

## ENSINO DA LITERATURA NA ETAPA FINAL DO ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL DE GOIÁS: O LIVRO DIDÁTICO

*Teaching literature in the final stage of high school in the state network of Goiás: the textbook*

Elis Sandra Almeida Rocha (UEG)<sup>1</sup>  
Samuel Carlos Melo (UEG)<sup>2</sup>

**RESUMO:** O objetivo deste trabalho é, por meio de revisão bibliográfica, discutir o ensino de Literatura na Rede Estadual de Educação de Goiás, mais especificamente, na etapa final do ensino médio, por meio da análise de um dos livros didáticos adotados. Para isso, este artigo está dividido em três partes. Na primeira, partimos do conceito de “humanização”, cunhado por Antonio Candido (1999), no intuito de estabelecer uma reflexão sobre os modos como a Literatura pode contribuir para a formação dos sujeitos. Em seguida, a partir da localização do ensino de Literatura nos principais documentos que orientam o ensino no Brasil, buscamos refletir sobre as questões que envolvem a Literatura e a escola. Por fim, no terceiro tópico, efetuaremos uma análise de um livro didático de Língua Portuguesa utilizado no Ensino Médio de uma escola da Rede Estadual de Ensino, em Iporá, afim de observar o modo como a Literatura está disposta nesse material. Como embasamento teórico, além de Candido (1999; 2012), utilizamos os textos de Regina Zilberman (2009) e Yolanda Reyes (2012).

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino. Leitura. Literatura. Escola.

**ABSTRACT:** The objective of this work is, through a bibliographic review, to discuss the teaching of Literature in the State Education Network of Goiás, more specifically, in the final stage of high school, through the analysis of one of the adopted textbooks. For this, this article is divided into three parts. In the first, we start from the concept of “humanization”, coined by Antonio Candido (1999), in order to establish a reflection on the ways in which Literature can contribute to the formation of subjects. Then, from the location of the teaching of Literature in the main documents that guide teaching in Brazil, we seek to reflect on the issues that involve Literature and the school. Finally, in the third topic, we will carry out an analysis of a Portuguese language textbook used in high school at a school in the State Education Network, in Iporá, in order to observe how Literature is arranged in this material. As a theoretical basis, in addition to Candido (1999; 2012), we used texts by Regina Zilberman (2009) and Yolanda Reyes (2012).

**KEYWORDS:** Teaching. Reading. Literature. School.

### Literatura e humanização

Antes de iniciar a reflexão sobre as questões que envolvem o ensino de Literatura no ensino médio, é necessário, primeiramente, refletir sobre as relações

entre Literatura e formação do sujeito. Para isso, tomamos como horizonte o conceito de “função humanizadora”, cunhado por Antonio Candido, e desenvolvido, especialmente, em dois

<sup>1</sup> Graduada em Letras/ Português-Inglês pela Universidade Estadual de Goiás - UEG/UnU de Iporá. Email: [elis\\_sandra18@hotmail.com](mailto:elis_sandra18@hotmail.com)

<sup>2</sup> Doutor em Literatura Brasileira pela USP. Professor efetivo da UEG na área de Teoria Literária e Literaturas de Língua Portuguesa (IAEL/ POSLLI). Email: [samuel.melo@ueg.br](mailto:samuel.melo@ueg.br)

consagrados ensaios “A literatura e a formação do homem” (1999) e “Direito à literatura” (2012).

Antonio Candido (1999), em “A literatura e formação do homem”, alega que a literatura tem a capacidade de confirmar a humanidade do homem. De acordo com ele, esse processo se dá por meio de uma função psicológica, baseada na necessidade universal de ficção e fantasia, presente em diferentes níveis de ficção, como, por exemplo, a anedota, a adivinha, o trocadilho, o rifão, assim como os contos folclóricos, as lendas e mitos:

Portanto, por via oral ou visual; sob formas curtas e elementares, ou sob complexas formas extensas, a necessidade de ficção se manifesta a cada instante; aliás, ninguém pode passar um dia sem consumi-la, ainda que sob a forma de palpite na loteria, devaneio, construção ideal ou anedota. E assim se justifica o interesse pela função dessas formas de sistematizar a fantasia, de que a literatura é uma das modalidades mais ricas (CANDIDO, 1999, p.83).

