



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS  
CAMPUS DE PORTO NACIONAL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
MESTRADO ACADÊMICO EM LETRAS

**IDELVÂNIA GOMES DE SOUSA RIBEIRO**

**ENSINO DE LITERATURA NA PERSPECTIVA CURRICULAR  
NO ESTADO DO TOCANTINS – ENTRECruzamentos  
ENTRE PRÁTICA E TEORIA NAS DIRETRIZES OFICIAIS**

**Porto Nacional, TO  
2025**

**IDELVÂNIA GOMES DE SOUSA RIBEIRO**

**Ensino de Literatura na Perspectiva Curricular no Estado  
do Tocantins – Entrecruzamentos entre Prática e Teoria  
nas Diretrizes Oficiais**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins (UFT), como requisito à obtenção do grau de Mestra em Letras.

Área de concentração: Estudos Literários

Orientadora: Profa. Dra. Rubra Pereira Araujo

Porto Nacional, TO  
2025

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins**

---

- R484e    Ribeiro, Idelvânia Gomes de Sousa.  
          Ensino de literatura na perspectiva curricular no estado do Tocantins - Entrecruzamentos entre prática e teoria nas diretrizes oficiais. / Idelvânia Gomes de Sousa Ribeiro. – Porto Nacional, TO, 2025.  
          114 f.
- Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Porto Nacional - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) em Letras, 2025.  
          Orientadora : Rubra Pereira de Araújo
1. Ensino de Literatura. 2. Currículo Escolar. 3. Base Nacional Comum Curricular. 4. Documento Curricular do Território do Tocantins.  
I. Título

**CDD 469**

---

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

# FOLHA DE APROVAÇÃO

IDELVÂNIA GOMES DE SOUSA RIBEIRO

## **Ensino de Literatura na Perspectiva Curricular no Estado do Tocantins – Entrecruzamentos entre Prática e Teoria nas Diretrizes Oficiais**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras. Foi avaliada para obtenção do título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pelo orientador e pela Banca Examinadora.

Data de aprovação: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Banca Examinadora

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rubra Pereira de Araújo (UFT) - orientadora e presidenta da banca

---

Prof. Dr. Neila Nunes de Souza - arguidora interna PPGL - UFT

---

Prof. Dr. Jorge Alves Santana (UFG) – arguidor externo – PPGLL - UFG

Porto Nacional, TO 2025

*Dedico este trabalho com todo o meu amor e gratidão aos meus filhos, Fernando e Eduardo, que são minha maior inspiração e motivação. E ao meu esposo, Marildo, pelo apoio incondicional, companheirismo e incentivo em cada passo dessa jornada.*

*Da língua cortada,  
digo tudo,  
amasso o silêncio  
e no farfalhar do meio som  
solto o grito do grito do grito  
e encontro a fala anterior,  
aquela que emudecida,  
conservou a voz e os sentidos  
nos labirintos da lembrança.  
Conceição Evaristo*

## AGRADECIMENTOS

Este trabalho é o resultado de um sonho que, por muito tempo, permaneceu acalentado, quieto, guardado. Um sonho que, em determinado momento, ressurgiu com força e desabrochou, tornando-se realidade. Fui uma menina do interior que, desde a infância, nutria o desejo de ser professora, se encantava com a literatura e era apaixonada por livros. Esse desejo se manifestava em pequenas ações, como ao ajudar meus irmãos mais novos com as atividades escolares. Aos 14 anos, fundei uma pequena escola de reforço; aos 17, concluí o Ensino Médio Técnico em Magistério; aos 21, formei-me em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa e Literatura; e, agora, aos 46 anos, realizo o sonho de me tornar Mestre em Estudos Literários.

Cada etapa dessa trajetória foi marcada por desafios, aprendizados e, principalmente, pelo apoio de pessoas queridas, às quais dedico esta conquista.

Agradeço a Deus por Sua presença constante e por iluminar meu caminho até aqui.

Aos meus filhos, Fernando e Eduardo, minha fonte inesgotável de inspiração e motivação. Vocês são a razão pela qual persisto, avanço e busco ser melhor a cada dia.

Ao meu esposo, Marildo, que sempre esteve ao meu lado, incentivando-me com palavras, gestos, cuidado e exemplos. Homem íntegro, pai dedicado e amoroso, profissional admirável, apaixonado pelo ensino e pelo cuidado com o outro. Sua dedicação, seu carinho e seu entusiasmo pelo conhecimento sempre me inspiraram.

À minha mãe, dona Antônia, mulher batalhadora, professora de caligrafia impecável, que sempre acreditou no poder transformador da educação. Seu exemplo de coragem, determinação e amor foi e continua sendo um dos pilares da minha caminhada.

Ao meu pai, Daniel Bispo (*in memoriam*), que, mesmo não estando fisicamente presente, sei que se orgulha desta conquista. Sua história e valores permanecem vivos em mim.

À minha tia-mãe, Lusia, que foi um dos meus maiores apoios desde a faculdade. Seu acolhimento e amor incondicional, não apenas a mim, mas também aos meus filhos, foram fundamentais em minha jornada.

Às minhas irmãs, que sempre estiveram ao meu lado, segurando minha mão nos momentos difíceis e vibrando comigo em cada conquista. Hoje, compartilho essa vitória com vocês, que tanto torceram por mim.

À minha orientadora, Professora Doutora Rubra Pereira de Araújo, cuja sensibilidade, força e acolhimento à diversidade me encantaram desde o início. Mulher inspiradora, que ensina contando sua própria história e que motiva seus orientandos a crescerem e conquistarem seus espaços no mundo. Não poderia ter uma orientadora melhor, e hoje tenho também uma grande amiga.

Aos Professores Dr<sup>a</sup>. Neila Nunes de Sousa e Dr<sup>o</sup>. Jorge Alves Santana, que participaram da banca e contribuíram imensamente para o aprimoramento desta pesquisa com sugestões valiosas e observações pertinentes.

Aos demais docentes do programa, que tanto ensinaram e acolheram a mim e a todos os colegas, sempre guiando-nos com olhar atento à pesquisa e ao desenvolvimento acadêmico.

À Secretaria de Educação e Cultura (SEDUC), pelo incentivo à qualificação de seus professores e por conceder-me a licença para aprimoramento profissional, permitindo-me dedicar tempo integral aos estudos, às leituras e à escrita.

Aos meus colegas professores/docentes, tanto da SEDUC quanto do IFTO, que me incentivaram a ingressar no mestrado e que compartilham comigo os desafios e as alegrias da docência no Tocantins.

A todos que, de alguma forma, fizeram parte desse percurso, meu mais sincero agradecimento. Este sonho não foi realizado sozinho. Ele é fruto de muitas mãos, de muitos corações que pulsaram junto ao meu. Obrigada!

## RESUMO

Esta pesquisa investiga o ensino de literatura no Ensino Médio a partir da análise das diretrizes curriculares nacionais e estaduais, com foco nos documentos oficiais da educação brasileira. Trata-se de um estudo documental e bibliográfico, fundamentado em fontes primárias, como a Base Nacional Comum Curricular – Etapa Ensino Médio (BNCC/EM, 2018) e o Documento Curricular do Território do Tocantins – Etapa Ensino Médio (DCT-TO/EM, 2022), além de legislações educacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 9394/96) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN, 2018). A análise é embasada nas contribuições teóricas de Amorim (2022), Cechinel (2019; 2022), Cosson (2021), Dalvi (2021; 2023), Ipiranga (2019), Moreira (2013) e Silva (2013), buscando correlacionar as competências e habilidades do campo artístico-literário estabelecidas na BNCC (2018) com os objetos de conhecimento do campo literário delineados pelo DCT-TO (2022). O estudo examina a organização curricular da literatura como parte da área de Língua Portuguesa, considerando a trajetória histórica desse componente no ensino médio e as responsabilidades dos estados e municípios na definição curricular. Também são analisados os aspectos socioculturais do ensino de literatura e sua busca por autonomia no currículo, avaliando a valorização da literatura nos documentos normativos e o impacto dessa presença na formação dos estudantes. O foco recai sobre a estruturação do campo artístico-literário na área de Língua Portuguesa, enfatizando as competências e habilidades propostas pela BNCC (2018) e a importância do DCT-TO (2022) como referência curricular estadual. Os resultados evidenciam desafios na implementação das diretrizes curriculares para o ensino de literatura, apontando fragilidades no DCT-TO (2022), como a repetição de conteúdos e a falta de aprofundamento, o que dificulta o trabalho docente e limita a conexão entre habilidades e objetos de conhecimento. Conclui-se que, para fortalecer o ensino da literatura como eixo crítico e social, é essencial revisar e aprimorar tanto os objetos de conhecimento quanto as práticas pedagógicas e metodológicas, garantindo uma educação literária mais ampla e alinhada às demandas contemporâneas.

**Palavras-chave:** Ensino de literatura. Currículo escolar. Base Nacional Comum Curricular. Documento Curricular do Território do Tocantins. Campo artístico-literário.

## ABSTRACT

This research investigates the teaching of literature in high school by analyzing national and state curricular guidelines, focusing on official Brazilian education documents. It is a documentary and bibliographic study based on primary sources, such as the National Common Curricular Base – High School Stage (BNCC/EM, 2018) and the Curricular Document of the Territory of Tocantins – High School Stage (DCT-TO/EM, 2022), in addition to educational legislation, including the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB, 9394/96) and the National Curricular Guidelines (DCN, 2018). The analysis is grounded in the theoretical contributions from Amorim (2022), Cechinel (2019; 2022), Cosson (2021), Dalvi (2021; 2023), Ipiranga (2019), Moreira (2013), and Silva (2013), aiming to correlate the artistic-literary field competencies and skills established in the BNCC (2018) with the literary field knowledge objects outlined by the DCT-TO (2022). The study examines the curricular organization of literature as part of the Portuguese Language area, considering its historical trajectory in high school curricula and the responsibilities of states and municipalities in curricular development. It also analyzes the sociocultural aspects of literature teaching and its pursuit of curricular autonomy, evaluating the recognition of literature in normative documents and the impact of its presence on students' education. The focus is on structuring the artistic-literary field within the Portuguese Language area, emphasizing the competencies and skills proposed by the BNCC (2018) and the relevance of the DCT-TO (2022) as a state curricular reference. The results highlight challenges in implementing curricular guidelines for literature teaching, revealing weaknesses in the DCT-TO (2022), such as content repetition and a lack of depth, which hinder teaching practices and limit the connection between skills and knowledge objects. The study concludes that, to strengthen literature teaching as a critical and social axis, it is essential to review and enhance both knowledge objects and pedagogical and methodological practices, ensuring a broader literary education aligned with contemporary demands.

**Keywords:** Literature teaching. School curriculum. National Common Curricular Base. Document of the Territory of Tocantins. Artistic-literary field.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Quadro 1.</b> Habilidades do Campo Artístico-Literário na BNCC .....	69
<b>Quadro 2.</b> Competências Específicas de Linguagens e suas Tecnologias – Língua Portuguesa.....	71
<b>Figura 1.</b> Sistematização das aprendizagens essenciais da área de Linguagens.....	75

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

Consed - Conselho Nacional de Secretários de Educação

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNEB – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica

DCNEM- Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

DCT-TO – Documento Curricular do Território do Tocantins

IFTO – Instituto Federal do Tocantins

LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

NEM – Novo Ensino Médio

OCN- Orientações Curriculares Nacionais

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM- Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

ProBNCC – Programa de apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular

SEDUC – Secretaria de Educação e Cultura

UFT – Universidade Federal do Tocantins

Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>1.1 Metodologia .....</b>	<b>18</b>
<b>1.2 Estrutura da dissertação .....</b>	<b>20</b>
<b>2 TEORIAS DO CURRÍCULO E SUAS NUANCES: ANÁLISE DAS REFORMAS E IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA EDUCACIONAL .....</b>	<b>23</b>
<b>2.1 Breves considerações sobre currículo e ensino .....</b>	<b>27</b>
<b>2.2 Currículo e reforma do ensino médio: diretrizes recentes e impactos na Formação Geral Básica .....</b>	<b>32</b>
<b>2.3 O Ensino de literatura na BNCC e a implementação curricular: diretrizes, desafios e perspectivas no novo ensino médio .....</b>	<b>39</b>
<b>3 ASPECTOS SOCIOCULTURAIS NO ENSINO DE LITERATURA E A BUSCA PELA AUTONOMIA COMO COMPONENTE CURRICULAR NA ÁREA DE LINGUAGENS.....</b>	<b>45</b>
<b>3.1 A literatura nos currículos escolares: reflexões sobre seu papel nos documentos oficiais brasileiros.....</b>	<b>47</b>
<b>3.2 Ensino de literatura nos documentos oficiais da educação brasileira: trajetórias e perspectivas .....</b>	<b>52</b>
<b>4 A ESTRUTURAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO DE LITERATURA NA BNCC: PERSPECTIVAS E DESAFIOS .....</b>	<b>66</b>
<b>4.1 O Campo Artístico-Literário na BNCC: competências e habilidades .....</b>	<b>68</b>
<b>4.2 O Documento Curricular do Território do Tocantins e as habilidades do Campo artístico-literário .....</b>	<b>72</b>
<b>5 RELAÇÃO ENTRE HABILIDADES DA BNCC E OBJETOS DE CONHECIMENTO DO CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO NO DOCUMENTO CURRICULAR DO TERRITÓRIO DO TOCANTINS ETAPA ENSINO MÉDIO .....</b>	<b>77</b>
<b>5.1 Habilidade (EM13LP46).....</b>	<b>78</b>

<b>5.2 Habilidade (EM13LP47)</b> .....	<b>81</b>
<b>5.3 Habilidade (EM13LP48)</b> .....	<b>84</b>
<b>5.4 Habilidade (EM13LP49)</b> .....	<b>86</b>
<b>5.5 Habilidade (EM13LP50)</b> .....	<b>90</b>
<b>5.6 Habilidade (EM13LP51)</b> .....	<b>93</b>
<b>5.8 Habilidade (EM13LP53)</b> .....	<b>100</b>
<b>5.9 Habilidade (EM13LP54)</b> .....	<b>102</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>106</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>109</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLEtras) com o objetivo de investigar e discutir o ensino de literatura sob a perspectiva curricular no estado do Tocantins, tendo como base as diretrizes e orientações que regulam a prática pedagógica nesse campo. A proposta parte da necessidade de compreender de que maneira a literatura tem sido inserida nos currículos escolares, especialmente em relação às políticas educacionais e aos documentos normativos vigentes tanto em nível nacional quanto estadual.

Considerando que a literatura é uma das mais poderosas formas de expressão da experiência humana, sabe-se que é por meio das palavras que se acessam diferentes culturas, se promove a reflexão sobre a sociedade e se exploram os sentimentos mais profundos da alma. Seja por meio da ficção, pela poesia, pelos clássicos, pelo cordel ou pela tradição oral, a literatura desempenha um papel fundamental na formação intelectual e emocional das pessoas.

Assim, o ensino de literatura na escola desempenha um papel fundamental na formação dos estudantes, contribuindo não apenas para o desenvolvimento da competência leitora<sup>1</sup>, mas também na ampliação da sensibilidade estética, do pensamento crítico e do repertório cultural. A literatura, ao apresentar visões de mundo plurais, desafia os jovens a refletirem sobre questões sociais, históricas e existenciais, preparando-os para uma participação mais consciente e ativa na sociedade.

No entanto, seu ensino enfrenta desafios que frequentemente geram inquietações quanto a sua configuração no contexto escolar, especialmente em relação à fragmentação curricular, ao emprego de metodologias descontextualizadas, à insuficiência da carga-horária e à formação docente inadequada, aspectos que acabam por relegá-la a um papel secundário.

---

<sup>1</sup>- A competência leitora vai além da simples decodificação de palavras, envolvendo a compreensão, interpretação e análise crítica dos textos, bem como a mobilização de conhecimentos prévios e a aplicação da leitura em diferentes contextos. Freire (1989) destaca que ler é também interpretar o mundo, permitindo uma atuação crítica e transformadora na realidade. Soares (2009) ressalta que a leitura deve ser utilizada de forma ativa em diversas situações, enquanto Solé (1998) enfatiza seu papel na construção do pensamento crítico. Assim, a competência leitora não se limita à aquisição de informações, mas possibilita a ampliação da capacidade analítica em um processo contínuo que capacita o leitor a interagir criticamente com o mundo.

Esses entraves nos convidam a refletir sobre o papel da literatura em sala de aula e suas relações com as demandas contemporâneas. As inquietações acerca de um possível apagamento dessa área do conhecimento, ao reduzi-la a um campo de atuação limitado dentro da área de Linguagens e suas Tecnologias. Ao analisarmos perspectivas teóricas e críticas sobre o Ensino Médio e sua proposta, observamos que a Literatura está sendo gradativamente reduzida no currículo o que prejudica, sistematicamente, a formação integral do estudante tão defendida pela Base Nacional Comum Curricular (2018).

Diante das recentes mudanças na legislação que reformulam o Ensino Médio no Brasil, bem como dos documentos normativos que orientam a educação nacional, torna-se imprescindível compreender os marcos legais que regem tanto a educação quanto o ensino de literatura. Essa compreensão permite uma análise crítica do cenário atual do ensino de literatura no currículo escolar e aponta ações necessárias para sua valorização e recuperação de um lugar de destaque.

Os documentos que norteiam a educação brasileira têm como objetivo principal equalizar o ensino, bem como orientar o currículo, o planejamento e a prática pedagógica em todas as instituições do país. Entre os principais documentos estão a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9394/96; a Base Nacional Comum Curricular instituída pela Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018 (BNCC, 2018); as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN, 2018); os dois últimos foram antecedidos pelas Orientações Curriculares Nacionais (OCN, 2006) e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – (PCN, 2000);

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 9394/96) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), são os principais documentos normativos vigentes e destacam a importância da formação integral do aluno, com foco no desenvolvimento de competências e habilidades. A BNCC (2018), em particular, insere a literatura como parte integrante da área de Linguagens e suas Tecnologias, restringindo-a às competências específicas da área de Língua Portuguesa e às habilidades do campo de atuação artístico-literário.

Com base nas diretrizes estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), cada estado deve elaborar suas próprias orientações curriculares, alinhando-as às propostas da BNCC. Nesse contexto, o Documento Curricular do Território do Tocantins – Etapa Ensino Médio (DCT-TO) foi homologado por meio da Resolução nº 169, de 20 de dezembro de 2022. Esse documento define diretrizes

específicas para o Ensino Médio no estado do Tocantins, garantindo o alinhamento com a BNCC e, ao mesmo tempo, contemplando as particularidades regionais.

Além disso, o documento delinea os objetos de conhecimento a serem estudados e as respectivas habilidades. Em sua introdução, destaca-se que ele “consolida os pressupostos que orientarão as estratégias de ensino e aprendizagem nas escolas que ofertam o Ensino Médio no Tocantins, considerando o estudante como centralidade, numa perspectiva de formação integral e cidadã” (DCT-TO, 2022, p. 11).

Dessa forma, o Documento Curricular do Território do Tocantins (DCT-TO, 2022), constitui o objeto de análise deste estudo, que tem como objetivo examinar as relações entre as habilidades previstas na BNCC (2018) e os objetos de conhecimento do campo artístico-literário propostos pelo referido documento. Busca-se avaliar se esses objetos de conhecimento realmente contribuem para um ensino de literatura que favoreça o desenvolvimento da capacidade leitora, interpretativa e de fruição do texto literário, além de apoiar e facilitar o trabalho do docente.

