



REP's - Revista Even. Pedagóg.

Número Regular: Práticas discursivas e concepção/ensino-aprendizagem de língua(s) na contemporaneidade

Sinop, v. 10, n. 2 (27. ed.), p. 976-988, ago./dez. 2019

ISSN 2236-3165

<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/index>

NOTAS EM TORNO DAS RELAÇÕES DE PODER ESTABELECIDAS PELA SELEÇÃO DOS “POEMAS- CÂNONE” NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

NOTES AROUND THE POWER RELATIONS APPLIED BY THE SELECTION OF "POEMS-CANON" IN PORTUGUESE LANGUAGE TEXTBOOKS

Aline Salles Panhan

Marcos Felipe Rocha

RESUMO

Neste artigo, apresentamos algumas reflexões que, embora breves, têm o objetivo de problematizar o papel do livro didático na legitimação de um cânone literário e, em decorrência disso, uma certa concepção de língua que assume como una e homogênea. Assumimos como *corpus* a partir do qual esta reflexão se estrutura dois exemplares da coleção **Piatã**, destinados ao 8º e 9º anos do ensino fundamental. A partir de uma indagação inicial (a saber: por que, em tais livros didáticos, há a presença de certos autores e não de outros?), propomos algumas notas em torno das relações de poder que se dão a ver nesses materiais, assumidos como representantes significativos do universo escolar. Amparados em Michel Foucault, as reflexões apontam para o livro didático como elemento fundamental na compreensão das relações entre poder e verdade que perpassam o espaço escolar e que acabam por, em última análise, corroborar uma visão de língua que opera ativamente num processo de exclusão de sujeitos da atividade languageira.

Palavras-chave: Cânone literário. Poder. Verdade. Livros didáticos.

ABSTRACT



In this article, we present some reflections that, although brief, aim to problematize the role of the textbook in the legitimation of a literary canon and, as a result, a certain conception of language that assumes it as one and homogeneous. We assume as a corpus from which this reflection is structured two copies of the **Piatã** collection, intended for the 8th and 9th grades of elementary school. From an initial question (namely: why, in such textbooks, there are the presence of certain authors and not others?), We propose some notes about the power relations that are seen in these materials, assumed as significant representative of the school universe. Supported in Michel Foucault, the reflections point to the textbook as a fundamental element in the understanding of the relations between power and truth that permeate the school space and that ultimately corroborate a view of language that actively operates in a process of excluding subjects from language activity.

Keywords: Literary canon. Power. Truth. Language textbooks.

Correspondência:

Aline Salles Panhan. Aluna do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGEL/UFMT). Rondonópolis, Mato Grosso, Brasil. E-mail: alinepanhan26@gmail.com

Marcos Felipe Rocha. Aluno do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGEL/UFMT). Cuiabá, Mato Grosso, Brasil. E-mail: marcosfeliperocha15@gmail.com

Recebido em: 31 de julho de 2019.

Aprovado em: 14 de outubro de 2019.

Link: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/3616/2630>

1 INTRODUÇÃO

Foucault adverte, logo no início d'**A arqueologia do saber** ([1969]2004), que trabalhar com a descrição dos acontecimentos do discurso é algo bastante diferente de se trabalhar com análise da língua:

Eis a questão que a análise da língua coloca a propósito de qualquer fato de discurso: segundo que regras um enunciado foi construído e, conseqüentemente, segundo que regras outros enunciados semelhantes poderiam ser construídos? A descrição de acontecimentos do discurso

coloca uma outra questão bem diferente: **como apareceu um determinado enunciado, e não outro em seu lugar?** (FOUCAULT, 2004a, p. 30; grifo nosso).

De certa forma, este trabalho originou-se de algumas indagações oriundas de, podemos dizer, “inspirações” na preocupação expressa acima nas palavras de Foucault: por que, nos livros didáticos, há certos poemas, isto é, de determinados autores e não outros em seu lugar? E, continuamos, por qual motivo há, por exemplo, poemas de Carlos Drummond de Andrade e Camões e não outros(as)? O que significa, em termos de discurso, apresentar tais autores e não outros(as)?

A hipótese que fazemos — e que buscaremos elaborar ao longo das próximas páginas — é a de que a presença da literatura nos livros didáticos (que aqui recortamos a partir dos poemas) reforça uma visão sobre a língua, mais especificamente, sobre o modo como a escola assume o que é uma “legítima” língua nacional.

