscitam também reflexões atualíssimas sobre trabalho, bullying, feminismo, autoestima, relacionamentos abusivos e, ainda, sobre depressão e relações familiares. (CASA LYGIA BOJUNGA, 2018, p. 3).

Essa perspectiva temática acaba por tirar do centro da discussão o valor da obra como literatura, conferindo-lhe um uso muito pragmático que pode, em sendo aplicado, tornar a leitura da obra uma atividade meramente escolar e apagar outras dimensões de contato com o texto literário (a fruição estética, os aspectos culturais do livro enquanto objeto, a subjetividade do leitor). Ao longo da seção “Mergulho no texto” (p. 3-7) fica visível a perspectiva de resumir a obra e de oferecer interpretações prontas ao professor, sempre reforçando o plano temático a cada personagem apresentado. Mais relacionado ao ensino de literatura (da linguagem literária) é um trecho em que se explicita como Lygia Bojunga transforma metáforas em imagens concretas, ressaltando como isto ocorre em outras obras da autora (p. 4). Porém, esse tipo de proposta não aparece neste “mergulho no texto”, que acaba sendo um “mergulho nos temas”.

As atividades de “Pré-leitura” – doze ao total – merecem destaque por sua variedade (pelas diferentes competências acionadas), pois estimulam atividades de pesquisa (1, 8), propõem novas leituras (4, 9), propõem atividades de escrita (3, 11, 12), propõem atividades orais (6), propõem atividades culturais (10) e estimulam a dimensão artística (2). Essa última atividade de produção de um autorretrato (escrito ou ilustrado) toca em algo que estrutura o livro, que é como os personagens lutam para construir suas imagens, e se relaciona diretamente a uma cena do livro. São atividades de estímulo à leitura e de familiarização com temas e situações que serão tratados na obra, que se parecem muito com as atividades propostas por Cosson (2006). Destaque para o fato de ser uma lista de sugestões que pode ser escolhida/adaptada pelo professor conforme seu contexto, por exemplo, uma ida ao teatro para ver uma peça infantil é pouco provável na grande maioria das cidades brasileira, mas é realizável em algumas e pode ser algo muito significativo e que está ligado a uma parte importante do livro (a montagem da peça sobre a vida de Angélica).

A seção seguinte do material traz “Propostas de atividades” – um total de dezessete – que retomam algumas das atividades de pré-leitura, mas agora pressupondo a leitura do livro e o amadurecimento do leitor, que com base na leitura da obra pode pensar, discutir, debater várias questões lançadas pelo livro. Ou seja: são atividades de registro (oral ou escrito) sobre a leitura. Tanto Cosson (2006) como Teresa Colomer (2007) valorizam essa relação entre leitura e escrita. Para Cosson: “as possibilidades de registro da interpretação são diversificadas e dependem da turma, dos textos escolhidos e dos objetivos do professor”. (COSSON, 2006, p. 69). Ainda segundo Cosson (2006, p. 68): “O importante é que o aluno tenha a oportunidade de fazer uma reflexão sobre a obra lida e externalizar esta reflexão de uma forma explícita, permitindo o estabelecimento do diálogo entre os leitores e a comunidade escolar.”

Dentre as atividades sugeridas estão a resenha (que não pode ser usada em demasia para não ficar algo repetitivo), a solicitação de um capítulo a mais da obra, a alteração do espaço ou do tempo em que a obra se passa, a inclusão de novas personagens. Essas últimas atividades ressaltam um aspecto mais lúdico, mais criativo, mais literário. Ou seja: aprender literatura fazendo literatura. Tal relação – aprendizagem literária e escrita literária – é destacada por Colomer (2007, p. 162):

Sabemos que ler e escrever são duas faces da mesma moeda na missão de facilitar o acesso à cultura escrita que se encomendou à escola. No caso da leitura literária, os alunos leem mais literatura do que escrevem, é claro. Mas se ler literatura serve para aprender em geral, escrever literatura também serve para dominar a expressão do discurso escrito; concretamente, escrever literatura – contos, poemas, narrativas feitos individual ou coletivamente – permite que as crianças compreendam e apreciem mais, tanto a estrutura ou a força expressiva de seus próprios textos, como a dos textos lidos.

Uma das formas de se aprender a literatura é por meio da escrita literária. O aluno sai da posição de quem apenas admira uma obra – leitura de admiração – para quem também escreve com base em uma obra, motivado por ela. É aquilo que Houdart-Mérot (2013) considera como uma apropriação subjetiva do texto literário, que valoriza o caráter “scriptível” da leitura literária. Toda interpretação é um ato de inscrição do leitor no texto. (HOUDART-MÉROT, 2013). O estímulo à escrita literária pode gerar um maior grau de maturidade do leitor quanto aos mecanismos de criação literária. Somente teorizar sobre esses mecanismos seria uma tarefa exaustiva e pouco produtiva. Partir do uso desses mecanismos para a reflexão a respeito deles se constituía em algo mais produtivo: é o que Colomer (2007) propõe.