Com base em minha experiência docente na área de Língua Portuguesa e Literatura no ensino médio de escolas públicas do Tocantins, ao longo de vinte e cinco anos de atuação na educação básica, tanto em nível federal quanto estadual, observo que a implementação do Documento Curricular ocorreu em um contexto desafiador. Esse processo teve início no período pós-pandêmico, momento em que estudantes e docentes retornaram às aulas presenciais enfrentando déficits significativos de aprendizagem e dificuldades de readaptação ao ambiente escolar. Diante desse cenário, surgiram intensos questionamentos acerca da situação dos estudantes e da viabilidade da implementação de um novo modelo no ensino médio no estado.

À época, a adoção do Documento Curricular do Tocantins (DCT-TO, 2022) gerou preocupações entre os docentes, que destacavam a incompatibilidade do modelo proposto com a realidade enfrentada por estudantes e professores no período pós-pandêmico. Além disso, sua implementação suscitou inúmeras dúvidas quanto à estrutura do modelo de ensino. Apesar das formações oferecidas pela Secretaria de Educação do Tocantins (SEDUC-TO), persistiram desafios significativos na implementação das propostas curriculares e na aplicação dos objetos de conhecimento estabelecidos no documento.

Diante desse contexto, tornou-se essencial um estudo aprofundado sobre o Documento Curricular do Tocantins (DCT-TO, 2022), com o objetivo de compreender

suas diretrizes, analisar seus impactos e contribuir com reflexões acerca de sua aplicação no contexto educacional tocantinense. Portanto, esta pesquisa busca investigar o ensino de literatura no Ensino Médio por meio da análise das diretrizes curriculares nacionais e estaduais, com enfoque nos documentos oficiais da educação brasileira.

Segundo Ipiranga (2019), nos últimos anos, observa-se uma redução do espaço destinado à literatura nos currículos escolares, refletindo uma mudança em seu *status* dentro da educação básica. Deixando de ser reconhecida como disciplina ou componente curricular próprio, a Literatura passa a ser inserida de forma transversal na Base Nacional Comum Curricular (2018), compondo o campo de atuação artístico-literário dentro do componente de Língua Portuguesa, na área de Linguagens e suas Tecnologias.

Isso nos leva a refletir sobre o ensino de Literatura na escola e o direcionamento que os documentos oficiais têm atribuído a essa área, considerando as concepções teóricas e metodológicas que orientam o ensino, bem como as diretrizes presentes nos principais documentos normativos. O estudo criterioso dessas orientações permite compreender as relações entre o que estabelecem os documentos oficiais e as práticas de educação literária, possibilitando uma avaliação mais aprofundada dos desafios e das potencialidades do ensino de literatura no contexto escolar.

## 1.1 Metodologia

O estudo adota uma abordagem qualitativa, caracterizada pela obtenção de dados descritivos por meio do contato direto com o objeto de pesquisa. Assim, adotamos a pesquisa documental e o levantamento bibliográfico como procedimentos metodológicos. A pesquisa documental envolve a análise de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico ou que podem ser reexaminados com o objetivo de uma nova interpretação ou complementação.

Segundo Trivínos (1987)

A maioria dos estudos que se realizam no campo da educação é de natureza descritiva. O foco essencial desses estudos reside no desejo de conhecer a comunidade, seus traços característicos, suas gentes, seus problemas, suas escolas, seus professores, sua educação, [...] as reformas curriculares, os métodos de ensino. (TRIVIÑOS, 1987, p. 110)

Além disso, o autor destaca que a análise documental se configura como um estudo descritivo que permite ao pesquisador reunir um amplo conjunto de informações sobre aspectos da realidade educacional, incluindo legislação, processos e condições escolares, planos de estudo, requisitos de ingresso, materiais didáticos, livros, textos e mapas, entre outros. Essa abordagem possibilita não apenas a sistematização de dados, mas também a identificação de tendências, contradições e lacunas nos documentos analisados.

Nesse sentido, Almeida (1997, p.100) explicita que “pesquisar no campo bibliográfico é procurar no âmbito dos livros e documentos escritos as informações necessárias para progredir no estudo de um tema de interesse”. Dessa forma, a pesquisa bibliográfica assume papel fundamental no aprofundamento dos estudos literários, especialmente no que se refere à relação entre as novas metodologias para o ensino de literatura e as diretrizes teóricas existentes.

Sob essa perspectiva, o estudo bibliográfico realiza uma revisão da literatura que reúne autores, obras, artigos, teses e outras fontes de informação escrita, com o propósito de abordar a curricularização da literatura e sua apresentação no ambiente escolar. Além disso, busca-se relacioná-la à prática pedagógica e à possível crise da literatura na escola, considerando os desafios metodológicos desse campo.

Para Gil (2008, p.50), o modelo de pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo utiliza materiais já compilados e exige do pesquisador a sistematização desse conhecimento, bem como sua reavaliação crítica, analisando com profundidade cada informação disponível.

Ainda no que se refere à pesquisa de caráter documental, Sá-Silva et. al. (2009, p.6) destacam que, enquanto “na pesquisa bibliográfica as contribuições de diferentes autores, atentam-se para as fontes secundárias, enquanto a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias.” Dessa forma, a análise de documentos oficiais é primordial para a concretização dos objetivos desta pesquisa.

Por conseguinte, este trabalho está comprometido com a pesquisa documental, buscando compreender o direcionamento das práticas pedagógicas e do currículo no Ensino Médio no que se refere ao ensino de literatura, com base nos principais documentos que norteiam a educação brasileira. Para isso, a análise aprofundada da área de Linguagens conforme a Base Nacional Comum Curricular Etapa Ensino Médio (BNCC-EM, 2018) e das competências e habilidades de Língua Portuguesa, com

ênfase nas habilidades do campo artístico-literário e destaque para os objetos de conhecimento descritos no *Documento Curricular do Território do Tocantins - Etapa Ensino Médio* (DCT-TO, 2022), constitui o corpus desta pesquisa.

Com esse enfoque, emergem os seguintes questionamentos: de que maneira a literatura é apresentada no currículo escolar e como se estruturou enquanto disciplina ou componente curricular na área de Linguagens? Quais foram a trajetória e as nuances históricas e sociais que contribuíram para sua consolidação no âmbito escolar? Além disso, como a literatura se configura atualmente nos documentos curriculares nacionais, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)? No contexto específico do Tocantins, de que forma o Documento Curricular do Território do Tocantins (DCT-TO) apresenta o ensino de literatura e como estão organizados os objetos de conhecimento que o compõem? Esses questionamentos orientam a presente pesquisa, buscando compreender as diretrizes, desafios e metodologias do ensino de literatura na educação básica.

## **1.2 Estrutura da dissertação**

A pesquisa está organizada em seis capítulos, nos quais se discutem as relações entre o ensino de literatura na atualidade e seu papel na formação integral dos estudantes, considerando as dinâmicas curriculares e a maneira como a literatura, no âmbito da área de Linguagens, é apresentada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 9394/96) e em outros documentos normativos. Essas discussões abrangem a análise das funções da literatura na contemporaneidade, refletindo sobre sua articulação com os objetivos educacionais estabelecidos pela BNCC (2018).

Este primeiro Capítulo, dedicado à introdução, apresenta a pesquisa realizada explicitando o tema central e o objeto de estudo, bem como os objetivos e metodologia. Também contextualiza o problema da pesquisa, destaca sua relevância e antecipa os principais elementos que serão desenvolvidos ao longo da dissertação, fornecendo um panorama inicial sobre a estrutura e caminhos trilhados neste estudo.

No segundo Capítulo, o estudo aborda o histórico das teorias curriculares e a inserção da literatura no currículo escolar, com foco em sua constituição como componente da área de Língua Portuguesa. A discussão, embasada em teóricos como

Moreira (2013), Silva (2013) e Arroyo (2013), examina as relações curriculares e a responsabilidade de estados e municípios na elaboração de seus currículos, em conformidade com os objetivos nacionais da reforma educacional, garantindo uma abordagem coesa e integrada às novas diretrizes educacionais.

No terceiro Capítulo, são apresentados os aspectos socioculturais do ensino de literatura e a busca pela autonomia desse componente no currículo escolar. Discute-se a trajetória histórica da literatura nos documentos oficiais, analisando seu processo de valorização e consolidação como parte fundamental da área de Linguagens. A discussão fundamentada em autores como Amorim (2022), Cechinel (2019; 2022), Cosson (2021), Dalvi (2021; 2023), Ipiranga (2019), Razzini (2000), Zilberman (2010) que contribuem para a reflexão sobre o lugar dos estudos literários na atual configuração curricular. Além disso, busca-se compreender como e em que medida a literatura ocupa espaço no cerne da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e de que forma sua presença impacta a formação dos estudantes.

O quarto Capítulo aborda a estruturação do campo artístico-literário na área de Língua Portuguesa, conforme estabelecido na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018). Discute as competências e habilidades que compõem essa área do conhecimento e apresenta o Documento Curricular do Território do Tocantins para a Etapa Ensino Médio (DCT-TO, 2022). Este documento é fundamental para orientar as escolas e os docentes na elaboração dos objetos de conhecimento a serem ministrados, sendo a referência curricular do estado do Tocantins.

O quinto Capítulo analisa as relações entre as competências e habilidades estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e os objetos de conhecimento definidos pelo Documento Curricular do Território do Tocantins (DCT-TO, 2022). O foco recai sobre as propostas de ensino no campo artístico-literário para o Ensino Médio, buscando compreender se os objetos de conhecimento sugeridos estão alinhados com os princípios de uma educação literária significativa e em que medida tais propostas contribuem para a formação integral dos estudantes de acordo com os objetivos educacionais contemporâneos.

O Capítulo final apresenta os resultados obtidos e as considerações finais acerca das habilidades e dos objetos de conhecimento analisados ao longo da pesquisa. A partir da análise realizada, são discutidos os principais achados, destacando suas implicações para a prática pedagógica e para o desenvolvimento curricular. Além disso, propõem-se medidas e sugestões de melhorias a serem

incorporadas ao documento em estudo, com o objetivo de torná-lo mais eficaz, coerente com as diretrizes educacionais.

Portanto, esta pesquisa aponta que, embora existam diretrizes que sugiram novas abordagens para o ensino de literatura, a prática educativa ainda enfrenta desafios na implementação de propostas que favoreçam uma aprendizagem efetiva. Nesse sentido, é essencial repensar as práticas curriculares adotadas, visando ampliar as percepções dos estudantes sobre uma aprendizagem significativa. Além disso, é necessário fomentar práticas educativas e metodológicas que valorizem o ensino de Literatura nas escolas, e auxiliem o trabalho docente, não apenas no aspecto técnico, mas também em suas dimensões crítica e social.

## **2 TEORIAS DO CURRÍCULO E SUAS NUANCES: ANÁLISE DAS REFORMAS E IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA EDUCACIONAL**

Este capítulo dedica-se à análise do percurso histórico das teorias curriculares e de suas contribuições para a construção dos currículos escolares, assim como à compreensão do papel da literatura no contexto educacional, especialmente no que se refere à sua consolidação como componente da área de Língua Portuguesa. Além disso, discute-se a responsabilidade atribuída a estados e municípios na elaboração de seus currículos, considerando os objetivos definidos pelas reformas educacionais em âmbito nacional, alinhando-as às propostas estabelecidas pelas diretrizes educacionais da educação brasileira.

No contexto educacional brasileiro, a organização e regulamentação dos sistemas de ensino são regidos por vários dispositivos legais que instituíram significativa transformação legislativa e influenciam diretamente a estrutura da educação no país. Destacam-se, nesse cenário, a Constituição Federal de 1988, que estabeleceu princípios fundamentais para a educação; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, que definiu a organização da educação nacional; o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014 - 2024, que traça metas e estratégias para a política educacional; as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) - 2018, que orientam a elaboração dos currículos escolares; e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - 2018, que visa a garantia de um padrão de aprendizagens essenciais a serem ensinadas nas escolas.

Entre as etapas da Educação Básica, o Ensino Médio destaca-se, particularmente, por suas frequentes modificações e intensos debates sobre o modelo de formação escolar. Esta fase educacional enfrenta desafios históricos, pois prepara os estudantes para o ensino superior, para o mercado de trabalho, incluindo a formação de valores sociais e humanos. Nesse enfrentamento, o Governo Brasileiro instituiu o Novo Ensino Médio (NEM) pela Lei Federal nº 13.415 de 2017, promovendo uma ampla reformulação na estrutura educacional e no currículo. As atualizações incluem as Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018) e a homologação da BNCC (Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens

essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2018, p. 6)

Com a implantação da BNCC, foram introduzidas mudanças consideráveis na Etapa Ensino Médio, como a flexibilização curricular, a ampliação da carga horária, a introdução do ensino a distância e a ênfase na educação técnica e profissional. Além disso, foram implementados itinerários formativos que abrangem eixos como investigação científica, intervenção sociocultural e empreendedorismo, ocasionando uma ampla reorganização curricular. Essa reorganização curricular fomenta os debates na atualidade.

A BNCC e os currículos se identificam na comunhão de princípios e valores que, como já mencionado, orientam a LDB e as DCN. Dessa maneira, reconhecem que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica. Além disso, BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos. Essas decisões, que resultam de um processo de envolvimento e participação das famílias e da comunidade. (BRASIL, 2018, p. 16)

Diante desse cenário de mudanças, surgem questionamentos sobre como organizar e implementar o currículo, levando em conta as peculiaridades de estados e escolas tão diversos, com demandas e recursos distintos. Como alinhar e orientar estados e municípios na construção de seus currículos de acordo com os objetivos nacionais da reforma educacional, garantindo uma abordagem coesa e integrada com as novas diretrizes educacionais? E como se apresentam as concepções de linguagens e literatura de acordo com as novas propostas curriculares?

Nesse contexto, Amorim e Gerhardt (2022) questionam:

Há urgência em abrir espaços de diálogo sobre a BNCC e o que ela representa dentro do grande projeto de um Brasil ajustado à geopolítica mundial contemporânea, o qual inclui de imediato estabelecer objetivos para a formação educacional dos brasileiros. Tais projetos não são novos, mas nos tempos atuais assumem facetas e imagens específicas do tempo em que vivemos, facetas essas constituindo capilaridades que precisam ser postas no centro da discussão. (AMORIM; GERHARDT, 2022, p. 21)

Sendo hoje o documento oficial que orienta as políticas educacionais brasileira é urgente abrir espaços para o diálogo sobre a BNCC e seus impactos na realidade

educacional do país, já que o documento estabelece as metas para a formação educacional dos cidadãos. Essas metas não são inéditas, mas ganham novas dimensões e especificidades que refletem o contexto atual, e as diversas nuances e objetivos precisam ser discutidos de maneira aprofundada, uma vez que influenciam diretamente a estrutura e qualidade da educação oferecida.

Assim, as competências gerais da BNCC para a educação básica, segundo o documento, têm por objetivo estabelecer os conteúdos mínimos a serem desenvolvidos, além de promover aprendizado com foco na qualidade do ensino, para tal, estabelece a implementação de competências gerais para a educação básica a fim de transformá-la, permitindo que as escolas se adaptem às novas demandas e desafios da sociedade contemporânea.

Resumidamente, essas competências são as seguintes: 1- Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos; 2- exercitar a curiosidade intelectual e o pensamento científico, crítico e criativo; 3- Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais; 4- utilizar diferentes linguagens: verbal, visual, corporal, artística, sonora, digital e científica na comunicação e produção de sentidos; 5- compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica; 6- Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais para as relações de trabalho e projeto de vida. 7- Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis para formular, negociar e defender ideias e pontos de vista que respeitem os direitos humanos; 8- conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional; 9- exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação; 10 – agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, ética e solidariedade. (Brasil, 2018, p. 9-10).

De acordo com o documento, essas dez metas devem ser minuciosamente inseridas na construção curricular para que as competências e habilidades de cada área de ensino sejam alcançadas. No entanto, Rajagopalan, (2022, p.31) levanta questionamentos sobre as pretensões do documento para sustentar todas essas competências e colocá-las como fundamentais para que sejam asseguradas essas “aprendizagens essenciais” para que se alcance a “igualdade educacional”. O autor vai além e questiona “essas aprendizagens são essenciais para quem?”

Para além, o documento em questão reconhece a diversidade cultural e profunda desigualdade social presentes em nosso país e estabelece que essa diversidade deve ser considerada na elaboração dos currículos. Dessa forma,

enquanto define um conjunto de aprendizagens essenciais comuns a todos os estudantes, o documento também ressalta a importância de levar em conta as características específicas de cada região. Isso evidencia que um currículo uniforme dificilmente atenderia às necessidades e aprendizagens de sujeitos diversos dispersos por um território tão extenso. Como afirmado por Rajagopalan (2022, p. 35), “o lugar onde se encontra o aluno é algo que não pode ser relegado a um segundo plano”.

Nessa perspectiva, Moreira e Silva (2013) especificam que a construção de uma proposta curricular envolve uma intenção política, social e cultural.

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA; SILVA, 2013, p. 14)

Assim, as aprendizagens essenciais estão intimamente ligadas às relações sociais e culturais dos envolvidos no processo educacional. Moreira e Silva (2013) destacam que “cultura e currículo constitui um par inseparável” enfatizando que não podem ser vistos apenas como meio de transmissão de uma cultura estabelecida em um determinado contexto, mas como elementos ativos e interativos na produção de sentidos e valores para a sociedade.

Moreira (2013, p. 28) ainda destaca que o currículo deve ser entendido como um território contestado, onde diferentes grupos sociais e culturais lutam pela inclusão de seus valores e conhecimentos. “O currículo é uma área contestada, é uma arena política”. Inclusive enfatiza a importância de reconhecer as relações de poder que permeiam a construção curricular, afirmando que o currículo frequentemente reflete e reforça as estruturas de dominação existentes na sociedade e por isso mesmo, “a Teoria Curricular não pode mais, depois disso, se preocupar apenas com a organização do conhecimento escolar, nem pode encarar de modo ingênuo e não problemático o conhecimento recebido”.

Levando em consideração as diversas vertentes que englobam a construção do currículo e sendo, portanto, a educação assegurada como um direito constitucional a todos os cidadãos, emerge um grande desafio: como promover o ensino para todos, valorizando e respeitando a diversidade das pessoas e grupos sociais? Para tal,

refletir sobre as práticas pedagógicas e políticas educacionais que fazem a integração entre teoria e prática nas construções curriculares ao longo do tempo é essencial.

Para Arroyo (2013), as dinâmicas complexas e intensas geradas pela diversidade de movimentos e ações coletivas promovem transformações nas culturas e identidades profissionais, impactando diretamente os currículos de formação e da educação básica. “Os conhecimentos os valores aprendidos nessa diversidade de lutas por identidades coletivas pressionam para obter vez nos currículos. Como incorporar essa ecologia de saberes, culturas, valores, leituras de mundo ao currículo?” (ARROYO, 2013, p.12)

Discutir a teoria do currículo faz-se necessário para compreender questões fundamentais na organização da prática pedagógica de modo a promover a igualdade de saberes e a organização do conhecimento. O currículo, como centro da prática educacional, representa as escolhas, valores e intencionalidades que moldam o ensino e a aprendizagem, além de possibilitar uma análise crítica dos saberes que são selecionados, valorizados, ou marginalizados no processo educacional.