Em razão do nosso contato diário em sala de aula, na prática docente, com a coleção **Piatã** (2015), de autoria de Adson Vasconcelos e publicada pela Editora Positivo, optamos por considerar como *corpus* para as reflexões aqui apresentadas, os volumes referentes ao 8º e 9º anos do ensino fundamental.

Propomo-nos, portanto, nas próximas linhas, a discorrer acerca das relações de poder que, materializadas nos livros didáticos (doravante LD), suscitaram questionamentos pela recorrência da presença de alguns poetas reconhecidamente canônicos em detrimento de outros que, geralmente, não são abordados — e a muitos dos quais se costuma, sintomaticamente, referir-se como “literatura marginal”. Desse modo, a partir da indagação acerca dos autores que são frequentemente citados nos LDs, observaremos como as relações de poder na instituição escolar produzem determinados efeitos de sentido.

A discussão será apresentada em três momentos distintos, mas que, como se verá, dialogam profundamente entre si: a primeira parte trará breves considerações acerca da noção de cânone literário, a fim de estabelecermos as premissas da discussão; posteriormente, e já num segundo momento, apresentamos o modo como se estruturam os LDs que constituem nosso *corpus* e quais os principais poetas citados; por fim, visamos a observar como as relações de poder e o livro didático estão intrinsecamente ligados. Esperamos que seja possível desconstruir

alguns efeitos de verdade e poder que cerceiam o ambiente escolar e circulam em sala de aula. Logo, a pesquisa objetiva mostrar um dos possíveis caminhos a serem percorridos. Nesse sentido, Moita Lopes (2006) afirma que a Linguística Aplicada não diz o que deve ser seguido ou não, apenas mostra algumas possibilidades. O leitor poderá, assim, enxergar novas vertentes também, novas maneiras de *desaprender* antigos conceitos, e, quem sabe, de romper com certas visões naturalizadas, pelas próprias práticas, acerca da língua e do seu ensino.

2 A CONSTITUIÇÃO DO CÂNONE LITERÁRIO

Segundo Franco (2008), um cânone é uma relação, catálogo considerado importantíssimo para a sociedade letrada, sendo avaliado por uma autoridade detentora de tal poder e reconhecida. A autora resume, portanto, dizendo que o cânone é um conjunto de obras que são muito valorizadas por características que lhes seriam próprias. Percebemos, contudo, em sua definição, que o cânone é resultado de uma seleção realizada por uma classe letrada. Nesse sentido, é imperioso reconhecer que, como tal, trata-se, de partida, de uma seleção também ideológica.

Kothe (1997), por seu turno, chama a atenção para as questões de poder aí envolvidas. Segundo ele, o cânone é formado por textos “elevados à categoria de discurso, no sentido que ele tem a palavra institucionalizada pelo poder. O cânone não pretende ter estrutura, mas ser simplesmente a condensação dos selecionados da tradição pela tradição” (KOTHE, 1997, p. 87). No entanto, ele afirma que o fundamento do cânone é político, na medida em que, como vimos, consiste em uma “condensação dos textos selecionados da tradição e pela tradição”. Desse modo, o cânone materializa efeitos das relações de poder, cuja fundamentação não seria apenas estética, mas algo política e ideológica.

Também Muzart (1995) destaca as relações de poder existentes na definição do cânone, uma vez que, para ela, o cânone literário está intrinsecamente ligado a questões da época, como, por exemplo: ideologias dominantes, gênero, estilo da época, raça, classe social, geografia, entre outros fatores. A autora afirma que ficam de fora do cânone, portanto, o humor, o popular, o satírico, o erótico. Ou seja, há uma exclusão, um apagamento de alguns textos que são jogados para a periferia.

Desse modo, silenciam-se aqueles textos que não têm ‘perfil’ para ser parte do cânone.

Nos livros didáticos de língua portuguesa, o cânone literário é encontrado como forma de praticar a interpretação textual ou, às vezes, de abordar as mais diversas escolas literárias que compõem o *thesaurus* da literatura brasileira e mundial, mas também como mecanismo de apoio para os exercícios de regras gramaticais que estão em aprendizado. Dessa forma, observa-se que os poemas são inseridos nos LDs — integralmente ou apenas excertos — com o intuito principal de que os alunos desenvolvam habilidades e competências, em sua grande maioria, de fixação e exercício da variante padrão da língua portuguesa. Enquanto professores de língua portuguesa, devemos indagar porque alguns textos são utilizados e outros não, marginalizando textos que não são considerados ‘corretos’ e ‘verdadeiros exemplos’ da chamada ‘língua nativa’.