Segundo o autor, porém, “A fantasia quase nunca é pura”, pois ela quase sempre se refere a alguma realidade, seja um fenômeno natural, problemas humanos etc. É daí, como aponta Candido (1998, p. 83), que “[...] surge a indagação sobre o vínculo entre fantasia e realidade, que pode servir de entrada

para pensar na função da literatura” e sua capacidade de contribuir com a formação dos indivíduos. Segundo ele, é possível que “[...] os contos populares, as historietas ilustradas, os romances policiais ou de capa-e-espada, as fitas de cinema, atuem tanto quanto a escola e a família na formação de uma criança e de um adolescente” (CANDIDO, 1999, p. 84).

Nesse sentido, Antonio Candido propõe pensar o ensino de literatura no âmbito educacional. Para o autor, embora seja evidente a capacidade que o texto literário tem de contribuir com a formação, isso não se restringe a concepções de cunho pedagógico, pois:

A literatura pode formar, mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade famosa, — o Verdadeiro, o Bom, o Belo, definidos conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço da sua concepção de vida (CANDIDO, 1999, p. 84).

Dessa forma, para o autor, a literatura contribui para a formação dos sujeitos na medida que fornece experiência, não uma projeção e, por isso, “[...] ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, — com altos e baixos, luzes e sombras” (CANDIDO, 1999, p. 84). Assim, o ensino de Literatura pode ser uma ferramenta

potente e indiscriminada de iniciação à vida, pois “[...] trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (CANDIDO, 1999, p. 85).

Em “Direito à literatura” (1995), Antonio Candido amplia essa reflexão e discute o acesso à literatura relacionado aos direitos humanos. Ele questiona a ausência da literatura (dos bens culturais) no rol de bens considerados indispensáveis para todo ser humano, como moradia, alimentação, saúde e vestuário, a resistência à opressão, liberdade individual, o amparo da justiça pública.

De acordo autor, os modos de organização da sociedade podem ampliar ou diminuir o acesso aos bens culturais, como a Literatura. Para Candido, a maior gravidade na sociedade brasileira é que, em sua estratificação, ela trata como dispensáveis bens materiais e espirituais que são imprescindíveis, e complementa:

Em nossa sociedade há fruição segundo as classes na medida em que um homem do povo está praticamente privado da possibilidade de conhecer e aproveitar a leitura de Machado de Assis ou Mario de Andrade. Para ele, ficam a literatura de massa, o folclore, a sabedoria espontânea, a canção popular, o provérbio. Estas modalidades são

importantes e nobres, mas é grave considera-las como suficientes para a grande maioria que, devido à pobreza e à ignorância, é impedida de chegar às obras eruditas. (CANDIDO, 1995, p.186).

Segundo Candido, “[...] numa sociedade estratificada deste tipo a fruição da literatura se estratifica de maneira abrupta e alienante.” (CANDIDO, 2012, p.187). É o que ocorre no Brasil, afirma ele, com grande parte da população ainda sendo analfabeta, cujas condições de vida não permitem um acesso pleno aos bens culturais, como o da leitura de textos literários.

Para Candido, portanto, a experiência dialética da Literatura, confirmando e negando, propondo e contrapondo, questionando e apoiando, faz com que seja “[...] indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante” (CANDIDO, 1995, p. 175). Assim, para o crítico, o acesso ao texto literário é fundamental tanto para o equilíbrio psíquico quanto para minimizar o desequilíbrio social, pois “[...] o caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e, em consequência, mais capazes de organizar

a visão que temos do mundo” (CANDIDO, 1995, p. 177).

Após evidenciarmos, por meio das discussões promovidas por Antonio Candido (1995; 1999), o caráter humanizador da Literatura e seu papel na formação dos indivíduos, cujo acesso deve ser compreendido como um direito que pode contribuir para a equidade social, agora é necessário refletirmos a sua relação com o ensino escolar.