Portanto, é fundamental conhecer as principais teorias que se consolidaram como instrumentos essenciais para entender o currículo, suas ideologias e relações sociais, buscando adequá-las às demandas da contemporaneidade.

## **2.1 Breves considerações sobre currículo e ensino**

Silva (2016), apresenta a palavra *curriculum* tendo sua origem no latim, referindo-se a um percurso ou trajetória, como uma pista de corrida. Com o tempo, o termo foi adotado no campo educacional para designar o conjunto de conhecimentos, experiências e práticas organizadas que os estudantes devem "percorrer" durante sua formação. Assim, o *curriculum* tornou-se uma metáfora para o caminho educativo planejado para alcançar determinados objetivos de aprendizagem.

No campo acadêmico, as teorias do currículo podem ser organizadas em três categorias principais: tradicionais, críticas e pós-críticas. Diante disso, essas teorias serão descritas brevemente para melhor compreender como se estabelecem as conexões entre o currículo e os processos de ensino e aprendizagem.

Nesse viés, a primeira abordagem a ser destacada é a teoria tradicionalista de currículo, que surgiu nos Estados Unidos no início do século XX. Esse período foi

marcado pela expansão da educação pública e pela necessidade de organizar e padronizar o ensino, em resposta às demandas impostas pela industrialização e pelo crescimento urbano. Essa abordagem foi desenvolvida principalmente por Franklin Bobbitt autor da obra "*O currículo*" publicada em 1918. Bobbitt defendia que uma educação deveria ser funcional, ou seja, voltada para suprir as exigências da sociedade e do mercado de trabalho.

Silva (2016) analisa a visão tradicionalista de currículo como um instrumento técnico e supostamente neutro, com a finalidade de organizar e transmitir conhecimentos. Nessa ótica, o currículo tem um caráter prescritivo, com foco no planejamento, na padronização e na eficiência do ensino, desconsiderando aspectos culturais, históricos e políticos que influenciam a educação. Ele é concebido como uma ferramenta para moldar os cidadãos de acordo com padrões socialmente estabelecidos, muitas vezes reforçando estruturas de poder e desigualdade.

Assim, diversos questionamentos surgiram em relação a esse modelo, principalmente por desconsiderar os aspectos sociais do currículo e por refletir a visão de uma sociedade fabril e urbanizada. Nesse sentido Silva (2016, p. 22) levanta uma reflexão: "Em termos sociais, quais devem ser as finalidades da educação: ajustar as crianças e os jovens à sociedade tal como ela existe ou prepará-los para transformá-la; a preparação para a economia ou a preparação para a democracia?"

Esses questionamentos impulsionaram o desenvolvimento de novas teorias curriculares, dentre as quais as teorias críticas, que se opunham às perspectivas tradicionalistas. No campo do currículo, a teoria crítica ganhou força a partir da década de 1960, em um contexto marcado por intensos conflitos políticos e sociais ao redor do mundo. Nesse cenário, as reflexões sobre a estrutura da educação evidenciaram a necessidade de uma abordagem que desafiasse os pressupostos tradicionais e questionasse as estruturas de poder implícitas nos processos educacionais.

A teoria crítica, portanto, propõe um currículo que transcenda a simples aceitação das regras sociais vigentes, defendendo uma abordagem transformadora que promova não apenas a aquisição de técnicas ou métodos de "como fazer", mas também uma reflexão profunda sobre os impactos dos saberes sistematizados no currículo para a sociedade. Assim, evidencia as relações de poder existentes, que frequentemente privilegiam os interesses de grupos dominantes enquanto marginalizam e excluem grupos oprimidos.

Nessa perspectiva, Apple (2013) questiona a natureza crítica e política do currículo, enfatizando a necessidade de esforços voltados à construção de uma política educacional e de um currículo mais abrangente e inclusivo. O autor adverte: “Enquanto não levarmos a sério a intensidade do envolvimento da educação com o mundo real das alternantes e desiguais relações de poder estaremos vivendo em um mundo divorciado da realidade.” (APPLE, 2013, p.51)

Portanto, a teoria crítica estabelece relações entre currículo, ideologia e cultura, servindo como base para sistematização de novas abordagens teóricas. A partir dos avanços da teoria crítica, surgem posicionamentos que conduzem a uma abordagem pós-crítica no campo curricular. Nesse modelo, as discussões se aprofundam, abordando questões relacionadas às desigualdades de gênero, etnia, raça, pluralidade e diversidade social, com ênfase na implementação dessas temáticas nos currículos.

Já as teorias pós-críticas problematizam essas questões e defendem a incorporação da pluralidade e da diversidade no currículo, visando dialogar com práticas que promovam e fortaleçam o debate sobre inclusão social, cultural e as condições ideológicas. Dessa forma, as práticas discursivas e culturais que constituem o currículo, devem conceber uma educação que acolha a diversidade e questione as hierarquias estabelecidas.

Em vista disso, Silva (2016), faz referência ao multiculturalismo na teoria pós-crítica e defende a incorporação de múltiplas perspectivas no currículo com o objetivo de incluir a diversidade e as subjetividades. Segundo o autor “a perspectiva crítica de multiculturalismo está dividida entre uma concepção pós-estruturalista e uma concepção materialista. Para a concepção pós-estruturalista, a diferença é essencialmente linguística e discursiva.” (Silva, 2016, p. 87)

A visão pós-estruturalista do currículo amplia o debate ao questionar normas e valores e instiga reflexões mais aprofundadas, de maneira que para Silva (2016)

Um currículo inspirado nessa concepção não se limitaria, pois, a ensinar a tolerância e o respeito, por mais desejável que isso possa parecer, mas insistiria, em vez disso, numa análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas através de relações de assimetria e desigualdade. Num currículo multiculturalista crítico, a diferença, mais do que tolerada ou respeitada, é colocada permanentemente em questão. (SILVA, 2016, p. 88)

Nesse viés, as diferentes teorias curriculares transformam-se e se aprofundam à medida que a sociedade evolui refletindo sobre o papel da educação e o poder do conhecimento sistematizado. Para Giroux e Simon (2013) esse conhecimento

enquanto prática de representação constroem significados que reforçam ou subvertem relações de poder. O que é incluído ou excluído no currículo não é apenas uma escolha pedagógica, mas um reflexo das disputas sociais, políticas e ideológicas mais amplas que perpassam a sociedade. Logo, essa discussão deveria alcançar educadores e a sociedade para que se engajem na construção e reconfiguração do currículo e reconheçam suas implicações sociais, culturais e identitárias.

Portanto, a Teoria Curricular deve ir além da simples organização do conhecimento escolar. Isso significa que ela não pode tratar o conhecimento transmitido nas escolas como algo neutro, inquestionável ou isento de contexto. Em vez disso, deve considerar as implicações sociais, culturais e políticas desse conhecimento, questionando suas origens, como ele é estruturado e os interesses a que ele pode servir. Dessa forma, a teoria precisa abordar o currículo de forma crítica, refletindo sobre o que é ensinado e por quê.

Apple (2013) destaca:

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo. (APPLE, 2013, p. 71)

Em análise ao apresentado pelos principais teóricos aqui elencados, é possível destacar que a complexidade e o caráter ideológico inerente ao currículo escolar reafirmam que o currículo não é simplesmente uma coletânea de conhecimentos que são transmitidos de maneira objetiva nas salas de aula. Pelo contrário, ele é um artefato cultural carregado de ideologias e valores. O currículo é o resultado de escolhas deliberadas feitas por grupos que detêm poder em determinado contexto social. Essas escolhas refletem as visões de mundo e os interesses desses grupos, legitimando certos conhecimentos enquanto excluem outros.

Essa perspectiva crítica revela que o currículo desempenha um papel central na reprodução das relações de poder existentes, mas também possui o potencial de ser um instrumento de transformação social, dependendo de como as tensões e conflitos que o permeiam são resolvidos. Ao reconhecer essas nuances, a análise do currículo se insere em uma discussão mais ampla sobre a função da educação na construção social, cultural e política de uma nação.

Em consonância Arroyo (2013), partindo de sua vasta experiência e conhecimentos em educação, apresenta uma análise crítica do currículo ao apresentá-lo como um território político profundamente disputado.

Na construção espacial do sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado. Um indicador é a quantidade de diretrizes curriculares para a Educação Básica, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, EJA, educação do campo, indígena, étnico-racial, formação de professores etc. Quando se pensa em toda essa diversidade de currículos sempre se pensa (...) em uma configuração política do poder. (ARROYO, 2013, p. 13)

Nesse contexto, o currículo não deve ser visto apenas como uma sequência linear de conteúdos, Arroyo o concebe como uma arena onde diferentes atores sociais - educadores, estudantes, gestores, e a comunidade em geral - com seus respectivos valores e interesses, devem se envolver e participar dos debates de construção do conteúdo curricular. Nesse cenário, as estruturas e os ordenamentos curriculares devem ser constantemente questionados e reavaliados para assim, elaborar um documento participativo.

Além disso, Arroyo (2013), bem como Moreira e Silva (2013), propõem que o currículo deve ser compreendido como uma construção social e cultural, influenciada por relações de poder e interesses diversos. Dessa forma, destacam a importância de se considerar as vozes marginalizadas e sub-representadas na elaboração e implementação curricular, reconhecendo que essas vozes são frequentemente silenciadas ou subjugadas por estruturas hegemônicas. Assim, uma análise crítica de construção do currículo vai além de uma simples avaliação das práticas implementadas; ela se estende a uma compreensão mais ampla das dinâmicas sociais que moldam e são moldadas pelo currículo, transformando-o em um espaço de resistência e transformação social.

Araujo (2016), em sua tese de doutoramento, destaca a importância da acolhida e inclusão dos diversos públicos presentes nas instituições educacionais. E enfatiza que é essencial adotar estratégias que compreendam o perfil cognitivo e socioeconômico dos alunos, estabelecendo uma conexão entre a aprendizagem escolar e seus conhecimentos prévios. Isso requer uma revisão crítica do paradigma metodológico e da seleção dos conteúdos abordados, assegurando que o currículo evite temas obsoletos e se ajuste às necessidades do público-alvo em sua integralidade.

Para a pesquisadora, a revisão curricular deve, portanto, promover a dinamicidade do processo educativo, tornando-o mais relevante e eficaz, adaptando-se continuamente às mudanças, às necessidades dos alunos e às demandas sociais.

Neste processo de acolhida e inclusão dos diferentes públicos, é importante implementar alternativas de conhecimento do sujeito cognoscente, manter vínculos da aprendizagem escolar com os conhecimentos prévios de mundo dos alunos, revisar o paradigma adotado em relação à metodologia de ensino e, sobretudo, à seleção dos conteúdos abordados em sala de aula, a fim de que não se priorizem conteúdos obsoletos ou de pouca relevância no contexto biopsicossocial daquele público-alvo. Vale ressaltar que nessa revisão curricular, espera-se a dinamicidade do processo educativo e não a concepção de educar como ato estático ou isolado. (ARAUJO, 2016, p. 78)

Além disso, ressalta que o conhecimento das teorias curriculares por parte dos educadores e profissionais da educação é fundamental, pois agem como “propulsor de emancipação do indivíduo em sujeito, e ainda instrumento de batalhas por equalização e isonomia social nos campos políticos, ideológicos e culturais de muitos grupos minoritários de nossa sociedade”. (Araujo, 2016, p.80) Para tal, faz-se necessário que a construção de uma proposta curricular seja amplamente debatida, a fim de garantir a inclusão de todos os públicos, assegurando que o currículo não apenas transmita conhecimento, mas também promova justiça social e igualdade educacional.

Portanto, a participação ativa da sociedade na construção curricular é, fundamental para garantir que o ensino reflita a diversidade cultural e social de uma nação, promovendo uma educação mais inclusiva e democrática. Ao reconhecer a importância das disputas e negociações no processo de elaboração curricular, abre-se espaço para uma educação que não apenas reproduza, mas também questione e transforme as estruturas sociais vigentes, contribuindo para o desenvolvimento do cidadão.

## **2.2 Currículo e reforma do ensino médio: diretrizes recentes e impactos na Formação Geral Básica**

Diante das contribuições de pesquisadores e estudiosos da área, sobre a construção de um currículo igualitário e inclusivo que atenda às necessidades dos estudantes, a implementação das recentes mudanças no Ensino Médio em 2022, trouxe desafios e muitos questionamentos sobre uma possível ampliação da desigualdade educacional. Segundo Hernandez (2019), essa medida tende a acirrar

a desigualdade entre as escolas, especialmente no que diz respeito à diferença entre o ensino oferecido pela rede pública e a rede particular. O autor também questiona a flexibilização do currículo escolar promovida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelos itinerários formativos.

Por isso, a Lei nº 13.415/2017 que alterou as diretrizes do Ensino Médio, foi alvo de tantas críticas. Segundo Considera (2022), o curto espaço para debates, estudos e avaliações sobre a implementação da reforma, além da aprovação apressada, sem debates aprofundados e a falta de maturação das propostas, foram pontos controversos. Além disso, houve pouca atenção por parte dos órgãos formuladores de políticas públicas para a educação. Esses fatores levaram, na época, a uma série de protestos por parte de estudantes, professores, universidades e profissionais da educação, cujo objetivo era impedir os retrocessos impostos pela lei à educação pública e ao Ensino Médio.

Assim, muitas são as críticas provenientes das entidades educacionais, ao destacar que as mudanças impostas pelo Novo Ensino Médio aprofundaram as desigualdades educacionais já existentes, ademais, a reformulação do currículo do Ensino Médio resultou em um modelo fragilizado e simplificado, caracterizado por arranjos limitantes, sobretudo no que diz respeito à flexibilização curricular e à redução da carga-horária de disciplinas tradicionais.

Consequentemente, sem intervenção, isso tenderia a acirrar a exclusão educacional e a dificultar o acesso das camadas menos favorecidas a uma educação de qualidade e a um currículo com aprendizagens equivalentes. Esses questionamentos colocaram o Ensino Médio novamente, no centro dos debates levando à aprovação de alterações na Lei, ou à reforma da reforma.

Atualmente, A Lei nº 13.415/2017 passou por alterações após o Governo Federal promover, uma consulta pública finalizada em julho de 2023. A partir dos resultados da consulta, o MEC apresentou, em outubro do mesmo ano, a sugestão do projeto de lei que alterou a Política Nacional de Ensino Médio. O (PL) nº 5.230/2023, aprovado recentemente em julho de 2024, pelo Congresso Nacional, já sancionada pelo Presidente Luís Inácio Lula da Silva implementa a Lei nº 14.945 de 31 de julho de 2024 que faz alterações no Ensino Médio. Pela Lei, o início da implementação das reformas deve ocorrer já em 2025, no caso de estudantes ingressantes no ensino médio.

Uma das principais alterações do texto é o aumento da carga horária da Formação Geral Básica<sup>2</sup>, de 1,8 mil para 2,4 mil horas ao longo dos três anos. Em contraste, a carga-horária destinada aos itinerários formativos<sup>3</sup> é reduzida de 1,2 mil para 600 horas. A carga horária total do ensino médio permanece em 3 mil horas nos três anos. Para completar a carga total, os estudantes deverão escolher uma área para aprofundar os estudos com as demais 600 horas. A escolha dos itinerários formativos deverá contemplar as áreas do conhecimento entre: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ou ciências humanas e sociais aplicadas. (Fonte: Agência Senado).

A principal polêmica que acirrou as discussões na implementação da nova Lei, gira em torno dos Itinerários Formativos, previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esses itinerários consistem em um conjunto de disciplinas, oficinas e núcleos de estudo que oferecem aos alunos a possibilidade de aprofundar seus conhecimentos em uma área específica.

Essa nova estrutura do Ensino Médio, além de ratificar a organização por áreas do conhecimento – sem desconsiderar, mas também sem fazer referência direta a todos os componentes que compunham o currículo dessa etapa –, prevê a oferta de variados itinerários formativos, seja para o aprofundamento acadêmico em uma ou mais áreas do conhecimento, seja para a formação técnica e profissional. Essa estrutura adota a flexibilidade como princípio de organização curricular, o que permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida. (BRASIL, 2018, p. 468)

A flexibilidade e a diversidade da formação são fortalecidas pelo fato de as escolas terem autonomia para definir quais Itinerários Formativos irão oferecer. A BNCC (2018) enfatiza que essa oferta deve considerar a realidade dos alunos, seus interesses e os recursos físicos, materiais e humanos disponíveis na instituição escolar.

No entanto, o modelo de itinerários formativos preconizados, têm sido alvo de diversas críticas, especialmente por pesquisadores, professores e sindicatos da área de educação. Segundo os movimentos educacionais, o que vem ocorrendo é a

---

<sup>2</sup> Formação Geral Básica (FGB): compreende os conhecimentos essenciais que todos os estudantes devem desenvolver, alinhados às competências e habilidades da BNCC. Abrange as áreas de Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, garantindo uma base comum para a aprendizagem. (BNCC, 2018, p. 476)

<sup>3</sup> Itinerários Formativos: são percursos flexíveis que permitem aos estudantes aprofundarem seus conhecimentos em áreas específicas, conforme seus interesses e projetos de vida. Os itinerários podem ser organizados em cinco eixos estruturantes: investigação científica, mediação e intervenção sociocultural, processos criativos, empreendedorismo e mundo do trabalho. (BNCC, 2018, p. 468;470)

precarização da formação integral básica, a fragmentação do currículo, a implementação de itinerários desconexos da realidade dos estudantes intensificando assim as desigualdades educacionais. Defende-se, portanto, que a reforma deveria priorizar a equidade e a qualidade da formação básica antes de apostar em flexibilizações que podem agravar as desigualdades.

Nesse contexto, o currículo voltado para a Formação Geral Básica sofrerá modificações em menor escala, priorizando o aumento da carga horária. Em contrapartida, os itinerários formativos terão suas matrizes de referência reelaboradas, baseadas nas áreas de conhecimento e serão organizados em pelo menos dois itinerários formativos distintos.

De acordo com a lei, as escolas deverão elaborar suas propostas pedagógicas com base em diversos elementos, incluindo a promoção de metodologias investigativas no processo de ensino e aprendizagem, e a conexão desses processos com a vida comunitária e social. Além disso, é necessário reconhecer o trabalho e seu caráter formativo, assim como articular os diferentes saberes provenientes das áreas do conhecimento.

Para atender à reforma, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96, passou por alterações, principalmente em seu Artigo 35. O Artigo 35-A, que havia sido introduzido pela Lei nº 13.415/2017, foi revogado pela Lei nº 14.945/2024. Este artigo estabelecia a organização curricular do Ensino Médio, destacando as normas para a Formação Geral Básica, as áreas do conhecimento, e os Itinerários Formativos, que visavam o aprofundamento em áreas específicas do conhecimento ou na formação técnica e profissional. Esses itinerários permitiam que o aluno escolhesse um percurso de acordo com seus interesses, com foco no mundo do trabalho. Com a revogação do Artigo 35-A, foram acrescentados os Artigos 35-B, 35-C e 35-D à legislação.