De acordo com Franco (2008), o cânone literário privilegia os textos considerados clássicos, ignorando os textos que não estão no padrão de sua época e nos critérios estabelecidos. Uma vez que uma obra é vista como essencial, dificilmente abrirá espaço para uma obra nova, de modo que está intrinsecamente ligada a um valor estético e imbrincado no contexto sociocultural, sendo avaliada por alguém autorizado para dizer se um texto é um cânone ou não.

Diante de tal premissa, os textos que não possuem características para serem parte do cânone são postulados como periféricos, representante de uma minoria étnica, pertencente a uma classe social não dominante, em suma, sendo excluídos, reforçando, assim, os valores dominantes e suas características. Dessa maneira, o que foge àquilo que se concebe como sendo ‘boa leitura’ é excluído das salas de aula.

Via de regra, as pessoas autorizadas a avaliar as obras são os críticos literários, detentores do poder de postular, com base em critérios essencialistas, o que deve ser considerado cânone e o que será, por exclusão, marginalizado. As definições de cânone estão envolvidas com relações de poder, interesse e com o próprio contexto histórico, produzindo um efeito de verdade, pois ponderam o cânone do que pertence e não pertence à ‘verdadeira literatura’.

Háque se mencionar Foucault (2006, p. 233) para insistir que a verdade não é compreendida aqui como “uma espécie de norma geral, uma série de proposições”,

mas como um “conjunto de procedimentos que permitem a cada instante e a cada um pronunciar enunciados que serão considerados verdadeiros”. Está-se, portanto, como se verá melhor à frente, diante das relações de poder, isto é, o poder do discurso, de reger a inscrição dos sujeitos nesse espaço de dizer.

Conforme Foucault (2012), a verdade e o poder estão intrinsecamente ligados, pois temos instituições que produzem verdades — nesse caso, as instituições ligadas ao campo literário. Para o autor, a verdade é uma construção histórica, isto é, está ligada às práticas sociais. Podemos dizer, então, que os padrões estabelecidos para constituição dos cânones são uma construção histórica movida por relações de poder e verdade. Dessa forma, os avaliadores ocupam esse lugar de sujeitos autorizados e produzem *verdade*, isto é, têm o poder para incluir uma obra no conjunto de textos privilegiados ou, ao contrário, para jogá-los à periferia.

Nesse sentido, acreditamos que o crítico literário terá um ideal de neutralidade, imparcialidade e objetividade, pois foi estabelecida no ideário social uma imagem de que o sujeito-avaliador é neutro em seu exercício. No entanto, descobriu-se essa ideia de alguém fora da ideologia, do seu posicionamento social, de seu gênero, desejo, classe social, raça, história. Infere-se que, assim como o pesquisador, o crítico literário “está situado no mundo sociohistoricamente e é calcado em tal sociohistória que constrói e produz significados sobre o que estuda” (MOITA LOPES, 2004, p. 167). No caso, produz significados sobre o que seleciona, pois irá mostrar à sociedade os valores que, supostamente, devem ser seguidos por todos.

Livros didáticos e os poemas canônicos

Diversos trabalhos já se debruçaram sobre o LD e o fizeram sob diversos enfoques. De fato, temos nos LDs um espaço bastante instigante para a pesquisa, uma vez que, como alerta Zolin-Vesz (2018), “o livro didático é eminentemente ideológico”. Apresentamos aqui, então, uma modesta contribuição a essas discussões.

Os livros didáticos que estamos aqui assumindo como *corpus* para as reflexões apresentadas são, como já dito, destinados ao 8º e 9º anos do ensino fundamental. A coleção possui quatro livros, do sexto ano ao nono ano do ensino

ensino fundamental regular, no entanto, escolhemos apenas dois livros, já especificados, devido à natureza desse trabalho, isto é, recortamos o nosso *corpus*. Esses livros trabalham tanto a interpretação de texto, a produção textual quanto aquilo que podemos designar como a “gramática” — vale ressaltar que nas turmas do sexto ano ao nono ano, também, são trabalhados poemas.