### **Literatura, ensino e escola**

Inicialmente, parece-nos importante localizarmos o ensino de Literatura nos documentos que regem a educação no Brasil. Dentre eles, destacamos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ambos são normatizações que, por meio da determinação de competências e habilidades, visam uma educação de qualidade e igualitária.

Como se sabe, como diretrizes elaboradas pelo governo federal, os PCN são divididos por disciplinas e orientam não só a educação pública, como também as escolas da rede privada, mas sem um caráter de obrigatoriedade. São, portanto, uma proposta “[...] para a educação escolar brasileira tornar-se eficiente, fornecendo limites e condições de funcionamento para os currículos na

escola, bem como os mínimos conteúdos a serem ministrados nas disciplinas” (NETO, 2014, p. 113).

A Literatura aparece nos parâmetros para o ensino de Língua Portuguesa, em meio a uma perspectiva interacionista da língua e da função social da leitura. Como destaca Alaim Souza Neto (2014), para os PCN, a função social do leitor será mais completa se ele atuar com autonomia na sociedade, pois “[...] a leitura de diferentes tipos de textos fornece ao indivíduo a possibilidade de uma formação de cidadãos/leitores críticos capazes de avaliarem o que leem” (NETO, 2014, p. 119).

Observe-se, portanto, que as diretrizes estabelecidas pelo documento confluem com a concepção de “função humanizadora”, cunhada por Antonio Candido (1999) e exposta anteriormente. De acordo com os PCN, o texto literário “[...] ultrapassa e transgride para constituir outra mediação de sentidos entre o sujeito e o mundo, entre a imagem e o objeto, mediação que autoriza a ficção e a reinterpretção do mundo atual e dos mundos possíveis” (BRASIL, 1998, p. 26). Sendo assim, pensar o ensino de Literatura nessa perspectiva significa:

[...] dizer que se está diante de um inusitado tipo de diálogo, regido por jogos de

aproximação e afastamento, em que as invenções da linguagem, a instauração de pontos de vista particulares, a expressão da subjetividade pode estar misturada a citações do cotidiano, a referências indiciais e, mesmo, a procedimentos racionalizantes. Nesse sentido, enraizando-se na imaginação e construindo novas hipóteses e metáforas explicativas, o texto literário é outra forma/fonte de produção/apreensão de conhecimento (BRASIL, 1998, p. 26-27).

Também com o intuito de melhorar a qualidade do ensino, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é uma normativa do Conselho Nacional de Educação que objetiva estabelecer competências e habilidades essenciais para a aprendizagem no Brasil. De execução obrigatória, ela não substitui os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), mas propõe uma atuação integrada. Segundo Amanda Viegas (2019), “a finalidade da BNCC é estabelecer uma educação igualitária, que abranja todo o território nacional e leve em consideração a qualidade do ensino e a formação do cidadão brasileiro” (VIEGAS, 2019, s/p).

Dentre as dez Competências Gerais da Educação Básica, o ensino de Literatura é destaque, especialmente, na terceira: “Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção

artístico-cultural” (BNCC, 2018, p. 9). De acordo com a BNCC, o campo artístico-literário deve contribuir para a ampliação considerando a “[...] complexidade de práticas de linguagens de fenômenos sociais, complexidade de textos lidos e produzidos, inclusão de obras da tradição literária, e a consolidação de gêneros do discurso/gêneros textuais entre outros” (BNCC, 2018, p.492).

No Ensino Médio, especificamente, a BNCC estabelece que o acesso à Literatura deve ser feito a partir da fruição de textos da tradição literária brasileira e de língua portuguesa, ao lado de obras da literatura africana, afro-brasileira, indígena e da literatura contemporânea. De acordo com a normativa, isso deve ser feito de forma mais sistematizada:

[...] em que sejam aprofundadas as relações com os períodos históricos, artísticos e culturais. Essa tradição, em geral, é constituída por textos clássicos, que se perfilaram como canônicos – obras que, em sua trajetória até a recepção contemporânea, mantiveram-se reiteradamente legitimadas como elemento expressivo de suas épocas (BNCC, 2018, p.492).