Artigo 35-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 revogado pela Lei nº 14.945/2024.

**Art. 35-A.** A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

- I – linguagens e suas tecnologias;
- II – matemática e suas tecnologias;
- III – ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV – ciências humanas e sociais aplicadas.

§ 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o *caput* do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.

§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio

incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.

§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas.

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

§ 5º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino.

§ 6º A União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular.

§ 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.

§ 8º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades *on-line*, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I – Domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II – Conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.

(Lei 9394/96, Art.35-A. Revogado).

## Artigos 35-B, 35-C e 35-D da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional incluídos pela Lei 14.945/2024.

**Art. 35-B.** O currículo do ensino médio será composto de formação geral básica e de itinerários formativos.

§ 1º Os estabelecimentos que ofertem ensino médio estruturarão suas propostas pedagógicas considerando os seguintes elementos:

I – promoção de metodologias investigativas no processo de ensino e aprendizagem;

II – conexão dos processos de ensino e aprendizagem com a vida comunitária e social em cada território;

III – reconhecimento do trabalho e de seu caráter formativo;

IV – articulação entre os diferentes saberes com base nas áreas do conhecimento e, quando for o caso, no currículo da formação técnica e profissional.

§ 2º Serão asseguradas aos estudantes oportunidades de construção de projetos de vida, em perspectiva orientada pelo desenvolvimento integral, nas dimensões física, cognitiva e socioemocional, pela integração comunitária no território, pela participação cidadã e pela preparação para o mundo do trabalho, de forma ambiental e socialmente responsável.

§ 3º O ensino médio será ofertado de forma presencial, admitido, excepcionalmente, ensino mediado por tecnologia, na forma de regulamento elaborado com a participação dos sistemas estaduais e distrital de ensino.

§ 4º Para fins de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio em regime de tempo integral, excepcionalmente, os sistemas de ensino poderão reconhecer aprendizagens, competências e habilidades desenvolvidas pelos estudantes em experiências extraescolares, mediante formas de comprovação definidas pelos sistemas de ensino e que considerem:

I - a experiência de estágio, programas de aprendizagem profissional, trabalho remunerado ou trabalho voluntário supervisionado, desde que explicitada a relação com o currículo do ensino médio;

II - a conclusão de cursos de qualificação profissional, desde que comprovada por certificação emitida de acordo com a legislação; e

III - a participação comprovada em projetos de extensão universitária ou de iniciação científica ou em atividades de direção em grêmios estudantis.

**Art. 35-C.** A formação geral básica, com carga horária mínima total de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas, ocorrerá mediante articulação da Base Nacional Comum Curricular e da parte diversificada de que trata o caput do art. 26 desta Lei.

**Parágrafo único.** No caso da formação técnica e profissional prevista no inciso V do caput do art. 36 desta Lei, a carga horária mínima da formação geral básica será de 2.100 (duas mil e cem) horas, admitindo-se que até 300 (trezentas) horas da carga horária da formação geral básica sejam destinadas ao aprofundamento de estudos de conteúdos da Base Nacional Comum Curricular diretamente relacionados à formação técnica profissional oferecida.

**Art. 35-D.** A Base Nacional Comum Curricular do ensino médio estabelecerá direitos e objetivos de aprendizagem, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

I - linguagens e suas tecnologias, integrada pela língua portuguesa e suas literaturas, língua inglesa, artes e educação física;

II – matemática e suas tecnologias;

III – ciências da natureza e suas tecnologias, integrada por biologia, física e química;

IV – ciências humanas e sociais aplicadas, integrada por filosofia, geografia, história e sociologia.

§ 1º A Base Nacional Comum Curricular a que se refere o caput deste artigo deverá ser cumprida integralmente ao longo da formação geral básica.

§ 2º O ensino médio será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização das línguas maternas.

§ 3º Os currículos do ensino médio poderão ofertar outras línguas estrangeiras, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

(Lei nº 9394/96, Art.35-B; C; D).

Resumidamente, o Artigo 35-B mantém o currículo do ensino médio composto pela Formação Geral Básica e pelos Itinerários Formativos, com readequação da carga horária. Assim, as instituições que ofertam o ensino médio devem estruturar suas propostas pedagógicas a partir de quatro elementos principais: a promoção de metodologias investigativas, a conexão do processo educativo com a vida comunitária e social, o reconhecimento do trabalho como parte da formação dos estudantes, e a articulação entre os diferentes saberes, tanto nas áreas do conhecimento quanto na Formação Técnica e Profissional.

Já o Artigo 35-C define a carga horária mínima para a Formação Geral Básica em 2.400 horas, que deve ocorrer em articulação com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a parte diversificada do currículo. Em casos em que a Formação Técnica e Profissional é oferecida, a carga horária mínima é reduzida para 2.100

horas, com a possibilidade de destinar até 300 horas para o aprofundamento de estudos relacionados à formação técnica profissional.

Por fim, o Artigo 35-D detalha que a BNCC do ensino médio estabelecerá os direitos e objetivos de aprendizagem em quatro áreas do conhecimento: linguagens e suas tecnologias (incluindo língua portuguesa e suas literaturas, inglês, artes e educação física), matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias (biologia, física e química) e ciências humanas e sociais aplicadas (filosofia, geografia, história e sociologia). Ao especificar os componentes de cada área do conhecimento, algumas áreas ganham destaque, pois não eram mencionadas nominalmente na legislação anterior. O artigo também reforça que a BNCC deverá ser integralmente cumprida ao longo da Formação Geral Básica.

Observa-se, portanto, que os Artigos 35-B, 35-C e 35-D da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), incluídos pela Lei nº 14.945/2024, introduzem mudanças no currículo do ensino médio, numa tentativa de trazer uma abordagem mais flexível, inclusiva e alinhada com as demandas contemporâneas da educação. No entanto, entidades representativas da área como a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e do Observatório do Ensino Médio, enfatizam que a reforma ameniza parcialmente os efeitos da reforma anterior, ainda assim, ficou aquém da necessidade de se resgatar direitos e oportunidades para a juventude, sobretudo aos filhos da classe trabalhadora que estudam em escolas públicas.

Diante do panorama de reforma e reestruturação curricular, observa-se uma fragilidade na elaboração de políticas educacionais efetivas que atendam a essa etapa escolar. Como aponta Ferretti (2018), a Lei parece insistir na ideia de que os problemas do ensino médio público podem ser solucionados por meio de alterações curriculares. Essa abordagem desconsidera a complexidade do que a teoria educacional entende por currículo, apontando que o currículo não se limita apenas às mudanças estruturais, mas abrange o conjunto de ações e atividades realizadas pela escola, voltadas para a formação integral dos estudantes, as relações internas na unidade escolar e as interações entre a escola e seu entorno. E acrescenta:

Nesse sentido a Lei parece apoiar-se numa concepção restrita de currículo que reduz a riqueza do termo à matriz curricular. A instância que busca dar conta dessa questão é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que, no entanto, não é entendida pelos seus próprios propositores como currículo. (FERRETTI, 2018, p. 27)

Portanto, não se pode presumir que os desafios relacionados à formação humana no contexto escolar possam ser resolvidos apenas por meio de mudanças no currículo escolar. No entanto, é importante reconhecer a educação como um setor permeado por tensões que vão além do espaço escolar e envolve toda a sociedade. Essa compreensão exige uma abordagem que vai além das reformas estruturais, incorporando uma reflexão crítica e contínua sobre o papel da educação na promoção de mudanças sociais mais amplas.

### **2.3 O Ensino de literatura na BNCC e a implementação curricular: diretrizes, desafios e perspectivas no novo ensino médio**

Dalvi *et al.* (2023), ao abordar a relação entre literatura, ensino e currículo, destaca que há no humano uma necessidade pelo que é ficcional, e evidencia o poder da ficção na desconstrução/construção das identidades e subjetividades. A autora ressalta, ainda, que a literatura, longe de ser uma manifestação isolada, constitui uma construção coletiva, na qual múltiplas vozes se entrelaçam. Assim, a leitura literária por desempenhar papel central na formação crítica e estética do indivíduo é primordial na construção dos currículos escolares.

A literatura está longe de trazer tranquilidade; antes, é capaz de continuamente nos desestabilizar, alertando-nos de que o mundo do qual fazemos parte é imperfeito, injusto, opressor, mas, ao fazer isso, nos impele a construir um mundo diferente do que está posto. (DALVI; GUIMARÃES; PITTA, 2023, p. 216)

Tendo a literatura essa capacidade de colaborar na construção dos saberes individuais e coletivos, além da formação integral do estudante, é fundamental ressaltar o papel da literatura no currículo escolar. Nesse sentido, as transformações político-pedagógicas devem ser orientadas pela compreensão de que a leitura literária é indispensável para a formação humana. Para tal, o currículo escolar deve inserir em sua proposta o ensino de literatura em suas mais variadas possibilidades, garantindo uma abordagem ampla e colaborativa para o desenvolvimento dos estudantes.

A discussão sobre currículo e ensino de literatura, entretanto, enfrenta desafios que demandam uma política educacional capaz de transcender os conhecimentos acadêmicos tradicionais, superando os cânones e integrando-se à contemporaneidade. Cosson (2021, p. 22), destaca que já não é possível conceber aulas de literatura que sejam “essencialmente informativas nas quais abundam dados

sobre autores, características de escolas e obras, em uma organização tão impecável quanto incompreensível.”

Esse modelo mostra-se falido. Conforme destacado por Dalvi *et al.* (2023), em concordância com Cosson (2021), o ensino tradicional de literatura nas escolas não cumpre seu papel essencial, uma vez que “a literatura não está sendo ensinada para garantir a função primordial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza”. (COSSON, 2021, p. 23) Dessa forma, o modelo atual não atende às necessidades de um ensino de literatura que questione as estruturas sociais, políticas e culturais, nem promove uma compreensão mais profunda e crítica do mundo ao redor, restringindo-se a um caráter de conhecimento enciclopédico, obsoleto para as demandas socioculturais da contemporaneidade.

Para tanto, a construção de um currículo para o ensino de literatura deve levar em consideração sua função social e seu compromisso com o conhecimento, o que implica atender às exigências que todo saber impõe. Dessa forma, Cosson (2021), destaca:

Os que se prendem aos programas curriculares escritos a partir da história da literatura precisam vencer uma noção conteudística do ensino para compreender que, mais que um conhecimento literário, o que se pode trazer ao aluno é uma experiência de leitura a ser compartilhada. No entanto, para aqueles que acreditam que basta a leitura de qualquer texto convém perceber que essa experiência poderá e deverá ser ampliada com informações específicas do campo literário e até fora dele. (Cosson, 2021, p.23)

Para Amorim *et al.* (2022), apesar do intenso debate sobre o modelo de ensino de literatura na educação básica, poucas mudanças ocorreram ao longo das décadas. Assim, para o autor, além de questionar essa abordagem tradicionalmente adotada, deve-se atentar-se para os objetivos que justificam a reprodução dessas práticas. Nesse sentido, o autor propõe uma reflexão: e se o ensino de literatura fosse conduzido por meio de diálogos contemporâneos, contextualizações históricas e reconstruções sociais presentes nas obras? Esse modelo não tornaria a aprendizagem mais significativa para os estudantes?

A esse questionamento Amorim *et al.* (2022) defendem que o ensino de literatura deve ir além da preocupação com métodos de ensino, abrangendo também os objetivos, as conexões estabelecidas, as experiências humanas suscitadas e a ressignificação dessa abordagem no contexto escolar. E acrescentam que a aula de Literatura é um ponto de encontro com Artes, História e Língua Portuguesa. Conforme afirmam: “Nesse sentido, apostamos em uma aula de literatura que explore esses três

principais aspectos (artístico, sócio-histórico-cultural e linguístico) a fim de despertar o interesse dos alunos em múltiplas camadas do texto literário” (AMORIM *et al.*, 2022, p. 21)

Ainda segundo os autores, a problemática é a ênfase dada a apenas um aspecto do texto literário, de forma equivocada, as abordagens em sala de aula, quase sempre desconsideram os aspectos de contextualização, minimiza uns elementos e supervaloriza outros. Assim, ou se dá mais ênfase ao contexto histórico e à periodização literária, ou apenas ao caráter artístico e ao prazer estético e fruidor, ou como pretexto para estudo gramatical e caráter linguístico. Perde-se, portanto, a contextualização dialógica e emancipatória dos textos literários.

Em consonância, Todorov (2009, p. 31) na obra *A literatura em perigo*, destaca

Portanto, para trilhar esse caminho, pode ser útil ao aluno aprender os fatos da história literária ou alguns princípios resultantes da análise estrutural. Entretanto, em nenhum caso o estudo desses meios de acesso pode substituir o sentido da obra, que é o seu fim.

Para Rezende (2013), grande parte das práticas de ensino de literatura estão relacionadas à metodologia aplicada nos livros didáticos, que constituem o recurso mais amplamente utilizado pelos professores. Esses livros, geralmente fragmentados e centrados na “história da literatura” e nos estilos de época, conduzem a uma abordagem mecanizada em sala de aula. Além disso, torna-se natural o ensino da gramática normativa a partir dos fragmentos de textos canônicos, o que, segundo a autora, compromete a qualidade das aulas. Essa junção entre gramática normativa e história da literatura pode ser vista como uma das principais problemáticas no ensino de literatura, contribuindo para uma crise nas relações entre o currículo e as metodologias adotadas nessa área.

A autora defende ainda, ao abordar essa temática, que é fundamental haver um deslocamento do ensino de literatura para o ensino de leitura literária “uma vez que o primeiro se concentra no polo do professor e o segundo, no polo do aluno”. Essa mudança, representa um dos objetivos primordiais na elaboração dos currículos e metodologias pedagógicas contemporâneas. Conforme argumenta, “Isso pressupõe que a formação do aluno não se perfaz mais num só sentido, ou seja, a partir do que o professor ensina, desconsiderando-se o que o aluno de fato aprende” (REZENDE, 2013, p.106). Dessa forma, o foco deve recair sobre as aprendizagens dos estudantes e nas reflexões construídas a partir delas.

Assim, para os estudiosos do currículo com foco em educação literária, para além das informações sobre obras, história ou estilos literários, o que se deve promover é um ambiente em que o aluno construa significados a partir de suas vivências e reflexões, tornando o processo de ensino mais participativo. Willian Cereja, em sua tese, intitulada “*Uma proposta dialógica de ensino de literatura no ensino médio*” (2004), já destacava a necessidade de uma interação ativa entre professor, aluno e texto literário. Naquela ocasião, o autor defendia a implementação de metodologias que rompessem com o modelo tradicional, centrado no professor e na cronologia literária, propondo um diálogo aberto que integrasse as diversas partes envolvidas no processo de construção do conhecimento.

Essa abordagem dialógica, para o autor, envolve o uso de metodologias que estimulem o debate e a troca de ideias, fomentando o desenvolvimento das aprendizagens essenciais, no que diz respeito ao ensino da literatura. Ao desafiar currículos prescritivos, Cereja (2004), sugere que o ensino de literatura deve ser um campo aberto, que acolha as experiências dos estudantes, conectando o material didático às suas vivências. Tal proposta coloca o estudante no centro do processo de ensino, buscando reformular as relações entre currículo, literatura e ensino para torná-lo mais relevante e dinâmico.

Essa visão multidisciplinar do ensino é compartilhada por Viviane Mosé (2014), que destaca a necessidade urgente de a escola dialogar com as realidades dos estudantes e de oferecer uma formação significativa. Argumenta que a escola deve ser repensada como um espaço de vivência, onde o saber não se restringe à reprodução de conteúdos, mas emerge da interação e da experiência. Além disso, Mosé defende ainda uma pedagogia que valorize o protagonismo dos estudantes, promovendo a construção coletiva do conhecimento. Essa perspectiva dialoga com concepções contemporâneas de educação, que enfatizam a importância de conectar o conteúdo curricular às vivências dos educandos.

Por tudo isso, é preciso que a escola seja um lugar onde se aprende por meio da ação, e não da passividade, de onde os conteúdos se relacionem, sempre que possível, com situações vividas pelos jovens e a aprendizagem aconteça em situações em que eles se reconheçam. É também preciso que a escola seja um lugar voltado para desenvolver e estimular o gosto por aprender e alegria de produzir conhecimentos, sempre com o objetivo de ler e intervir no mundo. (MOSÉ, 2014, p. 56)

Para que isso se concretize, no campo da literatura, é fundamental que essa área ocupe um papel de destaque na organização do currículo escolar, sendo

implementada por meio de uma abordagem que transcenda a recepção passiva da obra, promovendo debates e conversas que favoreçam a construção coletiva de sentidos. Conforme Macedo, (2021, p. 47), "devemos reivindicar que a literatura ocupe um lugar central nos processos de formação na escola e fora dela, por meio de processos e formas de mediação dialógicos que incluam o debate acerca da obra como princípio fundante". Esses diálogos são indispensáveis para potencializar o desenvolvimento do senso crítico tanto em relação à obra quanto à sociedade em que estamos inseridos.

Diante do exposto, percebemos que o ensino de literatura no Brasil enfrenta inúmeros obstáculos que comprometem sua efetividade no cumprimento das diretrizes curriculares, especialmente no que tange à formação de leitores e à promoção de práticas de leitura. Essa situação evidencia uma crise no ensino literário, caracterizada por deficiências, como a ausência de estratégias pedagógicas e metodológicas adequadas, além da prevalência de abordagens descontextualizadas dos objetos de conhecimento. Diante disso, é importante considerar o que as Diretrizes Curriculares Nacionais (2018) e a Base Nacional Comum Curricular (2018) estabelecem em relação ao ensino de literatura e suas práticas pedagógicas em sala de aula.

Destacamos os desafios na construção do currículo em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (2018) e as abordagens curriculares pós-críticas. A BNCC, ao propor um ensino centrado em competências e habilidades voltadas para a formação integral, enfrenta resistências que decorrem de tensões históricas e estruturais no sistema educacional, como desigualdade de acesso, precariedade da infraestrutura escolar e a complexidade da diversidade social e cultural brasileira. Esses desafios reforçam a importância de incluir diferentes saberes e experiências no ambiente escolar, bem como a necessidade de construir um ensino médio que seja inclusivo e emancipador, valorizando as especificidades regionais e culturais.

Logo, apresentamos o ensino de literatura como fundamental, não apenas como um espaço para o desenvolvimento linguístico e crítico, mas também como um meio de promover a valorização da diversidade cultural e a formação da sensibilidade estética dos estudantes.

Assim, no terceiro capítulo, exploraremos como os aspectos socioculturais, a autonomia e o contexto histórico influenciaram os processos de exclusão, inclusão e permanência do ensino de literatura no currículo do ensino médio. Destacaremos,

ainda, a relevância de sua presença como componente essencial para a formação integral dos estudantes.

### **3 ASPECTOS SOCIOCULTURAIS NO ENSINO DE LITERATURA E A BUSCA PELA AUTONOMIA COMO COMPONENTE CURRICULAR NA ÁREA DE LINGUAGENS**

Este capítulo aborda os aspectos socioculturais do ensino de literatura e a busca por sua autonomia no currículo escolar. Para isso, investiga-se a trajetória histórica da literatura nos documentos oficiais, analisando seu processo de valorização e consolidação como parte essencial da área de Linguagens. Além disso, examina-se a presença da literatura na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), avaliando em que medida ela ocupa espaço no ensino e de que forma sua inclusão impacta a formação dos estudantes.