Será que é isto que a seção “Propostas de atividades” do *Manual do professor digital* oferece? Vejamos três das dezoito propostas que considero mais próximas das concepções de Cosson e Colomer:

1. Com recortes de imagens de revista ou de jornal; ou com ilustrações feitas pelos alunos com os personagens de *Angélica*: criar um mural que denuncie o bullying e suas consequências. Pode ser dando dicas também como: está se sentindo mal com algum apelido? Converse com seu professor; Ou com frases como: Se seu amigo chorou, ele não gostou da brincadeira. Respeite seus colegas. Atice a criatividade dos alunos para que criem as frases da campanha!

3. Solicite aos alunos uma resenha sobre o livro, mas em que emitam opiniões: do que gostaram? O que mudariam? Que personagem gostariam de ser?;

12. Peça para que criem poemas para os personagens; ou a partir de cenas retiradas do livro; (CASA LYGIA BOJUNGA, 2018, p. 8-9).

A primeira atividade traz algo bastante escolar (a montagem de um mural) e opera no plano temático da obra ao jogar luzes sobre a questão do bullying. Só para lembrar que o termo não era usado nos anos 1970¹², mas é coerente com os acontecimentos do livro, constituindo-se naquilo que Rildo Cosson (2006, p. 89) chama de uma contextualização presentificadora. Quanto à montagem do mural, pode-se pensar que é um gênero possível em vários contextos da práxis social (em um prédio, em uma associação de moradores, em uma empresa, pelo centro acadêmico da universidade etc.) e que, da forma como está proposto, com a ideia das frases de uma campanha, tem grande potencial de envolver os alunos. É uma atividade semelhante às propostas por Rildo Cosson (2006), ao fazer em seu livro a relação do literário com outros tipos textuais (jornalísticos, publicitários etc.).

A segunda proposta é também explicitada pelo autor, que fala da importância da resenha, mas do cuidado de não a tornar uma atividade única, repetitiva. Parece-nos que a resenha precisa ser mais praticada e em seus diferentes contextos de recepção e produção. Pensa-se pouco na resenha como um texto motivador para leituras e como uma etapa final de concretização de uma leitura da obra. O resultado

¹² O bullying passou a ter interesse científico a partir dos anos 1970. No Brasil, o tema começou a ganhar destaque no final dos anos 1990. Nos documentos oficiais PCN, PCN+ e Orientações Curriculares, o termo não aparece. Nas BNCC, só há uma alusão ao cyberbullying. No site do MEC, o termo bullying aparece com bastante frequência, quase sempre associado ao respeito à diversidade e ao combate à violência.

disso é que, no ensino superior, muitos alunos desconhecem um gênero fundamental, obrigando muitos cursos a ter que praticamente apresentar esse gênero para alunos que já deveriam conhecê-lo. Na proposta em questão, que é para alunos do fundamental I, é solicitado que eles emitam opiniões e que sugiram mudanças no livro ou que se posicionem sobre que personagem gostariam de ser. Obviamente isso não ocorre em uma resenha, mas deve-se considerar aqui para que nível de ensino a proposta se destina e, nesse caso, o movimento de implicação com o livro é válido. A escrita de resenhas deve ser retomada ao longo de toda a educação básica, com outros níveis de complexidade, em um movimento espiralado de idas e vindas ao gênero. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

As duas últimas partes do *Manual do professor digital* (CASA LYGIA BOJUNGA, 2018) se intitulam “Pós-leitura” e “Interdisciplinaridade”. As atividades de pós-leitura são diretamente ligadas a BNCC (de forma bastante superficial) e aos temas de inscrição do livro:

Segundo a BNCC – Base Nacional Curricular Comum, a educação tem um papel ativo na afirmação de valores e atividades que contribuam de forma positiva para a transformação da sociedade em um lugar mais justo, humano e ecológico. (BRASIL, 2018).

A leitura do livro *Angélica* e as atividades propostas neste manual certamente ajudarão na formação de uma consciência coletiva nos jovens que os farão refletir sobre “quem sou eu”, “quem está à minha volta” e “como podemos conviver em harmonia”. As experiências proporcionarão novos conhecimentos que serão essenciais para seu aprendizado e desenvolvimento. (CASA LYGIA BOJUNGA, 2018, p. 10).

Nesse ponto, fica evidente a tentativa de cumprir itens do edital, valendo-se de termos presentes nele para justificar a adoção da obra. Tanto é que o termo “pós-leitura” foi interpretado como conteúdos escolares e como os temas do livro indicados no ato da inscrição da obra, tirando o foco das aprendizagens literárias, que também poderiam ser valorizadas, tanto no plano da escrita como no plano da leitura. Talvez isso se deva à não definição do *Guia digital PNLD-Literário* (BRASIL, 2018) sobre o que ele entende como atividades de pré-leitura e pós-leitura.