É de amplo conhecimento que, apesar de esforços que se estendem por décadas da linguística brasileira, o ensino da língua portuguesa ainda se assenta, com raríssimas exceções, na aprendizagem de normas de uma gramática tida como “representante ideal” de uma língua que se pretende una e homogênea. Os materiais didáticos são parte dessa prática discursiva que pode ser denominada, juntamente com Zolin-Vesz (2018), como uma visão do paradigma monolíngue, tendo em vista que qualquer prática linguística, que foge das normas fixas e rígidas, presentes nos LDs, torna-se inviável.

Em geral, os livros didáticos vêm adotando, já há bastante tempo, uma prática que alia o trabalho sobre a gramática com textos de gêneros variados (literários, publicitários, pedagógicos etc.). A literatura adentra a sala de aula, então, como apoio para ensinar as regras gramaticais, além dos estudos das respectivas escolas literárias. A seleção daquilo que comporá o LD não é, contudo, aleatória. Segundo Sampaio (2010), há alguns critérios que são seguidos para tal seleção: os programas curriculares, a política educacional vigente da época, os autores do livro didático, as necessidades da disciplina. Há um processo de seleção e exclusão. Portanto, os textos e autores escolhidos corroboram para a constituição dos cânones literários nos livros didáticos. Dessa maneira, os poemas selecionados são legitimados por meio dos LDs como modelo de língua que deve ser usada na escrita.

No caso dos livros sob análise, os capítulos apresentam, primeiramente, um texto para interpretação, seguido da explicação de algumas regras gramaticais e de muitos excertos de poemas para tal prática. Logo após, apresenta um gênero textual, trabalhando novamente as normas da gramática e traz uma proposta de produção de texto. Todo o livro desenvolve-se segundo essa sequência.

Os poemas encontrados nos LDs são em sua maioria de escritores renomados da literatura brasileira e/ou de língua portuguesa, como Mário Quintana, Carlos Drummond de Andrade, Oswald de Andrade, Luis Fernando Verríssimo,

Ferreira Gullar, Luis de Camões, Álvares de Azevedo. Constatamos que excertos do escritor Carlos Drummond de Andrade, no livro do nono ano, aparecem oito vezes. Entretanto, no livro do oitavo ano, há uma variada gama de autores: Carlos Drummond de Andrade, Luís de Camões, Manuel Bandeira, Paulo Leminski, Guilherme Almeida, Ferreira Gullar, Alphonsus Guimaraes, Mário Quintana, Raimundo Correia, Elias José, Manoel de Barros, Marcelo Spalding, Sônia Barros, Adélia Prado e Cecília Meireles. A maioria dos poemas é, como se pode observar nessa breve listagem, de autores conhecidos e considerados de suma importância. Entretanto, por que não há presença de outros autores?

Diante dessa indagação, observamos que a maioria dos autores não são contemporâneos, isto é, são autores do século passado. Além disso, as mulheres representam uma ínfima parcela, cerca de 30%. O que isso pode significar? De nossa parte, defendemos que essa materialidade está como que a dizer que a expressão linguística de hoje não é a 'própria' do bem falar e do bem escrever, que a 'verdadeira' língua portuguesa é a de outrora, o que reforça sentimentos de colonialismo, por exemplo, colocando o português mais próximo ao de Portugal como "meta" a ser atingida, além, de materializar as relações de poder do masculino sobre o feminino, tendo em vista que, na construção social, o gênero feminino é colocado em situação periférica.

É importante resgatar que, segundo Silva Sobrinho (2008), o cidadão brasileiro só é percebido como tal quando tem o domínio da escrita, isto é, os sujeitos que não sabem escrever fazem parte da coletividade, no entanto, sofrem um apagamento como cidadãos pertencentes à história da nação brasileira. Nesse sentido, essa exclusão se dá por meio da escrita, através do domínio de uma norma tida como "padrão", que emerge das concepções defendidas pelos gramáticos com conceitos como o de homogeneidade da língua, que acaba por desenvolver um imaginário ao seu respeito. Como resultado disso, há uma marginalização daqueles sujeitos que desconhecem as regras gramaticais.

Os poetas são, por outro lado, considerados sujeitos que conhecem e dominam a língua, que têm competência para escrever (SOBRINHO, 2008). Desse modo, os LDs reforçam esse imaginário, ao materializarem uma seleção dos que seriam os exemplos de competência para apresentar aos estudantes, mostrando a eles o modelo de boa leitura/escrita e de norma culta. Logo, as variantes linguísticas

não têm lugar nesse modelo de perfeição, estabelecendo um ideal de escrita e que permite circular esses efeitos de sentidos do que é considerado um ‘bom poema’ e, conseqüentemente, de ‘boa língua’.