Considerando que o ensino de literatura frequentemente suscita questionamentos quanto a sua apresentação no contexto escolar e à forma como está integrada ao currículo, ele tem sido objeto de críticas, e mudanças metodológicas são necessárias para que um novo viés se apresente, com ênfase no letramento literário e em um ensino significativo, especialmente na etapa final do ensino básico.

Nesse viés, os desafios contemporâneos do ensino de literatura envolvem a necessidade de equilibrar a tradição literária e a incorporação de práticas que valorizem a diversidade cultural, social e identitária. Diante das demandas de um mundo globalizado e tecnológico é necessário ampliar o repertório literário e adotar metodologias que aproximem os textos às realidades dos estudantes. Repensar o ensino de literatura nesse contexto significa alinhá-lo às transformações do cenário educacional e às experiências cotidianas, tornando-o mais relevante.

Para isso, é fundamental compreender os pilares que sustentam o sistema educacional, os quais são delineados por uma série de documentos normativos e orientadores que buscam não apenas a padronização, mas também a melhoria contínua da qualidade do ensino em todas as suas instâncias. Além disso, novas abordagens teóricas, junto às diretrizes de entidades mundiais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) têm direcionado seus estudos para um ensino mais integrado às demandas da contemporaneidade.

Delors (2010) ao tratar sobre os pilares para a educação no século XXI destaca

No momento em que os sistemas educacionais formais tendem a privilegiar o acesso ao conhecimento, em detrimento das outras formas de aprendizagem, é mister conceber a educação como um todo. Essa perspectiva deve no futuro inspirar e orientar as reformas educacionais, seja na elaboração dos programas ou na definição de novas políticas pedagógicas. (DELORS, 2010, p. 31;32)

Portanto, para Delors (2010), a educação deve ser concebida de forma integral, indo além do conhecimento teórico e abrangendo outras dimensões que valorizem diferentes formas de aprendizagem, que englobe habilidades práticas, competências sociais e desenvolvimento pessoal. Ao conceber uma visão holística da educação, o autor propõe considerar os quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Esses pilares sustentam a ideia de que a educação deve transcender a simples transmissão de informações, formando indivíduos capazes de compreender o mundo, agir com competência, interagir harmoniosamente com os outros e desenvolver suas potencialidades.

As contribuições de Delors (2010), ao estabelecer os quatro pilares da educação contemporânea destacam como essencial a educação integral do ser humano. Assim, com o objetivo, entre outros, de aprofundar a visão transdisciplinar da educação, que a Unesco solicitou ao filósofo e pesquisador Edgar Morin que expusesse suas ideias sobre a educação do amanhã.

Morin elaborou *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro* (2000), que propõe uma reflexão sobre os elementos essenciais para uma educação mais crítica, integrada e voltada à complexidade da vida contemporânea. “Há sete saberes fundamentais que a educação do futuro deveria tratar em toda sociedade e em toda cultura, sem exclusividade nem rejeição, segundo modelos e regras próprias a cada sociedade e a cada cultura”. (MORIN, 2000, p.13)

Edgar Morin (2000), em sua obra propõe elementos que contribuem para uma educação que considere a complexidade da vida contemporânea. Ele destaca a necessidade de reconhecer as limitações do conhecimento, articular saberes diversos, compreender a condição humana, promover uma consciência planetária, lidar com incertezas, incentivar a compreensão entre indivíduos e culturas e cultivar uma ética voltada à integração entre o individual e o coletivo. Esses saberes buscam formar cidadãos críticos, preparados para enfrentar os desafios do futuro.

Nesse contexto de uma educação voltada para os desafios contemporâneos, Mosé (2014, p. 51) defende que os princípios citados são essenciais para incluir os jovens no debate e na construção de sua identidade. Segundo a autora, “Participar da sociedade, interferir em suas instâncias, construí-la, nos dá uma sensação de pertencimento que nos fortalece e fortalece os acordos.” Assim, uma educação emancipadora busca engajar os jovens em discussões sobre questões humanas, políticas e sociais, proporcionando uma visão ampla do mundo e de si mesmos,

reconhecendo suas complexidades e contradições, e capacitando-os a atuar nas transformações da sociedade.

Portanto, as teorias de Morin (2000), Delors (2010) e Mosé (2014) oferecem importantes contribuições para repensar o papel da educação no desenvolvimento do ser humano. Essas propostas são fundamentais para elaboração dos currículos e diretrizes educacionais, promovendo um diálogo necessário com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018). A BNCC ao orientar a construção dos currículos da educação brasileira, deve articular também, conteúdos acadêmicos e habilidades para a vida alinhando-se aos princípios que desafiam a construção dos currículos integrados às demandas da sociedade no século XXI.

Nesse viés, o ensino de literatura no século XXI precisa se reinventar para atender às necessidades da sociedade globalizada e tecnológica. Sua representatividade no currículo contribui com práticas pedagógicas que conectem a literatura às vivências dos estudantes, desenvolvendo competências como pensamento crítico e criatividade a fim de contribuir com a sociedade.

De acordo com os princípios estabelecidos para a educação do século XXI, é necessário refletir sobre as diretrizes que fundamentam e estruturam o sistema educacional brasileiro. Essa reflexão inclui a análise dos principais documentos normativos, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN, 2018) os quais fazem parte dessa análise.

Esses documentos não apenas orientam a elaboração dos currículos escolares, mas também definem as práticas pedagógicas implementadas nas escolas brasileiras sendo, portanto, imprescindível sua análise, principalmente no que se refere às habilidades do campo artístico-literário, a fim de assegurar que estejam alinhadas às demandas educacionais.

### **3.1 A literatura nos currículos escolares: reflexões sobre seu papel nos documentos oficiais brasileiros**

Propõe-se, nesta discussão, um estudo centrado no ensino de literatura, com foco no Ensino Médio, à luz das diretrizes e orientações presentes nos documentos oficiais historicamente relacionados à educação literária. Com base no contexto histórico, realizamos uma investigação acerca da presença e/ou ausência da literatura

no currículo e das práticas pedagógicas, tanto anteriores quanto atuais, com o objetivo de identificar aspectos positivos e lacunas que demandam aprimoramento.

Para tal, é importante compreender as bases que sustentam o sistema educacional brasileiro, os quais são delineados por uma série de documentos que visam à padronização e melhoria do ensino em todas as suas instâncias. Os documentos que regem a educação brasileira têm como propósito primordial democratizar o ensino, oferecendo orientações claras sobre o currículo, o planejamento e a prática pedagógica em todas as instituições de ensino do país.

Assim, dentre os documentos primordiais, destacam-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional– LDBEN (9394/96), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's, 2000), as Orientações Curriculares Nacionais (OCN, 2006), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN, 2018), o documento da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM, 2018), o Documento Curricular do Território do Tocantins (DCT-TO, 2022) e a Lei 14.945/2024, que estabelece a política do Ensino Médio.

Esses documentos, em conjunto, constituem um arcabouço normativo que orientou e continua a orientar estados, municípios, escolas e professores, com o objetivo de promover uma educação de qualidade, alinhada aos princípios nacionais de desenvolvimento educacional. Assim, além de fornecerem diretrizes, estabelecem os alicerces para uma prática pedagógica sólida, capaz de assegurar a organização do contexto educacional brasileiro.

Silva (2017), ao antecipar as discussões sobre a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), levantou questionamentos acerca do papel reservado à literatura nesse contexto de debates e aprovação da nova legislação. Segundo a autora, “Nesse cenário de alterações na organização curricular do ensino médio, a literatura, mais uma vez, ocupa lugar periférico nas discussões, pois é compreendida como objeto de linguagem, como vimos nas orientações da BNCC” (SILVA, 2017, p.14).

Os debates sobre a presença da Literatura no currículo escolar levaram Cosson (2022, p. 20), a afirmar “que a relação entre literatura e educação está longe de ser pacífica.” Para o autor, há uma dificuldade em integrar a multiplicidade de textos, imagens, manifestações culturais diversas e outras características da sociedade contemporânea, o que “levam à recusa de um lugar à literatura na escola atual.”

De fato, é amplamente reconhecido que o ensino de literatura na educação básica, sobretudo no Ensino Médio, enfrenta desafios consideráveis, especialmente no que diz respeito à formação de leitores proficientes, capazes de apreciar e atuar criticamente diante do texto literário. Portanto, deve-se não apenas identificar esses desafios, mas também propor soluções e estratégias eficazes para superá-los.

É importante salientar que ao longo do tempo, a literatura tem sido relegada a um papel secundário nos currículos escolares, sem se consolidar como um componente autônomo na estrutura curricular oficial. Atualmente, ela está integrada à área de Linguagens e suas Tecnologias, no âmbito do componente de Língua Portuguesa, conforme disposto na Base Nacional Comum Curricular (2018).

A literatura, no entanto, possui uma importância inegável, o que demanda uma análise mais cuidadosa em relação ao papel que lhe é atribuído nos documentos oficiais de orientação educacional. Ademais, é importante discutir o papel da literatura no processo de escolarização da leitura e ampliar as reflexões sobre literatura, leitura e escola à luz dos principais documentos que norteiam o ensino no Brasil nesse contexto de transformações educacionais.

Ao analisarmos a perspectiva apresentada por Cândido (2012, p. 19) em seu ensaio *O direito à Literatura*, no qual destaca: “Por isso é que nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo”. Identificamos argumentos que reforçam a importância da literatura, posicionando-a como um direito fundamental de todos os cidadãos.

Além disso, o autor ressalta o papel da literatura na estruturação da sociedade, destacando sua influência na construção de valores e identidades culturais, os quais enriquecem a experiência humana e reforçam a importância da literatura no processo educativo, inclusive confrontando as desigualdades sociais.

Assim, Dalvi (2021) questiona a natureza política da literatura e seu papel no currículo educacional. A pesquisadora argumenta que a presença da literatura no currículo não pode ser justificada apenas por sua própria existência, nem pela educação literária em si mesma. Para ela, é fundamental ir além e refletir sobre que tipos de sujeitos estamos formando e que tipo de sociedade estamos construindo.

Sugiro ser necessário, também, pararmos de justificar a literatura pela literatura ou a educação literária pela educação literária, como se se tratasse de valores autoevidentes e legitimados *per se*. É preciso saber que sujeitos pensamos formar e que sociedade queremos construir a partir de nossas aulas de língua e literatura. (DALVI, 2021, p. 35).

Por isso mesmo, no ambiente escolar, a literatura não deve ser vista apenas como um meio de transmitir conhecimentos linguísticos, mas como uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Ao entrar em contato com as obras literárias, os estudantes são expostos a narrativas complexas que estimulam a imaginação e o pensamento crítico-reflexivo. E devem ser desafiados a refletir sobre questões éticas, morais e sociais, relacionando-as com sua própria experiência de vida.

É preciso que nossas aulas de literatura assumam o risco de ser um espaço de esperança, de aprofundamento crítico na realidade, de identificação entre seres humanos, de construção de redes de solidariedade e de reconhecimento de que podemos ser melhores, coletiva e individualmente, como humanidade. (DALVI, 2021, p. 36)

Portanto, integrar a literatura de forma significativa ao currículo escolar não apenas fortalece as habilidades linguísticas dos alunos, mas também os capacita a se tornarem cidadãos mais engajados com o mundo ao seu redor. Além do conhecimento sobre linguagem e cultura; habilidades necessárias para enfrentar os desafios e dilemas da vida contemporânea.

Esse enfrentamento exige um trabalho voltado para a formação inicial e continuada do professor e, também a formação de leitores proficientes no contexto escolar, para assim promover uma educação linguística e literária integral.

Nesse processo, o ambiente escolar é fundamental para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, de modo que a literatura é aliada indiscutível nesse processo de construção do saber, pois é por meio do contato com textos literários que muitos aspectos do letramento se materializam, culminando na compreensão das dinâmicas sociais e no fortalecimento da base cognitiva dos estudantes.

Cosson (2021, p. 23), destaca que “devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola.” O autor reitera e nos direciona a entender que o letramento literário transcende os limites individuais da leitura e da escrita, sendo, antes de tudo, uma prática social.

Cabe à escola assumir a responsabilidade de promover esse processo junto aos estudantes, reconhecendo que seu papel vai além do ensino das habilidades e competências básicas de alfabetização. A escola deve também proporcionar experiências significativas de contato com a literatura, estimulando a compreensão e o diálogo com as obras.

Nesse sentido, Silva (2005, p. 18) ressalta que “seja na escolarização da leitura de forma ampla, seja na escolarização da literatura, o fato é que não se pode negar que é na escola onde o aluno terá um contato mais sistematizado com o ato de ler”. A autora reconhece a importância da escola como ambiente central tanto para o desenvolvimento das habilidades de leitura quanto ao apreço pela literatura. A sala de aula, portanto, deve ser um ambiente propício para o desenvolvimento das competências necessárias à compreensão e ao aprimoramento das habilidades leitoras.

Complementando essa reflexão, Silva (2005) enfatiza também, o papel do professor na orientação das atividades educacionais. O docente não apenas facilita o acesso dos alunos à leitura e à literatura, como também direciona suas práticas pedagógicas de modo a ampliar essas habilidades, estabelecendo conexões significativas com as demandas do mundo exterior à escola. Portanto, as atividades de leitura devem ser contextualizadas e alinhadas às necessidades e interesses dos alunos fora do ambiente escolar, refletindo os usos sociais da leitura na sociedade.

No entanto, segundo a autora, é importante ressaltar que a escola não deve ser vista isoladamente nesse processo, mas sim como parte de um ecossistema educacional mais amplo que envolve também a família, a comunidade e outras instituições. A colaboração entre esses diferentes atores contribui para garantir uma educação de qualidade e o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes no que diz respeito à leitura e à literatura.

Essa questão conduz à reflexão sobre o ensino de literatura nas escolas e o direcionamento atribuído a esse campo de conhecimento pelos documentos oficiais. Considerando as relações entre leitura e literatura no ambiente escolar, as propostas metodológicas e as concepções presentes nos principais documentos normativos acerca das práticas de leitura e do letramento literário, a fim de compreender, plenamente, a interação entre ensino e literatura.

Conforme explanado por Ipiranga (2019), nas últimas décadas há um intenso esforço para reestruturar o ensino no Brasil, visando adequá-lo a um novo contexto social, mais exigente e desafiador, assim

No Brasil, vem se verificando, há mais ou menos duas décadas, um esforço contínuo das instituições oficiais (MEC, INEP etc.) em reconfigurar o ensino a fim de adaptá-lo ao novo modelo de sociedade que se desenha: informatizada, ágil, fragmentada, imagética. São, portanto, muitas as políticas públicas que buscam essa aproximação e que se materializam em leis e planos, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), o

Plano Nacional de Educação (2014) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000), que implementaram a primeira grande transformação na estrutura curricular e nos modos de ensino. Na sequência dessa transformação, está a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), que se propõe, no caso do Ensino Médio, a descentralizá-lo, mantendo, como forma de união, as habilidades e as competências, paradigma já estabelecido pelos PCN como nova forma de compreender a educação. (IPIRANGA, 2019, p. 107-108)

Para esse fim, é fundamental compreender os documentos oficiais que norteiam o ensino, bem como os objetivos, concepções, premissas e direcionamentos estabelecidos para a construção do currículo escolar. É necessário, portanto, examinar cuidadosamente as orientações propostas para a etapa final da Educação Básica, com foco no ensino de literatura e na forma como esse campo do conhecimento é estruturado nos documentos oficiais da educação nacional. Com a finalidade de estabelecer um diálogo entre a prática educativa no ensino de literatura e as diretrizes que regulamentam esse campo de atuação.

### **3.2 – Ensino de literatura nos documentos oficiais da educação brasileira: trajetórias e perspectivas**

A história da literatura no contexto escolar brasileiro foi um processo marcado por transformações históricas, políticas e culturais. Desde o período colonial, a educação formal no Brasil esteve fortemente influenciada pelo modelo europeu, principalmente o português, que priorizava a transmissão de uma cultura erudita e clássica.

Segundo Zappone (2018),

Em relação à situação muito particular do Brasil enquanto país colonizado, a história do ensino de literatura, assim como de outras disciplinas, é marcada por ausências e precariedades advindas do sistema político-econômico extrativista e exploratório instaurado por Portugal e que só muito tardiamente veio a valorizar a educação. (ZAPPONE, 2018, p. 409)

Assim, toda a organização do ensino escolar no Brasil ocorreu de maneira lenta e gradual, inicialmente voltada exclusivamente para a elite e centrada na educação religiosa. O currículo era restrito, com disciplinas limitadas à leitura, escrita e doutrina cristã. A diversificação do ensino só começou a acontecer no final do século XIX, quando outras áreas do conhecimento passaram a ser incorporadas de forma mais relevante.

Segundo Zilberman (2010) no Brasil, o processo de construção da literatura como componente curricular escolar e sua didatização, está intimamente ligado à

implementação do ensino e relacionada ao acesso às universidades. O ensino secundário no Brasil remonta ao período colonial, quando as instituições educacionais administradas pelos jesuítas desempenhavam um papel central na instrução da população branca. O objetivo era fornecer os conhecimentos essenciais para aqueles que almejavam ingressar na universidade. Nesses moldes, essas escolas, além de assumirem a responsabilidade pela educação dessa população, também transmitiam valores da cultura europeia, consolidando uma perspectiva eurocêntrica na formação intelectual.

Nessa perspectiva, em decorrência das reformas implementadas na estrutura educacional brasileira e a exigência de exames admissionais para ingressar nas universidades, os componentes curriculares escolares foram gradualmente moldados a partir dos conteúdos exigidos nesses exames. “Com efeito, nada, a não ser o vestibular, explica a presença da literatura no nível médio, desde que se aceleraram as mudanças em sua organização” (Zilberman, 2010, p. 202).

Márcia Razzini (2000) pesquisadora da história do português como componente curricular no ensino secundário brasileiro, destaca que, ainda no século XIX, quando surgiram as primeiras escolas secundárias no Brasil, o objetivo principal dessas instituições era atender às exigências das universidades. A educação secundária não era, necessariamente, voltada para a formação educacional e instrucional da população. Segundo a autora, “a origem da escola secundária brasileira foi eminentemente propedêutica, para atender aos cursos superiores” (RAZZINI, 2000, p. 24).

A autora afirma que a partir dessa demanda, foram instituídos colégios e liceus, além dos dispositivos técnicos necessários para assegurar o funcionamento dessa estrutura. Entre esses dispositivos estavam o corpo docente, diretrizes pedagógicas e livros didáticos, todos subordinados às exigências dos exames preparatórios. Incluindo a lista dos componentes curriculares e os conteúdos a serem ministrados, com a finalidade de ingressar às universidades.

De fato, tanto a literatura, quanto outros componentes curriculares inseridos no contexto educacional da escola secundária, foram justificados pelo contexto dos vestibulares. Esse direcionamento resultou na escolarização da literatura com uma inclinação notável para os gêneros literários tradicionais, associada a uma mera obrigação escolar e à percepção de uma atividade de leitura imposta, nem sempre relacionada a uma experiência prazerosa, enriquecedora e criativa.