Como observou Viegas (2019), mesmo sendo categorizada na BNCC como componente curricular específico, a

Literatura não se resume apenas a uma disciplina. Segundo a autora, no Ensino Médio, a literatura se junta a Arte no íntimo da área da linguagem:

A literatura é a arte da palavra, mas também instrumento de interação social e de comunicação, meio de transmissão da cultura, dos conhecimentos e ensinamentos de determinada comunidade. Por meio das obras literárias, o escritor expõe seu ponto de vista diante da realidade, levando o leitor a refletir sobre si e sobre o outro. Com isso, a literatura e a arte de modo geral contribuem ainda para questionar o senso comum, estimulando atitudes críticas fundamentais para o processo de transformação social (VIEGAS, 2019, s/p).

Diante disso, cabe agora refletir sobre a prática do ensino de Literatura e suas dificuldades. Segundo Regina Zilberman (2009), para pensar o ensino de literatura, primeiramente, é preciso pensar a crise da leitura, que, por sua vez, está vinculada com a crise da própria escola. A autora relata que, historicamente, a adoção da escrita que, primeiramente, deu-se em decorrência de práticas econômicas, fez com que surgisse a necessidade da intermediação de uma instituição:

A utilização da escrita supõe, em todos os casos, o domínio de seu código, porque não se trata apenas de produzir textos, mas de entendê-los. À escrita

associa-se a leitura, colocando-se a escola como espaço de aprendizagem, domínio e uso, conforme uma ligação que o tempo não dissolve, ainda quando os demais vínculos – sobretudo os que se estabeleceram com a religião – desapareceram (ZILBERMAN, 2009, p. 18-19).

Nesse sentido, é por razões históricas e não por razões lógicas (pois é possível aprender a ler fora da escola), afirma a estudiosa, que escola e leitura se associam e se instaurada uma dependência mútua, fazendo com que a crise da leitura seja, também, uma crise da própria escola.

Elitista na Antiguidade, a escola não se transforma de forma significativa ao longo da Idade Média, tendo suas atividades restritas às práticas dos mosteiros cristãos. De acordo com Zilberman (2009), as mudanças substanciais vão acontecer a partir do século XVIII, com as transformações operadas em diferentes níveis sociais pelas ideias Iluministas. Dentre elas, afirma a autora, está a ampliação do atendimento do sistema escolar às classes baixas, transformando, ainda, a sua estrutura, que passa a ser dividida em ciclos. Com isso, “[...] a escola, agora modificada, propicia o aumento do público leitor e fortalece modalidades de expressão que se transmitem de

preferência e quase exclusivamente pela escrita” (ZILBERMAN, 2009, p. 21).

Assim, o papel da escola passa a ser o de principal fonte cultural dos estudantes, em que a escrita e a leitura “[...] alcançam um estatuto diferenciado, que as coloca acima das demais maneiras de interlocução entre os indivíduos e o meio social, representando seu domínio um dos instrumentos de distinção entre as pessoas” (ZILBERMAN, 2009, p. 22). Trata-se de um papel contraditório, constituído de dois movimentos paralelos: uma meta emancipatória, rumo à afirmação de uma identidade autônoma do indivíduo, ao exercício de dominação, quando dirigida à aprendizagem de regras e condutas preestabelecidas” (ZILBERMAN, 2009, p. 28).

Zilberman (2009) observa que reafirmar as contribuições da leitura para com a autonomia do indivíduo, sua formação como cidadão ou as possibilidades de aquisição de conhecimento é insuficiente como resolução para a crise da leitura. Para autora, em consonância com que disse Candido (1999), o caminho de superação da crise da leitura, assim como a crise da leitura literária, está em explorar o que ela denomina como “caráter revolucionário” dos textos literários, ou seja, a sua capacidade de propiciar experiências indeterminadas,

aquelas que provocam efeito de hesitação entre os educadores e moralistas:

Os suportes da literatura são flexíveis e mutáveis, adaptando-se às novas condições. Na Antiguidade, migraram da argila, utilizada pelos sempre lembrados sumérios, para o papiro dos egípcios e para o pergaminho dos gregos e latinos, até chegar ao papel da modernidade. Atualmente, podem alojar-se na tela do computador ou na lâmina do CD, como já passaram pelo plástico do disquete e pelas fibras óticas da rede virtual, processo compartilhado pela permanência do formato códice, representados pelos livros impressos em matéria de procedência vegetal (ZILBERMAN, 2009, p. 29).