Conforme identificamos, os poemas seguem a norma padrão, que, como tal, não possuem nenhuma variante ‘autorizada’, isto é, os autores não trabalham as diversas formas de falar/escrever, mostrando que a concepção de língua é fixa, rígida, transparente, homogênea. Segundo Zolin-Vesz (2015), a língua não é rígida, fixa, mas é “trans”. O termo “trans” revela-se como fluido, encontra-se intermezzo e vai além das fronteiras e das estruturas linguísticas. Nessa lógica, percebemos que os excertos buscam utilizar a língua de forma fixa e não de forma fluida.

Poema canônico: formas de poder/verdade

Foucault ([1971]2004) estabelece de maneira bastante clara o que se pode assumir — ainda que com algumas mudanças posteriores decorrentes dos encaminhamentos da sua pesquisa — como sendo o que norteou sua prática de pesquisa:

Suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. (FOUCAULT, 2004b, p. 8-9).

Seu “problema” era, portanto, “a interface do saber e do poder, da verdade e do poder” (FOUCAULT, [1977]2006, p. 229). Ainda segundo ele, uma sociedade como a nossa produz efeitos de verdade em todo tempo:

Produz-se verdade. Essas produções de verdades não podem ser dissociadas do poder e dos mecanismos de poder, ao mesmo tempo porque esses mecanismos de poder tornam possíveis, induzem essas produções de verdades, e porque essas produções de verdades têm, elas próprias, efeitos de poder que nos unem, nos atam. (FOUCAULT, 2006, p. 229).

Nossa questão aqui será, assim, compreender a noção de cânone literário como uma forma de materialização das relações de poder que regem nossa sociedade. Ou, dito de outra forma, questionar quais são as verdades e seus efeitos produzidos a partir do estabelecimento de um cânone literário que é, por exemplo,

por meio dos LDs, posto a circular no seio de nossa sociedade. Nesse sentido, será preciso estabelecer o que a ideia de cânone compreende.

Ainda de acordo com Foucault (2012), o poder é um sistema de rede não linear na qual temos várias instâncias que o legitimam. Por exemplo, a família, escolas, universidades, as forças armadas e a ciência regulam a 'verdade', dessa forma, a instituição que diz o que é real e, assim, possui o poder para legitimá-la. Segundo o filósofo, a verdade é "um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados" (FOUCAULT, 2012, p. 14). Para o autor, a verdade e o poder estão, pois, como já dissemos, intrinsecamente ligados, uma vez que as instituições produzem e apoiam os efeitos de poder que ela reproduz e induz, gerando o "regime de verdade". Esse regime não é apenas estrutural ou ideológico, mas uma condição da própria constituição do capitalismo. Em outras palavras, as instituições são detentoras do poder de produzir verdades. Defendemos, portanto, que os LDs possuem o poder de legitimar o cânone, fazendo circular na sociedade os efeitos de seu poder, selecionando uns e excluindo outros. Poder esse que diz, no espaço escolar, o que os alunos devem ter como base e referencial de leitura e conhecimento.

Assim, se, conforme o Foucault (2012), a verdade é uma construção histórica, ligada às práticas sociais e o poder, por seu turno, é visto como um sistema em rede, ou seja, ele não está presente apenas em um local, atravessa o corpo social, as relações de poder, através de seus mecanismos, disciplinam, coagem, controlam os sujeitos. No entanto, o autor postula que o poder se mantém e é aceito não só por ser uma força que diz 'não', mas, principalmente, porque 'produz' coisas, permeia, induz ao prazer, ao saber, produz discurso. Constituindo-se, portanto, como uma rede produtiva que está presente em toda estrutura social, ele é muito mais que uma instância negativa repressora.