Quanto à interdisciplinaridade, talvez por ser um termo mais conhecido e de ampla circulação no meio educacional, as oito propostas de trabalho são coerentes com a visão escolarizada de interdisciplinaridade e percorrem disciplinas escolares e campos do conhecimento que poderiam ser explorados com a leitura do livro, constituindo-se em propostas realizáveis de ensino.

1. Língua portuguesa – com a forma coloquial que Lygia escreve versus a norma culta;
2. Literatura – quando apresenta, numa mesma obra, o formato de novela e o de teatro;
3. Política – quando vemos as questões de desemprego, as exigências para se conseguir um trabalho e o surgimento de trabalhos informais;
4. Ciências sociais – ao explorar temas como feminismo, bullying, relacionamentos abusivos; relações familiares;
5. Geografia – já que Angélica veio de outro país, possibilitando um trabalho e uma pesquisa sobre outras regiões; e paisagem natural;
6. Biologia – quando apresenta diferentes espécies de animais;
7. História – quando permite um estudo sobre a história da emancipação feminina, sua entrada no mercado de trabalho e sua luta por direitos iguais;
8. Psicologia – quando vemos as buscas dos personagens por suas identidades e quando aborda os conflitos de cada um em relação ao que são e ao que pensam que os acham deles. (CASA LYGIA BOJUNGA, 2018, p. 11).

Atentando para as duas propostas ligadas ao ensino de língua e literatura, é possível pensar que talvez elas pudessem ter norteado a parte de mergulho na obra. Os usos literários de diferentes normas por Lygia Bojunga propiciaram aquilo que nos documentos oficiais aparece como análise linguística. Ainda no campo do ensino linguístico poderia se pensar nos gêneros do discurso que perpassam todos os níveis de ensino, sendo inclusive o livro da autora adotável em outras séries em que os alunos já têm mais arcabouço para essas discussões. Um exemplo disto é o fato de o livro ser uma novela, mas que tem em dado momento uma montagem de uma peça de teatro pelas personagens. A novela tem ainda em sua estrutura a ideia de uma fábula em que os animais falam e que de certa forma representam comportamentos morais das pessoas, mas tudo isto em uma chave muito crítica, condenando o comportamento machista de uma das personagens, falando de desemprego e de conflitos familiares. Outros gêneros da práxis social aparecem na montagem da novela: o anúncio de um restaurante, o cartaz de divulgação da peça e o cardápio do restaurante. Claro que este trabalho com os gêneros deveria ser feito com cuidado para mostrar como se trata de um uso estético da autora e que ao fim e ao cabo o livro continua sendo uma novela. Esta talvez fosse a grande aprendizagem literária de Angélica.

CONCLUSÃO

Mesmo não sendo um item obrigatório do PNLD-Literário de 2018, os materiais de apoio ao professor se constituem em um importante material para pesquisa. Fica visível a preocupação das editoras em atender às demandas do edital, as quais trazem em seu bojo concepções sobre a própria função da literatura na escola. Por parte das editoras e suas equipes, há um esforço de entender o que é esperado, já que nem sempre os termos usados no edital são esclarecedores: o que se entende por atividades de pré-leitura? e de pós-leitura? como trabalhar com temas da obra sem que isso esvazie uma educação literária?

Isso ficou evidente na análise do material feito para o livro *Angélica*, de Lygia Bojunga – que, diga-se de passagem, traz boas atividades e cumpre com aquilo que o edital propõe. Não é errado o direcionamento temático que predomina nele, pois esse direcionamento está posto no edital inclusive como item eliminatório (caso o livro não seja condizente com o tema apontado na inscrição).

Quanto às concepções de ensino do edital e dos materiais produzidos, elas têm se consagrado no meio acadêmico e no meio educacional. Talvez fosse produtivo pensar em outras abordagens do texto literário, como a da leitura subjetiva, que tem ganhado muito espaço a partir da divulgação dos trabalhos do grupo de Annie Rouxel. (ROUXEL; LANGLADE; RESENDE, 2013). Algumas das ideias desse grupo – que tem vários textos traduzidos para o português – valorizam a apropriação subjetiva da obra, propõem o trabalho com diários de leitura (aproximando a escrita e a leitura), estimulam a conversa literária, pensam nos limites da interpretação, pensam nos direitos do texto e nos direitos do leitor. Em seus ensaios, Annie Rouxel discute a tensão entre utilizar e interpretar as obras na sala de aula e propõe, baseando-se em Roland Barthes e Umberto Eco, que toda interpretação é um ato de apropriação subjetiva por parte do leitor.