Entretanto, segundo Zilberman (2009), a escola tem interpretado a tarefa que lhe foi atribuída de modo mecânico. Agindo dessa forma, afirma a autora, as instituições de ensino correm o risco de provocar o efeito contrário, afastando o aluno de qualquer interesse pela leitura. É o que também observa Yolanda Reyes (2012). Segundo ela, temos que rever as barreiras feitas entre a linguagem da educação e as linguagens da vida cotidiana, sobretudo nos dias atuais, pois a linguagem da televisão, internet e, principalmente, das redes sociais acabaram tomando um espaço muito grande na vida dos indivíduos, sobrando pouco espaço para a Literatura. Ao

mesmo tempo, afirma a autora, na escola, o que se ensina sobre Literatura continua centrado em definições e rótulos, acarretando em desinteresse que pode ser irreversível.

De acordo com Reyes (2012), há uma espécie de divórcio entre o modo como se ensina Literatura e a vida. Enquanto os indivíduos encontram em outros suportes espaço para exercitar sua subjetividade, a linguagem escolar acaba por fazer o inverso: nos encobrendo com a indiferença de um jargão oficial, como se duas linguagens ou dois mundos coexistissem. Isso ocorre, segundo a autora, porque a subjetividade tem pouca representatividade em um sistema pedagógico que é mais interessado em “questões de múltipla escolha”.

A Literatura, afirma Yolanda Reyes (2012), deve ser lida (e ensinada) a partir da vida. Trata-se, observa ela, de um processo complexo, que implica, ao menos, dois sujeitos (o que escreve e o que lê) e suas experiências, mas que é possível de ser ensinado, partindo-se de sua essência:

Nossas crianças e jovens estão imersos em uma cultura de pressa e tumulto que os iguala a todos e que os impede de refugiarem-se, em algum momento do dia ou, inclusive, de sua vida, no profundo de si mesmos. Daí que a experiência com o texto literário e o encontro com esses livros

reveladores que não se leem com os olhos ou com a razão, mas com o coração e o desejo, sejam hoje mais necessários do que nunca como alternativas para que essas casas interiores sejam construídas (REYES, 2012, p.27).

Embora não promova, necessariamente, uma transformação direta do mundo, Reyes (2012) destaca que a Literatura pode deixá-lo mais habitável, pois, ao possibilitar esse “olhar para dentro”, contribui para um exercício de sensibilidade e entendimento sobre o indivíduo e os outros. De acordo com a autora, é para promover uma espécie de “educação sentimental” que um ensino de Literatura na escola que não seja mecânico é fundamental.

Para isso, o papel do professor é essencial. Cabe a ele, afirma Reyes (2012), construir momentos que favoreçam a introspecção e o diálogo, permitindo a valorização das experiências e individualidades de cada aluno. O trabalho do professor, observa a autora, é ler: não apenas os livros, mas, principalmente, os próprios alunos. É uma atividade de vida que pode ser ensinada, afirma ela, pois os livros são conversas de vida e é urgente aprender a conversar.

### **Ensino de Literatura na etapa final do Ensino Médio: o livro didático**

No decorrer das seções anteriores, buscamos refletir sobre as relações entre Literatura e a formação humana, assim como o seu espaço na educação e as dificuldades de seu ensino na escola. Agora, partiremos para a análise do objeto deste trabalho, o livro *Se liga nas linguagens: português*, de autoria de Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi, publicado em 2020. A escolha deste livro se deve por ele ter sido o principal material didático que orientou as experiências em sala de aula da autora deste trabalho, no período de regência do Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa, em turmas do Ensino Médio da Escola Estadual Elias Araújo Rocha, em Iporá, Goiás.