Razzini (2000), ressalta que o ensino de literatura nas escolas, desde a sua implementação, sempre esteve intrinsecamente associado ao ensino de Língua Portuguesa, inicialmente dividido entre gramática, retórica e poética.

Os programas de retórica e poética (1850-1851) ensinam, então, que foi através das epopeias de Basílio da Gama e de Santa Rita Durão que a literatura brasileira entrou no currículo secundário, ponto de chegada do estudo da épica antiga e moderna [...]. Assim como o estudo da gramática portuguesa estava filiado ao estudo de gramática latina, o ensino de literatura nacional (portuguesa e brasileira) permaneceria sob custódia da retórica e da poética. (RAZZINI, 2000, p. 41)

Efetivamente, constata-se que o ensino de literatura no contexto brasileiro, historicamente, manteve-se associado aos autores clássicos greco-latinos, de tradição francesa, inglesa, portuguesa e notável subvalorização dos autores nacionais. Essa configuração organizacional perdurou ao longo do século XIX, delineando as bases pedagógicas do estudo literário nas instituições educacionais brasileiras, tendo como principal referência e modelo curricular o Colégio Pedro II.

Para Razzini (2010), a trajetória da literatura como componente curricular escolar delineou-se à medida que o ensino de língua portuguesa foi progressivamente sistematizado nos currículos educacionais. É importante ressaltar que, mesmo nesse contexto de evolução, os estudos literários permaneciam restritos aos últimos anos do ensino secundário, servindo predominantemente como modelo para abordagem gramatical, bem como exemplo de escrita correta e elegante.

Zilberman (2010, p. 36) destaca que “quando a leitura se tornou passagem para a literatura, revelando a ênfase agora dada ao escrito, tomaram acento na cadeira de Português, junto com seus companheiros de viagem, os textos literários.” Nesse sentido, a literatura, desde sua inserção no currículo, esteve vinculada aos estudos de Língua Portuguesa. No contexto inicial, a literatura era vista de forma instrumental, sendo utilizada principalmente para o aprimoramento das habilidades linguísticas sem, necessariamente, promover uma apreciação crítica ou estética dos textos.

No entanto, até o final do século XIX e início do século XX, não haviam sido concebidas normativas e leis efetivas que estabelecessem políticas sociais e educacionais para regularizar o currículo secundário no Brasil. Somente com o Decreto nº 19.890 de 18 de abril de 1931, aprovou-se a Reforma Francisco Campos, de abrangência nacional, marcando o ponto de partida para a formalização das primeiras políticas públicas voltadas para a formação educacional no país. Durante

esse período, foi instituído o Conselho Nacional de Educação, e iniciou-se a busca por uma estrutura curricular alinhada com a sociedade da época.

Como parte do fortalecimento das políticas voltadas para o ensino secundário, em 1942, foi promulgado o decreto-lei nº 4.244/1942, Lei Orgânica do Ensino Secundário na gestão do ministro Gustavo Capanema. Essa legislação instituiu a divisão do ensino secundário em dois ciclos distintos: o ginasial e o clássico ou científico, além de ampliar a carga horária de estudo do português, sob a perspectiva de valorização da língua e da cultura brasileiras. No entanto, a literatura, enquanto componente curricular, permanecia sem destaque, ocupando uma posição discreta nas séries finais, como parte do ensino de língua portuguesa.

Somente na década de 1960, com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, a promoção ao estudo de literatura foi mencionada no artigo 46, § 1º que destacava: “A terceira série do ciclo colegial será organizada com currículo aspectos linguísticos, históricos e literários”. Mesmo que de forma tímida, a lei já evidenciava a formalização dos estudos literários no currículo. Além disso, estabelecia princípios e normas que orientavam a organização e o funcionamento das instituições de ensino, promovia a universalização do acesso à educação e a adequação dos currículos às demandas da sociedade.

Na perspectiva das reformas educacionais brasileiras, a Lei nº 5.692/71 alterou a Lei nº 4.024/61, promovendo a mudança do ensino secundário clássico ou científico para os ciclos de primeiro e segundo graus. Esse período, influenciado pela ditadura militar, refletiu a ideologia do regime autoritário suas políticas de controle social e intensa repressão política. Nesse contexto, o ensino médio passou a ter um caráter profissionalizante, com investimentos direcionados à industrialização e formação de mão-de-obra, resultando na ampliação do ensino técnico de nível médio no país.

No entanto, segundo Viegas (2014), foi durante esse período que ocorreu a subdivisão do componente curricular de Língua Portuguesa no formato que perdura até os dias atuais. A Portaria nº 853/71, ao referir-se à amplitude do núcleo-comum no currículo, estabelece no artigo 5º da Lei nº 5.692/71, o ensino de Língua Portuguesa e Literatura no então segundo grau.

Do ponto de vista dos documentos oficiais, na segunda metade do século XX, a LDB n. 5.692/71 dicotomizou a disciplina em Língua e Literatura. Essa divisão repercutiu na separação entre gramática, estudos literários e redação, modelo reproduzido nos livros didáticos do Ensino Médio até hoje. (VIEGAS, 2014, p. 257)

Nesse modelo, o ensino de língua portuguesa e de literatura baseava-se na adoção dos escritores clássicos como modelo linguístico. Os textos literários, selecionados de forma fragmentada, refletiam aspectos da língua a serem internalizados, ao mesmo tempo que representavam a cultura e a identidade nacionais.

Apesar da determinação de que a história da literatura brasileira deveria ser estudada à luz "de suas raízes portuguesas" e inserida "no complexo cultural europeu", a literatura brasileira deixava de ser "um galho" da portuguesa para se tornar o centro das atenções do estudo de português no 2º grau. (RAZZINI, 2000, p. 112)

Essa trajetória contextualiza o cenário da educação no Brasil até o final da década de 1990, quando foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 20 de dezembro de 1996. Oficialmente conhecida como Lei Darcy Ribeiro, essa legislação representa um marco significativo na história da educação brasileira. Promulgada em um contexto de reformas estruturais, políticas e sociais, a LDBEN nº 9.394/96 estabeleceu as novas diretrizes que moldam o sistema educacional brasileiro até os dias atuais.

Assim, a Lei nº 9394/96, em seu artigo 35, estabelece que o Ensino Médio é a etapa final da Educação básica, definindo-o como o período de conclusão da escolarização básica. O propósito dessa etapa é o desenvolvimento integral do estudante, garantindo-lhe uma formação essencial para o pleno exercício da cidadania. No contexto dessa legislação, são estabelecidas a organização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas diretrizes, posteriormente validadas pela Lei nº 13.415 de 2017. Essa reorganização curricular tornou obrigatório o ensino de Língua Portuguesa nos três anos do Ensino Médio, enquanto a Literatura continua integrada ao componente como parte da área de Linguagens, códigos e suas tecnologias.

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas.

(Lei nº 9394/96, Art.35-A).

Nesse contexto, com o objetivo de promover um ensino integral e significativo, muitas mudanças e orientações metodológicas foram implementadas na Educação Básica, especialmente no Ensino Médio. A Lei nº 9.394/96 introduziu mudanças estruturais no sistema educacional e, em seu Artigo 21, estabeleceu que o Ensino Médio passa a integrar a Educação Básica tornando-se assim, dever do Estado. A partir de então, outros documentos são implementados para fortalecer as premissas da LDB e a reestruturação do Ensino Médio.

Essa reestruturação, teve como objetivo inicial a implementação de uma proposta curricular que orientasse as práticas pedagógicas, estabelecendo diretrizes claras para organização de metodologias de ensino e avaliação, com foco na promoção de uma formação integral para o Ensino Médio. Assim, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) foram instituídos em 2000. Sua proposta destacava a necessidade de repensar os campos da educação e de promover uma transformação no ambiente escolar. Dessa forma, buscava-se romper com a abordagem tradicional de ensino e adotar novos paradigmas, fundamentados nos quatro pilares da educação delineados por Delors (2003): aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver, aprender a ser.

De acordo com Silva, (2005, p.43), apesar de almejar mudanças, a proposta dos PCN, apresenta “concepções do texto literário que ainda refletem uma herança da escola formalista”. Dessa forma, revela uma visão dicotômica entre a linguagem literária e não-literária, o que para a autora, promove uma ruptura entre o ensino de língua e de literatura, moldada pela “especificidade do texto literário”. Isso acaba distanciando a literatura dos demais gêneros discursivos, enquanto o ideal seria o entrelaçamento entre os gêneros diversos existentes e circulantes nas diferentes esferas socioculturais.

Dessa maneira, os documentos oficiais que orientam o processo de ensino no Brasil merecem uma análise criteriosa. Essa avaliação deve promover reflexões sobre sua adequação à realidade escolar atual e sua efetividade diante das constantes transformações culturais, sociais e tecnológicas. Como observado por Lajolo:

Hoje os tempos são outros, menos eufóricos e mais amadurecidos. Podemos, então, na colheita dos primeiros resultados e das primeiras perplexidades, tentar corrigir os rumos, procurando resgatar, no novo percurso, o já tantas vezes adiado projeto de democratização e qualificação da educação brasileira. (LAJOLO, 2008, p.18)

Na contemporaneidade, é fundamental resgatar o projeto de democratização e aprimoramento do sistema educacional brasileiro. Isso inclui revisitar nossas políticas e práticas educacionais, alinhando-as com as demandas atuais e às aspirações de uma sociedade em constante evolução. O que implica, não apenas garantir o acesso universal à educação, mas também a permanência, assegurando sua qualidade de modo que os indivíduos possam enfrentar e superar os desafios cotidianos, os quais, em sua maioria, se manifesta por meio das linguagens.

Nessa perspectiva, em 2002, foram implementados os PCN+, com foco específico no Ensino Médio. Essa iniciativa visava fortalecer a formação docente e promover a construção de um currículo alinhado ao Projeto Político Pedagógico das escolas, conforme exigido pela LDB/1996. O objetivo era fomentar um processo formativo que privilegiasse a gestão participativa e democrática do ensino e da aprendizagem. Além disso, os PCN+ (2002) foram concebidos para complementar lacunas identificadas no documento anterior, que não contemplava diversos aspectos essenciais à formação integral dos estudantes no Ensino Médio

Mesmo com a reformulação dos Parâmetros Curriculares, ainda se observava um certo distanciamento do documento no que diz respeito à literatura e à leitura literária. Nesse contexto, Zilberman, (2010, p. 202) questiona esse processo de desvalorização da literatura em documentos oficiais, argumentando que ele ocorre pelo fato de se entender que “os estudos literários não são fundamentais para o percurso acadêmico”.

Na concepção de Neto (2014), a reformulação dos PCN's tem como objetivo corrigir as lacunas identificadas pela comunidade acadêmica e pelos profissionais da educação. Essas lacunas referem-se à abordagem inadequada sobre o que e como ensinar literatura, bem como às contradições em relação a sua definição.

A repercussão foi tão intensa a respeito dessa lacuna nos estudos da linguagem, que suscitou a publicação de um novo documento pelo MEC, chamado de complementar aos parâmetros do ensino médio: PCN+ (2002). A elaboração do novo documento teve a coordenação de Carlos Emílio Faraco, contudo, mesmo tendo sido feitas inúmeras correções, por assim dizer, em relação às discussões que foram feitas anteriormente nos PCNEM (1999), o documento parece ter negado ainda a especificidade da literatura no ensino de língua portuguesa. (NETO, 2014, p. 125)

Do ponto de vista de Silva (2005, p. 48) a proposta dos PCNs para o Ensino Médio, especificamente em relação ao estudo de Língua e Literatura, é criticada por sua concisão e falta de contextualização. O documento é bastante conciso ao delinear

essas práticas linguísticas. Além disso, a estrutura curricular ainda fragmentava o ensino de língua portuguesa, subdividindo-o em aulas de redação, literatura, gramática e análise textual, como se fossem componentes curriculares isolados.

Essa estrutura curricular influencia o tratamento dado ao texto literário, muitas vezes, analisado de forma descontextualizada, sem que o aluno perceba as conexões entre autor-obra-leitor como processo indissociável, ou ainda, sem que a literatura seja compreendida integrada a outras áreas do conhecimento. (SILVA, 2005, p. 48)

Diante das discussões e questionamentos sobre o ensino de língua e literatura nos PCNEM (2000) e nos PCN+ (2002), uma nova discussão foi iniciada em 2004. Como resultado, foi criado um documento mais específico para essa abordagem curricular. Assim, em 2006, foram lançadas as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCNEM/2006).

Com o objetivo de direcionar as práticas educacionais para essa etapa, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio trazem diretrizes sobre os conteúdos, metodologias e avaliações a serem adotadas nas escolas brasileiras. Organizadas em diferentes áreas do conhecimento, incluindo Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, cada área possui um capítulo específico nas Orientações Curriculares. Nesses capítulos, são estabelecidos objetivos de aprendizagem, objetos de conhecimento a serem trabalhados, competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes, além de sugestões de metodologias de ensino e recursos didáticos.

O documento, no âmbito das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, apresenta um capítulo específico para o ensino de Literatura. Nele, é apresentada uma discussão sobre letramento literário e, inicialmente, questiona-se como a prática literária é abordada no currículo. “Na defesa, pois da especificidade da Literatura, torna-se necessário agora ratificar a importância de sua presença no currículo do ensino médio, assim como atualizar as discussões que têm sido travadas desde os últimos PCN” (BRASIL, 2006, p.49).

Observa-se, portanto, que há um apontamento que o documento anterior dos Parâmetros Curriculares Nacionais, deixam falhas em relação ao direcionamento dado ao ensino de literatura e que seria hora de retomar essa discussão e ampliá-la.

Assim como se apresenta nas OCNEM (2006), a proposta para o trabalho com a literatura se revela de forma mais consistente, de modo que passa a abordar não apenas o ensino da literatura, mas também a qualificação do leitor e a promoção da

educação literária. Essa abordagem adota a perspectiva teórica do letramento, incentivando a participação ativa do estudante nas práticas sociais de leitura e escrita, vivenciando uma experiência literária, além de promover uma compreensão mais ampla e crítica do papel da literatura na sociedade.

Estamos entendendo por experiência literária o contato efetivo com o texto. Só assim será possível experimentar a sensação de estranhamento que a elaboração peculiar do texto literário, pelo uso incomum de linguagem, consegue produzir no leitor, o qual, por sua vez, estimulado, contribui com sua própria visão de mundo para a fruição estética. A experiência construída a partir dessa troca de significados possibilita, pois, a ampliação de horizontes, o questionamento do já dado, o encontro da sensibilidade, a reflexão, enfim, um tipo de conhecimento diferente do científico, já que objetivamente não pode ser medido. O prazer estético é, então, compreendido aqui como conhecimento, participação, fruição. (BRASIL, 2006, p. 55)

Desse modo, o que se observa é um documento de amplitude considerável em comparação aos anteriores, com uma visão mais abrangente da função da literatura no ambiente escolar. Este novo paradigma não apenas destaca a importância da literatura na formação do leitor, mas também aborda de forma mais ampla a educação literária como um todo. Amorim *et al.* (2022, p. 47) destaca: “Nas OCEM, encontramos alguns importantes esclarecimentos e definições a respeito das noções de literatura, leitura literária e texto literário”. Essa discussão, abordada timidamente em documentos anteriores, agora é tratada de forma mais abrangente, posicionando a Literatura, em pé de igualdade com o ensino de Língua.

Amorim *et al.* (2022, p. 19) enfatizam a necessidade de aprimorar as discussões em torno da literatura enquanto componente curricular uma vez que, segundo os autores, “o ensino de literatura na escola, apesar de muito debate em torno dele, tem apresentado poucas mudanças ao longo dos séculos”. Embora as legislações educacionais proponham novos paradigmas para o ensino de literatura, esse campo carece de representatividade no currículo escolar especialmente sob uma perspectiva emancipadora.

Para Dalvi, (2021, p. 34) a implantação de um currículo emancipador requer uma ampla discussão política e classista. “Uma educação literária e de resistência precisa ter claro qual é o seu projeto de sociedade e quais são as bases epistemológicas e antológicas a partir das quais compreende o real, para transformá-lo”. Assim, uma educação para a resistência implica, portanto, uma mudança na

sociedade, que, por sua vez, demanda alterações estruturais, educacionais e, principalmente, investimento em educação.

Para isso, a construção de novos parâmetros educacionais para fortalecimento e elaboração dos currículos precisavam ser instituídos e implementados, conforme mencionado na Lei 9.394/96, em seu artigo 9º, inciso IV, que estabelece a construção de “competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum”. Assim, em 2012, foram implementadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB, 2012) representam um conjunto de orientações e princípios fundamentais estabelecidos pelo Ministério da Educação (MEC) para nortear a elaboração e implementação dos currículos escolares em todo o território nacional. Seu objetivo principal é promover a qualidade e a equidade na educação brasileira, garantindo padrões mínimos de aprendizagem e desenvolvimento para todos os estudantes.

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica visam estabelecer bases comuns nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, bem como para as modalidades com que podem se apresentar, a partir das quais os sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, por suas competências próprias e complementares, formularão as suas orientações assegurando a integração curricular das três etapas sequentes desse nível da escolarização, essencialmente para compor um todo orgânico. (BRASIL, 2013, p. 8)

No que concerne à organização das áreas de conhecimento, as Diretrizes Curriculares Nacionais reafirmam a perspectiva interdisciplinar como metodologia de ensino, mas redefiniram a divisão por área de conhecimento da base comum do currículo em: Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza. A área de Linguagens passou a ser composta por: a) Língua Portuguesa; b) Língua Materna, para populações indígenas; c) Língua Estrangeira moderna; d) Arte, em suas diferentes linguagens - cênicas, plásticas e, obrigatoriamente, a musical; e) Educação Física. (Resolução Nº 2/2012, de 30 de janeiro de 2012, p. 195 - 196).

Observa-se, portanto, que o ensino de literatura não é citado nem especificado, assumindo papel periférico ao permanecer vinculado ao ensino de Língua Portuguesa. Essa abordagem negligencia o potencial transformador do componente curricular e

reforça sua marginalização. Ao não especificar o ensino de literatura, as Diretrizes Curriculares comprometem a integração plena desse componente na reorganização do currículo.

Durão e Cechinel (2022, p. 67), ao discutirem a ausência e a falta de especificidade da literatura no currículo, ressaltam que “Essas premissas tornam as OCNEM o que há de mais consistente no Brasil em termos de documentos oficiais sobre o ensino de literatura.” Esse reconhecimento da importância das OCNEM (2006) revela a carência de diretrizes claras e abrangentes para a organização do ensino de literatura. Embora haja desafios em definir os limites do que é considerado literário, é inegável a relevância e a presença indispensável da literatura no contexto educacional.

Dando continuidade às prerrogativas estabelecidas pela Lei 9.394/96 e em consonância com a necessidade de se construir um currículo que atenda às demandas fundamentais do ensino médio, foi aprovada a Lei nº 13.415/2017<sup>4</sup>, conhecida como Lei de Reforma do Ensino Médio. Posteriormente, foi promulgada a Base Nacional Comum Curricular na Etapa Ensino Médio (BNCC-EM) por meio da Resolução Nº 4, de 17 de dezembro de 2018.

A implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) para o Ensino Médio ocorreu em um contexto de reformas e intensos debates sobre o modelo educacional brasileiro. Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, já se previa a construção de uma Base Nacional Curricular Comum, movimento posteriormente fortalecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) e pelo Plano Nacional de Educação (PNE, 2014). Com a instituição do PNE, iniciaram-se conferências e seminários voltados à elaboração e implementação da BNCC, culminando na homologação do documento.

Em 2017, foi homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) correspondente às etapas da Educação Infantil e do Ensino fundamental, enquanto a BNCC voltada para o Ensino Médio foi homologada em 2018. Apesar do longo percurso desde a Constituição Federal de 1988 até a homologação do documento, os

---

<sup>4</sup> A Lei nº 13.415/2017, que reformou o Ensino Médio no Brasil, foi aprovada em um contexto de profundas transformações sociais e políticas no país. Sancionada durante o governo de Michel Temer, a lei surgiu como parte de um conjunto de reformas propostas após o impeachment de Dilma Rousseff (2016), período marcado por instabilidade política e debates acirrados sobre políticas educacionais.

debates sobre sua construção intensificaram-se somente a partir de 2015, o que gera muitas críticas, especialmente quanto ao curto prazo destinado às discussões e ao aprimoramento da lei. Conforme observa Tílio (2022, p. 14), “diferentemente dos PCN e das OCEM, que tinha caráter orientador, a BNCC é lei, e, portanto, é obrigatória”.

Portanto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e a Lei nº 13.415/2017 estão intrinsecamente conectadas, pois ambas são parte do processo de reforma do Ensino Médio no Brasil. Enquanto a Lei nº 13.415/2017, estabelece o marco legal da reforma, a BNCC define as habilidades e competências que concretizam os objetivos dessa legislação no contexto escolar.

A Reforma do Ensino Médio a partir da Lei nº 13.415/2017 promoveu mudanças significativas no sistema educacional brasileiro. Dentre as principais alterações, destacam-se a flexibilização curricular, a ampliação da carga-horária, a ênfase no desenvolvimento de habilidades e competências, bem como a integração entre a formação geral básica e os itinerários formativos. Essas mudanças, conforme a Lei, visam proporcionar uma formação mais abrangente e alinhada às necessidades contemporâneas dos estudantes.

Durante esse período, ocorreu também a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, conforme estabelecido pela Resolução CNE/CEB nº 3/2018. Essa revisão, nos Artigos 10 e 11, reorganizam as áreas de conhecimento em: a) Linguagens e suas tecnologias; b) Matemática e suas tecnologias; c) Ciências da Natureza e suas tecnologias; d) Ciências Humanas e suas tecnologias, modifica, portanto, nesse quesito a Resolução Nº 2/2012, de 30 de janeiro.

Art. 10. Os currículos do ensino médio são compostos por formação geral básica e itinerário formativo, indissociavelmente.

Art. 11. A formação geral básica é composta por competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e articuladas como um todo indissociável, enriquecidas pelo contexto histórico, social, ambiental, cultural local, do mundo do trabalho e da prática social, e deverá ser organizada por áreas de conhecimento:

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III- ciências da natureza e suas tecnologias;

IV- ciências humanas e suas tecnologias.

(Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. p. 5)

No entanto, a Lei nº 13.415/2017 foi alvo de críticas contundentes por parte das principais entidades educacionais do país. Para Considera (2022, p. 69), “a açodada reforma econômica do Ensino Médio se constitui num nó de várias pontas – jurídica,

social, educacional – justamente porque sintetiza as mais diversas e perversas contradições da sociedade brasileira”. Em função das críticas e das dificuldades na implementação da Lei nº 13.415/2017, o Congresso Nacional aprovou recentemente a Lei nº 14.915/2024<sup>5</sup>, que estabelece a Política Nacional do Ensino Médio, a qual entrará em vigor a partir de 2025 e altera a legislação vigente, bem como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Diante do exposto, a BNCC (2018) constitui o documento oficial da educação brasileira, cuja função principal é definir os conhecimentos, competências e habilidades essenciais que os estudantes devem adquirir ao longo da educação básica. Esse documento é primordial para a definição das diretrizes que orientam a elaboração e implementação dos currículos escolares em todo território nacional.

Conforme estabelece a Base Nacional Comum Curricular (2018), e o disposto no Artigo 9º das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN, 2018), os sistemas de ensino e as escolas devem construir seus currículos e suas propostas pedagógicas em consonância com os direitos e objetivos de aprendizagem definidos na BNCC.

Nesse sentido, atendendo a essa prerrogativa, em 2022 o Estado do Tocantins homologou o Documento Curricular do Território do Tocantins (DCT-TO) para o Ensino Médio. A homologação foi realizada pelo Conselho Estadual de Educação por meio da Resolução nº 169, de 20 de dezembro de 2022. Esse documento fundamenta e legitima a elaboração das propostas pedagógicas das unidades escolares do território tocantinense e é objeto de estudo nesta pesquisa.

Portanto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs, 2018) complementam-se mutuamente. Enquanto a BNCC define as competências e habilidades que os estudantes devem alcançar, as DCNs oferecem o detalhamento estrutural necessário para atingir esses objetivos de aprendizagem dentro de uma matriz de referência igualitária. Nesse contexto, torna-se essencial ampliar as discussões sobre o ensino de literatura, considerando os documentos normativos vigentes e a organização curricular. Essa abordagem visa garantir uma educação literária eficiente e emancipadora.

De acordo com Ipiranga (2019),

---

<sup>5</sup> A Lei nº 14.945/2024 reformulou o Ensino Médio no Brasil em resposta às críticas à reforma de 2017. O objetivo foi corrigir desafios na implementação do modelo anterior, como dificuldades na organização curriculares e na formação docente. O projeto foi aprovado pelo Congresso e sancionado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, buscando tornar a educação mais adequada às necessidades da sociedade brasileira. (SENADO, Agência)

A Base, inspirada em outros modelos, sobretudo o português (Programa e Metas Curriculares de Português/DGE-Diretório Geral de Educação, 2014), de onde vem a primeira divisão de conteúdos para o Ensino de Língua Portuguesa nos PCN (Oralidade, Leitura, Escrita, Educação Literária e Gramática), é hoje o documento oficial da Educação para o Ensino Médio. Ela apresenta uma série de novos parâmetros para a educação, implementando uma discussão histórica e política contundente. Teoricamente bem elaborada, atenta às modificações por que passa o mundo e a nova juventude que emerge desse contexto, ela, no entanto, furta-se a enfrentar a questão curricular, que deixa solta, construída por indicativos de formação. (IPIRANGA, 2019, p. 108)

Assim, a implementação do currículo orientado pela Base, tem sido alvo de discussões sobre seu impacto na formação dos estudantes e sua adequação às demandas contemporâneas. Embora a Base seja teoricamente bem fundamentada e atenta às mudanças no mundo e às novas gerações, como observa Ipiranga (2019), ela apresenta fragilidades em relação à questão curricular. A BNCC, ao focar nas competências e habilidades a serem desenvolvidas, acaba deixando a estrutura curricular em aberto, sem fornecer orientações mais detalhadas para a organização dos conteúdos e práticas pedagógicas.

Essa lacuna levanta preocupações sobre a eficácia da proposta em garantir uma prática pedagógica coerente e transformadora, especialmente no ensino de Literatura. Portanto, é essencial refletir sobre como a BNCC pode ser aprimorada para assegurar que o currículo atenda de forma mais precisa às necessidades de uma educação voltada para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Assim, considerando o foco deste estudo, e tendo discorrido sobre a trajetória do ensino de literatura nos documentos oficiais da educação brasileira, observa-se que a Literatura não é um componente específico, mas está inserida como um campo de atuação, dentro do componente de Língua Portuguesa no currículo do Ensino Médio. Torna-se necessário, portanto, questionar qual o lugar dos estudos literários nessa nova configuração curricular e qual é o papel do campo artístico-literário, a fim de compreender como e em qual medida a Literatura ocupa espaço no cerne da Base Nacional Comum Curricular (2018).

#### **4 A ESTRUTURAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO DE LITERATURA NA BNCC: PERSPECTIVAS E DESAFIOS**

Neste capítulo, examina-se a organização do campo artístico-literário no âmbito da área de Língua Portuguesa, conforme proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018). A discussão volta-se para as competências e habilidades que estruturam essa área do conhecimento, analisando como são articuladas no currículo. Em seguida, apresenta-se o Documento Curricular do Território do Tocantins para a Etapa do Ensino Médio (DCT-TO, 2022), que serve como referência oficial para a rede estadual de ensino. Esse documento tem papel central na orientação das escolas e dos professores quanto à seleção e ao desenvolvimento dos objetos de conhecimento a serem trabalhados em sala de aula, alinhando as práticas pedagógicas às diretrizes educacionais do estado.

O contexto do ensino médio no Brasil, como já mencionado, enfrenta uma série de desafios que impactam diretamente a qualidade e a efetividade da educação oferecida aos jovens. De modo que, o documento da Base Nacional Comum Curricular (2018), ao discorrer sobre essa etapa da educação básica apresenta alguns desafios a serem considerados, dentre eles: desigualdade de acesso e permanência, excesso de componentes curriculares, abordagem pedagógica distante das culturas juvenis. Além disso, pode-se destacar também, a formação docente, a qualidade do ensino, currículo rígido e excessivamente teórico.

O documento, portanto, analisa essas fragilidades e destaca a necessidade de mudanças que considerem as dinâmicas sociais contemporâneas, o avanço tecnológico e as transformações no mundo do trabalho. Considera também o perfil da juventude em sua pluralidade, diversidade, bem como o diálogo dos jovens com outras categorias sociais, inseridos em discussões contemporâneas que são essenciais para definir os rumos da sociedade. Esse cenário, “representa um grande desafio para a formulação de políticas e propostas de organização curriculares para a Educação Básica, em geral, e para o Ensino Médio, em particular.” (Brasil, 2018, p. 462).

Diante do contexto particular do Ensino Médio, a elaboração de um currículo que considere e busque atenuar as desigualdades educacionais e sociais representa um grande desafio. Com isso, a BNCC propõe, para essa etapa, a substituição de um modelo único de currículo por uma abordagem mais diversificada e flexível, em

conformidade com o que preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96, a Lei nº 13.415/2017 (recentemente revogada) e agora substituída pela Lei nº 14.945/2024.

Conforme a BNCC (2018), a Literatura está inserida na área de Linguagens e suas Tecnologias, abrangendo os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Artes, Educação Física e Língua Inglesa. A Base Estabelece também, as competências específicas e habilidades que devem ser desenvolvidas ao longo do Ensino Médio, com o objetivo de integrar os conhecimentos desses diferentes componentes curriculares, a fim de obter uma formação ampla e interdisciplinar.

Com as recentes mudanças no contexto do Ensino Médio, a Lei nº 14.945/2024 estabelece no Artigo 35-D que a área de Linguagens e suas Tecnologias englobe os componentes de Língua Portuguesa e suas Literaturas, Língua Inglesa, Artes e Educação Física. Assim, o componente de Literatura, ainda atrelado à Língua Portuguesa, é explicitamente mencionado, conferindo-lhe um destaque particular no corpo da nova Lei.

Na área de Linguagens e suas Tecnologias, observa-se a organização em quatro eixos, sendo eles: leitura, escrita, oralidade e análise linguística/semiótica. Além dos eixos de integração, ocorre a divisão em campos de atuação, propostos para contextualizar as práticas de linguagens em diferentes situações do cotidiano. De acordo com o documento “as habilidades desse componente, serão organizados por campos de atuação social, sem indicação de seriação. O que permite orientar possíveis progressões na definição anual dos currículos e propostas pedagógicas de cada escola” (Brasil, 2018, p. 485).

Os cinco campos específicos para a área de Linguagens são descritos na BNCC (2018) como: campo da vida pessoal, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático, campo de atuação na vida pública e o campo artístico- literário.

De acordo com Silva, 2017, p. 98

Com essa visão, a BNCC propõe que os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da língua portuguesa no ensino médio apresentem-se organizados em quatro eixos: oralidade, leitura, escrita e conhecimentos sobre língua/norma padrão. A literatura não é proposta como eixo, mas sim como campo de atuação em que as práticas de linguagem se realizam.

A partir dessa estrutura, o ensino de literatura integra-se ao campo artístico-literário, sendo este, o campo de destaque desse capítulo por abranger os estudos de literatura. De acordo com a BNCC (2018), esse campo tem o objetivo de expandir o contato com manifestações culturais e artísticas e promover análises mais aprofundadas dessas expressões. Além de garantir a formação do leitor literário, a fruição e a apreciação estética, destaca também, a importância de trabalhar tanto com obras clássicas quanto com gêneros textuais contemporâneos em suas diversas manifestações.

Ademais, destaca-se a promoção da escrita literária em diferentes gêneros, principalmente os digitais e multimodais, que buscam explorar emoções, sentimentos e ideias, “aproveitando o interesse de muitos jovens por manifestações esteticamente organizadas” (Brasil, 2018, p. 503). Essa abordagem potencializa a expressão das emoções e ideias, contribuindo tanto para o desenvolvimento pessoal quanto para a interação com as diferentes linguagens. Portanto, é fundamental compreender o campo artístico-literário e as proposições curriculares para a área de Literatura presentes na Base Nacional Comum Curricular.

#### **4.1 O Campo Artístico-Literário na BNCC: competências e habilidades**

No campo artístico-literário<sup>6</sup>, a literatura é apresentada como manifestação artística, sendo conceituada nos seguintes termos: “O campo artístico é o espaço de circulação das manifestações artísticas em geral (...) possibilita, portanto, reconhecer, valorizar, fruir e produzir tais manifestações, com base em critérios estéticos e no exercício da sensibilidade” (Brasil, 2018, p. 489). Contudo, observa-se uma certa generalização ao tratar a literatura no âmbito das manifestações artísticas, o que, em muitos aspectos, pode resultar em confusão com o componente curricular de Artes.

Embora Artes e Literatura sejam áreas complementares e interdisciplinares, é fundamental reconhecer a importância das artes e integrá-las ao ensino de literatura. No entanto, a maneira como o campo artístico-literário é conceituado revela uma certa limitação em explorar plenamente o potencial da literatura e suas contribuições, para

---

<sup>6</sup> O campo literário estrutura-se situando cada obra produzida no seu respectivo gênero literário. Pierre Bourdieu (1992), apresenta uma análise do campo literário com base em sua teoria dos campos sociais, segundo a qual esse campo literário não constitui um espaço neutro, mas sim um sistema de relações de poder. Nesse sistema, agentes (escritores, críticos, editores) competem pelo poder e domínio sobre a literatura. De modo que a literatura não deve ser compreendida apenas como expressão individual, mas regulada pela produção social e cultural. Já de acordo com o que é conceituado na BNCC, o campo artístico-literário, visa a ampliação do contato dos estudantes com diversas manifestações culturais e artísticas promovendo uma análise mais crítica dessas produções.

além das manifestações artísticas, restringindo o seu papel e impacto no processo educativo.

Assim, Amorim *et al.* (2022, p.44) destaca, em relação ao conceito de literatura na BNCC (2018): “Com relação ao termo literatura, o que se tem mais próximo de uma definição aparece no trecho como linguagem artisticamente organizada a literatura enriquece nossa percepção e visão de mundo”. O autor complementa, portanto, que “essa definição nos parece bastante vaga e limitada”.

O que se observa, portanto, é uma definição pouco consistente, reducionista e generalizada da Literatura e suas funções. Tal formulação não contempla a complexidade inerente à Literatura, deixando de garantir aspectos fundamentais, como a formação crítica, cultural, identitária e humanizadora dos sujeitos. Essa superficialidade na apresentação da Literatura compromete o desenvolvimento dos estudantes, pois adota uma visão simplista e limitada.

A Literatura, nesse contexto, é reduzida ao campo artístico-literário, situado dentro da área de Linguagens e suas Tecnologias. Essa área é estruturada em torno de sete competências principais, o campo artístico-literário que integra a área, é composto por nove habilidades específicas, a saber:

Quadro 1- habilidades específicas do campo artístico-literário

<b>CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO</b>	
<b>PRÁTICAS</b> <b>Leitura, escrita, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica</b>	
<b>Habilidades</b>	<b>Competências específicas</b>
<b>(EM13LP46)</b> Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica.	6
<b>(EM13LP47)</b> Participar de eventos (saraus, competições orais, audições, mostras, festivais, feiras culturais e literárias, rodas e clubes de leitura, cooperativas culturais, jograis, repentes, <i>slams</i> etc.), inclusive para socializar obras da própria autoria (poemas, contos e suas variedades, roteiros e microrroteiros, videominutos, <i>playlists</i> comentadas de música etc.) e/ou interpretar obras de outros, inserindo-se nas diferentes práticas culturais de seu tempo.	3,6
<b>(EM13LP48)</b> Identificar assimilações, rupturas e permanências no processo de constituição da literatura brasileira e ao longo de sua trajetória, por meio da leitura e análise de obras fundamentais do	1,6

cânone ocidental, em especial da literatura portuguesa, para perceber a historicidade de matrizes e procedimentos estéticos.	
<b>(EM13LP49)</b> Perceber as peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários (a apreensão pessoal do cotidiano nas crônicas, a manifestação livre e subjetiva do eu lírico diante do mundo nos poemas, a múltipla perspectiva da vida humana e social dos romances, a dimensão política e social de textos da literatura marginal e da periferia etc.) para experimentar os diferentes ângulos de apreensão do indivíduo e do mundo pela literatura.	1,6
<b>(EM13LP50)</b> Analisar relações intertextuais e interdiscursivas entre obras de diferentes autores e gêneros literários de um mesmo momento histórico e de momentos históricos diversos, explorando os modos como a literatura e as artes em geral se constituem, dialogam e se retroalimentam.	6
<b>(EM13LP51)</b> Selecionar obras do repertório artístico-literário contemporâneo à disposição segundo suas predileções, de modo a constituir um acervo pessoal e dele se apropriar para se inserir e intervir com autonomia e criticidade no meio cultural.	3
<b>(EM13LP52)</b> Analisar obras significativas das literaturas brasileiras e de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos) ou outros critérios relacionados a diferentes matrizes culturais, considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como dialogam com o presente.	1,2
<b>(EM13LP53)</b> Produzir apresentações e comentários apreciativos e críticos sobre livros, filmes, discos, canções, espetáculos de teatro e dança, exposições etc. (resenhas, <i>vlogs</i> e <i>podcasts</i> literários e artísticos, <i>playlists</i> comentadas, fanzines, <i>e-zines</i> etc.).	1,3
<b>(EM13LP54)</b> Criar obras autorais, em diferentes gêneros e mídias – mediante seleção e apropriação de recursos textuais e expressivos do repertório artístico –, e/ou produções derivadas (paródias, estilizações, <i>fanfics</i> , <i>fanclips</i> etc.), como forma de dialogar crítica e/ou subjetivamente com o texto literário.	1,3

Quadro 01. Campo Artístico-Literário na BNCC – Língua Portuguesa. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. P. 525-526

Cada habilidade do campo artístico-literário está diretamente relacionada a uma competência específica da área de linguagens e suas tecnologias. A maioria dessas habilidades está fundamentada nas competências 1,3 e 6, enquanto uma única habilidade se relaciona com a competência 2. Essas competências compreendem o universo da linguagem em diferentes práticas culturais, bem como a apreciação estética, e a capacidade crítica. A seguir, descrevem-se as principais competências que justificam o desenvolvimento das habilidades literárias, conforme apresentado no quadro abaixo:

Quadro 2- Competências específicas da área de Linguagens e suas tecnologias

<b>ÁREA DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS</b>	
1.	<b>Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais)</b> e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.
2.	<b>Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder</b> que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação e combatendo preconceitos de qualquer natureza.
3.	<b>Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva</b> , de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.
4.	<b>Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso</b> , reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.
5.	<b>Compreender os processos de produção e negociação de sentidos</b> nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.
6.	<b>Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais</b> , e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
7.	<b>Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas</b> , para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.