Muito pertinentes são também as discussões das argentinas Cecília Bajour (*Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura*, 2012) e María Teresa Andruetto (*A leitura, outra revolução*, 2017). Bajour (2012) valoriza a conversa literária como uma situação de ensino, propõe formas de essa conversa literária se desenvolver em sala de aula e valoriza a escolha de textos fortes e vigorosos como um dos critérios para essa conversa literária ser significativa. Em um caminho muito parecido, Andruetto (2017) faz um elogio à dificuldade como um caminho para formar leitores:

Três condições para não ler por ler, para fazê-lo, como um aventureiro, não apenas como um leitor capaz de interpretar, mas, sobretudo, como um leitor capaz de permitir que o texto o afete em seu próprio ser, em seu íntimo, e o leve a novos caminhos de conhecimento, até deparar-se com aquele que luta para se tornar visível, mesmo com o risco de nos transformar. Ler não é consumir livros, mas nos convertermos em camelo, leão ou criança ao mesmo tempo, para nos afastarmos da ideia equívoca de ler como distração, quando, diferentemente, lê-se para se concentrar, para encontrar-se consigo mesmo, do mesmo modo que se escreve, ou se deveria escrever, não como tarefa de devaneio, mas como busca de plenitude de consciência. Todo bom livro nos convida nos ensimesmar e, assim, a questão não é exatamente a quantidade de livros lidos, ainda que a diversidade e o número sejam importantes. A questão é, sobretudo, como se lê e como se convidam outros a ler. (ANDRUETTO, 2017, p. 81).

Nesse trecho a autora argentina, que também recebeu o Hans Christian Andersen (2012), que também tem se ocupado da formação de leitores ao longo de décadas em um cenário muito parecido com o nosso, nos alerta: a leitura do texto literário vai além da mera decodificação, constituindo-se em uma experiência entre o leitor e o livro, e para suscitar essa experiência são necessários “bons livros”. Sim, existem bons livros. Pode parecer algo muito subjetivo, pode ser algo muito questionável, pode ser muito trabalhoso ter que definir que critérios de qualidade são estes, mas a formação de um acervo de livros para escola não poderia se basear em aspectos apenas eliminatórios (que devem existir para evitar que obras mal realizadas no plano estético, ético e editorial cheguem à escola, pois o dinheiro público deve ser bem utilizado). O marco da qualidade, dos livros altamente indicados, que havia no PNBE, é algo que deve fazer parte da avaliação de qualquer material que seja direcionado à formação de leitores. O apagamento desse critério de avaliação é um dos maiores problemas do PNLD-Literário, pois as obras adotadas nas escolas atendem a diferentes objetivos que devem ser dimensionados por especialistas do campo da formação de leitores. O grande acerto do programa é o engajamento dos professores/gestores das escolas de educação básica no processo de escolha das obras que serão lidas em sala de aula por seus alunos.

REFERÊNCIAS

- ANDRUETTO, M. T. *A leitura, outra revolução*. Tradução Newton Cunha. São Paulo: Ed. Sesc-SP, 2017.
- BAJOUR, C. *Ovir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura*. Tradução Alexandre Morales. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- BOJUNGA, L. *Angélica*. 24. ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Guia digital PNLD-Literário 2018*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-pnld/item/12103-guia-pnld-literario-2018>. Acesso em: 17 fev. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)*, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola/>. Acesso em: 19 fev. 2021.
- CASA LYGIA BOJUNGA. *Manual do professor digital (Angélica)*, 2018. Disponível em: <http://www.casalugiaboijunga.com.br/pt/paginas-conteudo/manualAngelica.pdf> Acesso em: 5 mar. 2021.
- COLOMER, T. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

COSSON, R; PAIVA, A. O PNBE, a literatura e o endereçamento escolar. *Remate de Males*, Campinas, v. 34, n. 2, p. 477-499, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/issue/view/349>. Acesso em: 22 fev. 2021.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

FERNANDES, C. R. D. A seleção de obras literárias para o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE 2006-2014. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, n. 51, p. 221-244, maio/ago. 2017. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/elbc/n51/2316-4018-elbc-51-00221.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2021.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO LIVRO INFANTIL E JUVENIL (FNLIJ). *Página oficial*. Disponível em: <https://www.fnlij.org.br/>. Acesso em: 19 fev. 2021.

HOUDART-MÉROT, V. Da crítica de admiração à leitura “scriptível”. *In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. (org.). Leitura subjetiva e ensino de literatura*. Tradução Neide Luzia de Rezende et al. São Paulo: Alameda, 2013. p. 103-116.

SANTOS, L. W. Práticas de linguagem e PCN: o ensino de língua portuguesa. *In: PAULIUKONIS, M. A. L.; SANTOS, L. W. (org.). Estratégias de leitura: texto e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 59-68.