Composto por 32 capítulos, *Se liga nas linguagens: português* (2020) é uma obra volume único, contemplada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2021, e utilizada nos três anos do Ensino Médio. O livro é dividido em duas partes: “Literatura” e “Análise linguística/Semiótica” e, como recorte para a análise, destacaremos do décimo ao décimo quinto capítulo, cujos conteúdos e as atividades circunscrevem o ensino de Literatura para o terceiro ano do Ensino Médio.

No capítulo 10, tem-se uma abordagem sobre as Vanguardas europeias e o Modernismo português, discutindo o

contexto artístico de Portugal no século XX, assim como o processo de separação entre a antiga metrópole e sua colônia. O conteúdo destaca como o Brasil passa a ter como referências culturais outras nações europeias e os Estados Unidos, agora sem a mediação das leituras que os artistas portugueses fizeram das produções estrangeiras. Como atividades para fixação do conteúdo abordado, o capítulo, primeiramente, propõe um desafio de linguagem e produção de poema e, em seguida, como atividade complementar, em conjunto com o professor de Arte, recomenda uma pesquisa na internet sobre a tela *Duas Fridas*, de 1939, autorretrato da pintora mexicana Frida Kahlo.

O capítulo 11 aborda os antecedentes do Modernismo, denominados como “pré-modernistas”. O texto destaca que este foi um período de transição, cuja ausência de um projeto estético próprio e coeso não permite atribuir o estatuto de “movimento literário”. Entretanto, destaca a relevância de autores como Euclides da Cunha, Monteiro Lobato e Lima Barreto na introdução de temas sociais e de personagens de origem popular antes ignorados. Ao recomendar que se enfatize as relações entre os textos e as condições que foram produzidos, os autores propõem a realização de “Desafio de linguagem” e, para atividade

complementar, uma apresentação dos conteúdos, em que cada aluno teria cinco minutos para apresentar, observando aspectos como a altura da voz, o ritmo e a pronúncia, postura corporal e adequação da linguagem à situação de comunicação formal.

No capítulo 12, o livro discute a primeira fase do Modernismo, destacando o espírito combativo do movimento em sua ruptura com a arte parnasiana. Com foco em nomes como Mário de Andrade e Oswald de Andrade, o conteúdo busca refletir sobre os processos de assimilação e fragmentação na constituição da literatura brasileira e as relações interdiscursivas dentro de um mesmo contexto histórico. Como “Desafio de linguagem”, propõe a produção de *gif* e o estudo de *Macunaíma* (1928), obra central da chamada “fase heroica”. Como atividade complementar, sugere a contribuição do aluno de forma oral e uso de slides para uma relativa análise e desenvolvimento das produções artísticas.

O capítulo 13 aborda a segunda fase do Modernismo, período de consolidação do movimento, com destaque para a poesia e, especialmente, a prosa feita pelos escritores da denominada “fase social”, como o “Romance de 30”. Além das atividades de leitura que destacam os recursos relativos à estrutura dos dois

gêneros, com a finalidade de estimular a elaboração de roteiros de produção de vídeos e ampliar as possibilidades de significação e criatividade do aluno, o material recomenda que a turma passe por um processo de organização de um programa em vídeo, por meio do uso de aplicativos de celulares e softwares. Ao docente cabe, com a ajuda do Conselho Estudantil, organizar o espaço para a exposição destes vídeos.

A produção pós-modernista é o objeto do capítulo 14, em que se inicia um estudo de obras mais próximas aos escritores contemporâneos. Com destaque para a poesia concreta e a prosa investigativa, o material tenta mostrar aos alunos o caráter diverso dessas produções, destacando que, quanto mais próximos do presente, menos é possível identificar características abrangentes suficientes para a análise do período. Como atividade complementar, é recomendado aos alunos a formação de grupos para a realização e socialização de pesquisa sobre os autores, tendo como critério a não coincidência dos mesmos.