Nesse sentido, Zolin-Vesz (2018) argumenta que a construção de uma língua como não monocêntrica, permite refletir sobre os efeitos de sentidos e o valor de verdade que são impostos pelo paradigma monolíngue. É de suma importância, segundo o autor, desestabilizar esse paradigma, pois as relações de poder e efeito de verdade contribuem para a construção da língua monocêntrica. Precisamos, pois, desaprender tal conceito e aprender a forma 'trans', fluida. Não estamos defendendo, contudo, o desaparecimento dos cânones - aliás, como se isso fosse

possível! Defendemos, sim, que haja, minimamente, uma equidade entre cânones e não cânones. Dito de outro modo, é importante ter um processo de diálogo entre os cânones e outras obras. Assim, por exemplo, questionar a não utilização de poemas contemporâneos; viabilizar o contato com texto de mais autoras, uma vez que há uma predominância de autores; além de possibilitar texto de poetas oriundos de diferentes regiões do país. Desse modo, quando os LDs usam apenas os cânones há um silenciamento de outras vozes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tais premissas, buscamos defender aqui que os LDs funcionam como um dos lugares em que o poder de legitimação do cânone se evidencia. Ou seja, o efeito de verdade que o cânone produz sobre a língua passa, em alguma medida, pelos livros didáticos e, portanto, é fundamental que os professores atuem de modo a ser 'resistência' num processo que leva à exclusão de certos sujeitos das práticas prestigiadas de uso da linguagem.

Os poemas não são usados apenas como interpretação, mas também como meio de apreender as regras gramaticais. Reforçando a ideia de língua fixa, rígida e pura. No entanto, compreendemos que a língua é trans e fluida (Zolin-Vesz, 2015). Não podemos fechar os olhos para essa concepção de língua e acreditar que ela é, de fato, fixa, una, homogênea.

As reflexões aqui empreendidas pretenderam desestabilizar, de certo modo, um determinado imaginário acerca dos LDs, mostrando-os como essencialmente ideológicos - como defende, aliás, Zolin-Vesz (2018) — muito embora tentem passar a imagem de um meio de ensino neutro, estabelecendo um mundo de fantasia (Zolin-Vesz, 2015), pois, como identificamos, os poemas usados pelos LDs reforçamos cânone literário. Portanto, estabelecem-se relações de poder (Foucault, 2012), pois alguns autores são apresentados e outros não.

Assim sendo, o caminho que preconizamos para os mais variados LDs é que usem não apenas poemas considerados canônicos, mas que apresentem novos poetas, desconhecidos, atuais ou não, no entanto, fazer com que os alunos não vejam o poema como algo distante deles, da sua realidade. Dessa forma,

é primordial que se considerem autores das mais diferentes épocas e regiões do nosso país, ressaltando a diversidade e as formas fluidas da língua.

REFERÊNCIAS

- FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004 [1969].
- FOUCAULT, Michel (org.). **Estratégia, poder-saber**. Trad. Vera Lucia Avellar Ribeiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. São Paulo: Graal, 2012.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- FRANCO, Sandra Aparecida Pires. **O cânon literário nos materiais didáticos do ensino médio**. PDE – UEM. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/289-4.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2019.
- KOTHE, Flavio Rene. **O cânone colonial**: ensaio. Brasília: UNB, 1997.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Contemporaneidade e construção de conhecimento na área de estudos linguísticos. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p.159-171.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Da aplicação de Linguística à linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, Regina Celi; ROCA, Pilar (org.) **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2008. p.11-24.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **O Português no século XXI**: cenário geopolítico e sociolinguístico. São Paulo: Parábola, 2013.
- MUZART, Zahidé Lupinacci. Questão do cânone. **Anuário de Literatura**, n. 3, p. 85-94, 1995.
- PINTO, Joana Plaza. Prefiguração identitária e hierarquias linguísticas na invenção do português. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **O Português no século XXI**: cenário geopolítico e sociolinguístico. São Paulo: Parábola, 2013. p. 120-143.
- SAMPAIO, Rita. **O livro didático e o cânone literário-escolar (1930-1945)**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2010.

VASCONCELOS, Adson. **Piatã**: língua portuguesa 9º ano. Curitiba: Positivo, 2015.

VASCONCELOS, Adson. **Piatã**: língua portuguesa 8º ano. Curitiba: Positivo, 2015

ZOLIN-VESZ, Fernando. **Esse é o final de uma era triste e começo de uma fase muy feliz**”: Translinguismo em telenovelas brasileiras. 2015. 132f. Tese (doutorado), Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2015.

ZOLIN-VESZ, Fernando. O livro didático de espanhol para além do paradigma monolíngue. *In*: BARROS, Cristiano Silva; MARTINS-COSTA, Elzimar Goettenauer de; FREITAS, Luciana Maria Almeida de (org.). **O livro didático de espanhol na escola brasileira**. Campinas: Pontes, 2018. p. 241-248.