Por fim, o capítulo 15 tem como tema as expressões literárias em língua portuguesa, com destaque para Portugal, Angola e Moçambique. Os alunos são expostos a contos, excertos de romances e poemas de autores angolanos, portugueses e moçambicanos das

últimas décadas. Faz relação a uma abordagem limitada, fornecendo apenas uma amostra da literatura produzida recentemente em outros países de língua portuguesa. Como atividade complementar, é solicitado aos alunos sugestões de leitura, com o intuito de eles levem algumas obras contemporâneas para a sala, após elaborarem uma sinopse e explicar o motivo da escolha delas. Trata-se de uma forma de incentivar os alunos a serem expostos a obras que não estão no material didático, mas que poderiam os interessar, considerando os seus gostos e desejos literários.

De início, notamos que os capítulos destacados por este trabalho buscam, especialmente na sugestão de atividades, incentivar a adoção das novas tecnologias, assim como os recursos da internet e as redes sociais para auxiliar no desenvolvimento dos conteúdos propostos. É o caso, especialmente, dos capítulos 10, 12 e 13, em que as atividades orientam os alunos e o professor a recorrerem ao auxílio de slides, buscadores da internet, aplicativos e redes sociais. Ao que parece, embora a adoção dessas ferramentas seja importante, não há uma preocupação do material didático em pensar como essas ferramentas poderiam contribuir para com o aprimoramento da

percepção estética dos alunos. Além disso, não há estímulo a uma perspectiva crítica sobre essas ferramentas, sobre como seu uso indiscriminado pode ter o efeito reverso: dificultar o acesso à experiência humana verticalizada que as obras literárias, dialeticamente, como observou Antonio Candido (1999), podem nos dar.

De acordo com Ormundo e Siniscalchi (2020), *Se Liga nas Linguagens: português*, foi elaborado a partir de uma perspectiva reflexiva e construtiva para o uso da linguagem. Desse modo, afirmam os autores, o livro tem como finalidade a produção de significado por meio da Arte, como a Literatura, a Música popular e as artes visuais. Ormundo e Siniscalchi (2020) afirmam que a obra busca instigar os alunos do ensino médio a expandir suas habilidades com a Língua Portuguesa e mostrarem suas criatividade, contribuindo para o exercício da empatia e respeito pelos direitos humanos e suas diversidades culturais. Segundo os autores, o material didático objetiva, ainda, permitir que alunos do Ensino Médio vivenciem não somente a experiência das obras de arte, mas também que expressem sentimentos e reconheçam a diversidade de escritores indígenas e negros exilados de diferentes regiões do Brasil.

Apesar disso, o que se vê nos capítulos destacados aqui, é apenas um tímido estímulo ao que Reyes (2012) denominou como “conversas sobre a vida”, ou seja, pouca preocupação em possibilitar aos alunos, por meio da experiência estética fornecida pelas obras estudadas, o estímulo a sensibilidade para com o outro e a compreensão de si mesmo. Embora a expressão de sentimentos e o reconhecimento da diversidade faça parte dos objetivos do livro, conforme expõem os autores, nos capítulos destacados, isso só vai ocorrer, de maneira mais clara, no capítulo 15, em que a busca por autores contemporâneos em língua portuguesa tenta valorizar os interesses do aluno, ao mesmo tempo em que o estimula a entrar em contato com a diversidade das produções literárias em outros países que tem a língua portuguesa como idioma.

O aspecto mais discutível dos capítulos de *Se Liga nas Linguagens: português* talvez seja a estruturação de seus conteúdos ainda com base numa perspectiva historiográfica linear. Como observa João Adolfo Hansen (2008), a classificação da produção literária brasileira é um processo cunhado no século XIX, derivado de uma perspectiva romântica que, em seu projeto nacionalista, passou a classificar

obras do passado conforme supostas expressões de “cor local”. Longe de ignorar a importância dos processos históricos que impactaram a formação da Literatura Brasileira, o fato é que essa classificação linear ignora as especificidades de cada autor e obra, suas idiosincrasias e, principalmente, o efeito de suas produções nos leitores.

Ao insistir em estruturar seus conteúdos obedecendo uma visão contínua da história, a obra de Ormundo e Siniscalchi (2020) cria uma limitação para o desenvolvimento da função social do leitor, como preconizam os PCN e a BNCC. Esse engessamento acaba não estimulando a exploração da face “revolucionária” da Literatura, como destacou Zilberman (2009), impedindo que os alunos tenham acesso pleno ao potencial que o texto literário tem que dar acesso indiscriminado à experiência humana, “fazendo viver”, conforme o conceito de “função humanizadora”, desenvolvido por Candido (1999).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Evidentemente, o material didático deve servir apenas como apoio para que o docente desenvolva os conteúdos e suas atividades. Embora o material tente conectar os conteúdos com a realidade dos alunos, especialmente com a adesão da internet e das novas tecnologias,

como tentamos demonstrar ao analisar os capítulos destacados de *Se Liga nas Linguagens: português* (2020), a sua contribuição para um ensino de Literatura que valorize a experiência estética como forma de estimular a sensibilidade para com as contradições da realidade, assim como para o reconhecimento da subjetividade do indivíduo, é ainda bastante limitada.

Isso faz com que o papel do professor seja ainda mais importante, na medida em que é agente central para a superação dessas lacunas, a fim de que os alunos tenham, de fato, “conversas sobre a vida”, como defende Reyes (2012), pois “[...] quando os alunos saírem do colégio e esquecerem datas e nomes, poderão recordar a essência dessas conversas de vida que se teciam entre as linhas” (REYES, 2012, p.29).

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais—Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CANDIDO, Antônio. A literatura e a formação do homem. **Remate de Males**: Revista do Departamento de Teoria Literária, São Paulo, n. esp., p. 81-89, 1999.
- CANDIDO, Antônio. O direito a literatura. In: **Vários Escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- DALVI, Maria Amélia. **Literatura e educação: história, formação e experiência/ organização...** [et al.]. – Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2018. 296 p. Disponível em:<[https://literaturaeeducacao.ufes.br/sites/grupoliteraturaeeducacao.ufes.br/files/field/anexo/ebook\\_literatura-educacao\\_historia\\_formacao\\_experiencia.pdf](https://literaturaeeducacao.ufes.br/sites/grupoliteraturaeeducacao.ufes.br/files/field/anexo/ebook_literatura-educacao_historia_formacao_experiencia.pdf)> Acesso: 07/07/2022.
- HANSEN, João Adolfo. Notas sobre o gênero épico. In: TEIXEIRA, Ivan (Org.). **Épicos**. (Prosopopéia, O Uruguai, Caramuru, Vila Rica, A Confederação dos Tamoios, I Juca Pirama). São Paulo: EDUSP/ Imprensa Oficial. 2008.
- NETO, A. S. O que são os PCN? O que afirmam sobre a literatura? **Debates em Educação**, [S. l.], v. 6, n. 12, p. 112, 2014.
- ORMUNDO, Wilton. SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga nas linguagens: português: manual do professor / Wilton Ormundo, Cristiane Siniscalchi**. -- 1. ed. -- São Paulo: Moderna, 2020.

REYES, Yolanda. O lugar da literatura na educação. IN: \_\_\_\_\_. **Ler e brincar, tecer e cantar**. São Paulo: Pulo do gato, 2012.

SILVA, Mirian Lorena Marques; MELO, Samuel Carlos. **Literatura infantil e tradição pedagógica**: o caso de “A bela adormecida”, Iporá (GO), 12 de dezembro de 2021, Edição Especial. I Silce - Novo Normal (?): Artes e Diversidades em Isolamentos, p.1-11.

VIEGAS, Amanda. **A literatura nas competências da BNCC**, 19 dez.2019  
Disponível em:< <https://www.coletivoleitor.com.br/literatura-na-bncc/>>.

ZILBERMAN, Regina. A escola e a leitura da literatura. In: ZILBERMAN, Regina & RÖSING, Tânia M. K. (Org). **A escola e a leitura: velha crise**, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.