Quadro 02. Competências Específicas de Linguagens e suas Tecnologias – Língua Portuguesa. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. p. 490.

Ao analisar as habilidades do campo artístico-literário, é fundamental compreender que, Na BNCC (2018), as habilidades de Língua Portuguesa são concebidas sob as perspectivas da continuidade das aprendizagens e da integração dos eixos organizadores (Art. 35-B) e dos objetos de conhecimento<sup>7</sup> ao longo dos

<sup>7</sup> Os objetos de conhecimento na BNCC são os conteúdos, conceitos e processos que devem ser trabalhados em cada componente curricular. Eles são a base para o desenvolvimento de habilidades e competências.

anos de escolarização. Dessa forma, não há uma sequenciação padrão ou divisão seriada.

De acordo com o explicitado na BNCC (2018), as habilidades são organizadas por códigos alfanuméricos. Por exemplo, em **(EM13LP46)** as duas primeiras letras indicam a etapa da escolarização no caso, Ensino Médio; os dois primeiros números mostram que a habilidade deve ser desenvolvida da 1ª a 3ª série do Ensino Médio; a segunda sequência de letras identifica a área de conhecimento (neste caso, Língua Portuguesa); e os últimos números referem-se à habilidade específica a ser desenvolvida. Nesse conceito, os objetos de conhecimento necessários para o desenvolvimento dessa habilidade estarão presentes ao longo dos três anos do Ensino Médio, sem necessariamente estarem vinculados a uma única série ou etapa.

Assim, as habilidades do campo artístico-literário serão analisadas com base nas habilidades descritas para o ensino de Literatura na Base Nacional Comum Curricular (2018) e no *Documento Curricular do Território do Tocantins* (2022), etapa Ensino Médio, caderno dois, referente à área de Linguagens e suas Tecnologias. Esse documento serve como referencial curricular para orientar o trabalho com o componente curricular de Língua Portuguesa nas escolas tocantinenses.

#### **4.2 O Documento Curricular do Território do Tocantins e as habilidades do Campo artístico-literário**

O *Documento Curricular do Território*<sup>8</sup> do Tocantins, (2022) segundo indicado em sua apresentação, foi elaborado com a participação da Universidade Federal do Tocantins (UFT), do Instituto Federal do Tocantins (IFTO), de professores da rede estadual, de técnicos da Secretaria de Educação e de consultores de gestão do Consed. A equipe responsável pelos estudos e pela elaboração do documento foi instituída em 2019, com o suporte do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC).

---

<sup>8</sup> Território: conceito geográfico que se refere a uma área delimitada por fronteiras e relações de poder. O território pode ser identificado com a identidade e o sentimento de pertencer a um lugar. Segundo definição do DCT-TO (2022) “Um dos pontos fundamentais do Projeto Político Pedagógico da escola é também, em grande medida, mediada pelas múltiplas dimensões do espaço geográfico e territorial onde a escola se insere. Entendemos o território na forma conceitual dada por Milton Santos (2005), que o define pelo uso que as sociedades e comunidades humanas fazem do espaço, pois o território é espaço vivido. Ele é produzido socialmente pelos sujeitos sociais em suas ações e engloba a produção da vida humana em sentido mais amplo. Envolve as dimensões da produção material da existência, da circulação e do consumo, bem como, as dimensões subjetivas, simbólicas, culturais, éticas, morais, estéticas”. (DCT-TO, 2022, p. 34).

O Documento foi instituído pela Resolução nº 169, de 20 de dezembro de 2022, do Conselho Estadual de Educação (CEE), que aborda a reforma do Ensino Médio no Território do Tocantins. A resolução estabelece as diretrizes legais que orientam a implementação das principais mudanças curriculares propostas pelo Ministério da Educação (MEC), a partir de 2022.

Assim, em atendimento às Diretrizes Nacionais, este Documento representa a revisão curricular, com base no desenvolvimento de competências e habilidades, gerais e por Área de Conhecimento, com a perspectiva de atender o percurso formativo do Novo Ensino Médio. (DCT-TO/EM, 2022, p. 14)

O *Documento Curricular do Território do Tocantins para o Ensino Médio* (DCT-TO/EM, 2022) está estruturado em cinco cadernos que têm como objetivo fundamentar a construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) em suas diversas dimensões, além de orientar o planejamento dos professores e da equipe pedagógica. Os cadernos são divididos da seguinte maneira:

**Caderno 1:** apresenta o embasamento legal, bem como os conceitos teóricos e filosóficos relativos à implementação do currículo do Ensino Médio.

**Caderno 2:** aborda a Formação Geral Básica, especificando as áreas do conhecimento.

**Caderno 3:** orienta os Itinerários Formativos e as Trilhas de Aprofundamento.

**Caderno 4:** trata das disciplinas eletivas e do Projeto de Vida.

**Caderno 5:** aborda os Itinerários Formativos da Formação Técnica e Profissional.

A estrutura curricular do Ensino Médio do território do Tocantins está organizada com uma parte de Formação Geral Básica e outra de Itinerários Formativos. Os Itinerários Formativos são compostos por: Trilhas de Aprofundamentos e/ou de Formação Profissional, Eletivas e Projeto de Vida. Para as Escolas de Tempo Integral somam-se as Unidades Curriculares Integradoras. (DCT-TO/EM, 2022, p. 18-19)

Para esta análise, o objeto de estudo será o caderno 2, que aborda a Formação Geral Básica e especifica as áreas de conhecimento, sendo elas: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; e Ciências da Natureza e suas Tecnologias.

O foco da análise será a área de Linguagens e suas Tecnologias, com ênfase nas **competências<sup>9</sup> e habilidades** descritas no documento, alinhadas ao quadro de competências e habilidades estabelecido na Base Nacional Comum Curricular (2018) e aos objetos de conhecimento correspondentes a cada habilidade a ser desenvolvida no campo de atuação artístico-literário.

O objetivo é comparar as habilidades do campo artístico-literário presentes na Base Nacional Comum Curricular (2018) com os objetos de conhecimentos especificados no anexo do Caderno 2, do *Documento Curricular do Território do Tocantins* (2022), referentes ao componente de Língua Portuguesa na área de Linguagens e suas Tecnologias. A finalidade é verificar se esses objetos de conhecimento estão alinhados às perspectivas esperadas para o ensino de literatura no Ensino Médio, bem como sua aplicação em sala de aula de modo a promover uma educação literária que desenvolva o letramento, a fruição, bem como as habilidades de leitura e escrita.

No Anexo 2, apresenta-se a descrição detalhada das aprendizagens essenciais do componente curricular Língua Portuguesa, na área de Linguagens, organizada nos seguintes elementos, conforme a descrição e a tabela a seguir:

1. Sistematização das aprendizagens essenciais da área de Linguagens – componente curricular Língua Portuguesa;
2. Indicação do 1º ao 3º ano;
3. Competências da área;
4. Competências gerais;
5. Campos de atuação;
6. Habilidades específicas;
7. Objetos de conhecimento;
8. Temas transversais contemporâneos.

---

<sup>9</sup> Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2028, p.10). Baseadas na teoria do sociólogo e educador suíço Philippe Perrenoud, pesquisador com vasta bibliografia sobre competências na educação, as competências são definidas como a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para lidar com situações complexas. Suas ideias influenciam políticas educacionais em vários países, incluindo o Brasil.

DOCUMENTO CURRICULAR do Território do Tocantins		Etapa Ensino Médio		ANEXO Linguagens e suas Tecnologias		SECRETARIA DA EDUCAÇÃO	TOCANTINS GOVERNO DO ESTADO
<b>SISTEMATIZAÇÃO DAS APRENDIZAGENS ESSENCIAIS DA ÁREA DE LINGUAGENS - COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA PORTUGUESA</b>							
<b>1º AO 3º ANO</b>							
<b>Competência 1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.</b>							
COMPETÊNCIAS GERAIS	CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL	HABILIDADES ESPECÍFICAS DE LINGUA PORTUGUESA PRÁTICAS DE LINGUAGEM: Leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica	OBJETOS DE CONHECIMENTO	TEMAS CONTEMPORÂNEOS TRANSVERSAIS			
1. Conhecimento 2. Pensamento científico, crítico e criativo 3. Repertório cultural 4. Comunicação 5. Cultura digital 6. Trabalho e projeto de vida 7. Argumentação 8. Autoconhecimento e autocuidado 9. Empatia e cooperação 10. Responsabilidade e cidadania.	Todos os Campos de atuação social	<b>(EM13LP02)</b> Estabelecer relações entre as partes do texto, tanto na produção como na leitura/escuta, considerando a construção composicional e o estilo do gênero, usando/reconhecendo adequadamente elementos e recursos coesivos diversos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática, e organizando informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógico-discursivas envolvidas (causa/efeito ou consequência; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.).	Situações de produção, circulação e recepção de texto. Coesão e Coerência. Estrutura, construção e estilos de gêneros textuais. Relações lógico-discursivas. Construção de sentidos (pressuposição e inferência; dêixis, anáfora, catáfora, elipse, substituição, lexical, referência e outros).	1. Meio ambiente: Educação Ambiental e Educação para o consumo. 2. Economia: Trabalho, Educação Financeira e Educação Fiscal. 3. Saúde: Saúde, Educação Alimentar e Nutricional. 4. Cidadania e Cívica: Vida Familiar e Social, Educação para o Trânsito, Educação em Direitos Humanos, Direitos da Criança e do Adolescente, Processo de envelhecimento, respeito e valorização			
	Todos os Campos de atuação social	<b>(EM13LP03)</b> Analisar relações de intertextualidade e interdiscursividade que permitam a	Reconstrução de aspectos da interdiscursividade e da intertextualidade (informação, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade). Análise e compreensão de paráfrase, paródia, estilização e outros).				

Figura 1. Sistematização das aprendizagens essenciais da área de Linguagens – componente curricular – Língua Portuguesa. (DCT-TO/EM, 2018, p. 21).

Desse modo, o DCT-TO Etapa Ensino Médio pretende referenciar o trabalho pedagógico das unidades escolares que ofertam o Ensino Médio no território tocantinense, por meio de diretrizes que buscam desenvolver uma educação integral contemplando todas as dimensões do sujeito - intelectual, física, emocional, cognitivo, social e cultural, de forma que os conteúdos estejam a serviço do desenvolvimento de competências e habilidades, as quais estão organizadas por Área de Conhecimento. (DCT-TO, 2022, p. 17)

Assim, o Documento Curricular do Tocantins (DCT-TO, 2022), desempenha um papel estruturante e apresenta as competências e habilidades com a finalidade de direcionamento curricular, servindo como um guia orientador para que as escolas organizem o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores em sala de aula.

A seguir, analisaremos a relação entre as habilidades descritas no campo artístico-literário, conforme delineado no referencial curricular, e os respectivos objetos de conhecimento selecionados. Esses elementos constituem a base para a organização curricular implementada pelas escolas em todo o território tocantinense.

Essa análise busca evidenciar como as habilidades e os objetos de conhecimento interagem no processo de ensino-aprendizagem, fornecendo subsídios para a reflexão sobre a efetividade das estratégias pedagógicas e a construção de currículos que atendam às especificidades regionais e culturais do Tocantins.

## 5 RELAÇÃO ENTRE HABILIDADES DA BNCC E OBJETOS DE CONHECIMENTO DO CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO NO DOCUMENTO CURRICULAR DO TERRITÓRIO DO TOCANTINS ETAPA ENSINO MÉDIO

Este capítulo tem como objetivo analisar as nove habilidades que compõem o campo artístico-literário, correspondentes às habilidades 46 a 54 da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em articulação com os respectivos objetos de conhecimento definidos pelo Documento Curricular do Território do Tocantins – Etapa Ensino Médio (DCT-TO, 2022), descritos no caderno dois no anexo de Sistematização de Linguagens e suas Tecnologias. A análise busca verificar se há coerência e alinhamento entre as habilidades propostas pela BNCC e os objetos de conhecimento delineados pelo DCT-TO.

O campo artístico-literário, conforme delineado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), destaca-se como uma área fundamental para o desenvolvimento integral dos estudantes. Esse campo enfatiza a importância do contato com manifestações artísticas e produções culturais, visando formar leitores que apreciem e compreendam a diversidade cultural e linguística presente nas artes.

No campo artístico-literário, buscam-se a ampliação do contato e a análise mais fundamentada de manifestações culturais e artísticas em geral. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário e do desenvolvimento da fruição. A análise contextualizada de produções artísticas e dos textos literários, com destaque para os clássicos, intensifica-se no Ensino Médio. Gêneros e formas diversas de produções vinculadas à apreciação de obras artísticas e produções culturais (resenhas, *vlogs* e *podcasts* literários, culturais etc.) ou a formas de apropriação do texto literário, de produções cinematográficas e teatrais e de outras manifestações artísticas (remidiações, paródias, estilizações, *videominutos*, *fanfics* etc.) continuam a ser considerados associados a habilidades técnicas e estéticas mais refinadas. A escrita literária, por sua vez, ainda que não seja o foco central do componente de Língua Portuguesa, também se mostra rica em possibilidades expressivas. Já exercitada no Ensino Fundamental, pode ser ampliada e aprofundada no Ensino Médio, aproveitando o interesse de muitos jovens por manifestações esteticamente organizadas comuns às culturas juvenis. (BRASIL, 2018, p. 503)

As habilidades descritas na BNCC (2018) relativas ao campo artístico-literário, devem fundamentar a construção dos objetos de conhecimentos no DCT-TO (2022). Esses objetos de conhecimento têm como objetivo aprofundar as habilidades literárias desenvolvidas no Ensino Fundamental, contribuindo para a consolidação da formação crítica e estética dos estudantes no Ensino Médio.

Dessa forma, o DCT-TO (2022) tem por objetivo apresentar um documento coerente com as diretrizes estabelecidas pela BNCC (2018), com vistas a alcançar as habilidades previstas. Para tanto, deve propor objetos de conhecimento que levem os jovens a alcançarem os objetivos formativos estabelecidos pela Base.

Desse modo, o DCT-TO Etapa Ensino Médio pretende referenciar o trabalho pedagógico das unidades escolares que ofertam o Ensino Médio no território tocantinense, por meio de diretrizes que buscam desenvolver uma educação integral contemplando todas as dimensões do sujeito - intelectual, física, emocional, cognitivo, social e cultural, de forma que os conteúdos estejam a serviço do desenvolvimento de competências e habilidades, as quais estão organizadas por Área de Conhecimento. (DCT-TO, 2022, p. 17)

Assim, serão analisadas as nove habilidades do campo artístico-literário, que abrangem as habilidades 46 a 54, juntamente com seus respectivos objetos de conhecimento. O objetivo é verificar se os objetos de conhecimento descritos para cada habilidade estão alinhados ao que é proposto para alcançar uma educação literária que contemple de maneira integral as dimensões sociais, emocionais, cognitivas, culturais, e que, de fato, promova uma educação literária significativa.

### **5.1- Habilidade (EM13LP46)**

A primeira habilidade enfatiza a leitura, interpretação e escuta de textos literários, sendo assim descrita:

(EM13LP46) Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica.

#### **Objetos de conhecimento descritos no DCT-TO:**

- Contexto de produção, circulação e recepção de textos literários.
- Escolas Literárias e Obras literárias.
- Apreciação e réplica.
- Práticas de trocas de experiências leitoras.

A primeira habilidade do campo artístico-literário está vinculada à competência 6 e tem como objetivo desenvolver a capacidade de compartilhar interpretações literárias, refletindo sobre a diversidade textual e as diferentes percepções advindas das leituras realizadas. Além de reconhecer suas próprias perspectivas, essa

habilidade busca fomentar a compreensão e o respeito pela validade de outras visões, promovendo um diálogo enriquecedor no âmbito literário.

No entanto, essa habilidade exige um ambiente educacional que valorize o debate e esteja preparado para conduzir discussões produtivas. Para isso, espera-se que o professor atue como um mediador habilidoso, capaz de acolher e problematizar as diferentes interpretações de maneira inclusiva, associando-as aos aspectos culturais, históricos e sociais. Essa abordagem demanda tempo, recursos, um planejamento cuidadoso, além de leitura prévia e integral de textos diversos que fundamentem as atividades propostas.

Ipiranga (2019), ao tratar das habilidades do campo artístico-literário defende que

No que reporta à literatura, a mudança deve comportar, sobretudo, a compreensão da história a partir dos textos e não ao contrário, leituras mais aprofundadas (evitar trabalhar com excertos), compartilhamento de experiências de leitura, inserção de novos contextos e outras modalidades de escrita e percepção do mundo. (Ipiranga, 2019, p. 110)

Assim, a prioridade para desenvolver tal habilidade é a leitura e interpretação profunda dos textos, uma seleção criteriosa, evitando recortes que possam diluir sua complexidade.

Ao analisar os objetos de conhecimento sugeridos pelo documento, observa-se uma dificuldade em estabelecer uma relação aprofundada entre o que a habilidade exige e o que descrito como objetos de conhecimento. O formato apresentado é vago e pouco expressivo em relação ao que realmente se espera organizar para a realização de uma atividade bem elaborada. Quando o documento menciona escolas literárias e obras literárias, não há critérios claros para que obras selecionar, como selecioná-las, já que a habilidade é recorrente para a seleção das obras ou orientações sobre como escolhê-las.

Considerando que a habilidade é recorrente ao longo dos três anos do Ensino Médio, surge a questão: deve-se adotar a demarcação tradicional relativa às escolas literárias, seguindo a cronologia predominante nos livros didáticos que usualmente começa no século XII e se estende até as tendências contemporâneas? Ou essa seleção segue outros critérios que variam de acordo com a realidade e a necessidade dos estudantes? Essa reflexão remete à importância de o documento alinhar o ensino literário de maneira a considerar a pluralidade e os interesses específicos de cada contexto escolar.

Quando os termos “apreciação” e “réplica” são apresentados, não há uma descrição detalhada sobre como trabalhar esses conceitos ou como conduzir as atividades relacionadas a eles. A impressão é de que o professor deverá investigar e construir esse conhecimento ao longo do planejamento pedagógico, por meio de um estudo contínuo e atento, até teorizar o tema e buscar respostas para questões fundamentais: Como apreciar uma obra literária? Quais aspectos devem ser considerados para desenvolver, nos alunos, o processo de apreciação? Os textos selecionados devem ser aqueles que a maioria aprecia ou tem interesse de ler?

No caso da réplica, surgem questionamentos iniciais como: O que significa réplica no contexto do trabalho com o texto literário? Como esse conceito deve ser aplicado em sala de aula? Parece evidente que o professor precisa desenvolver todo o embasamento teórico relacionado ao objeto de conhecimento para compreender e executar o que o DCT-TO (2022) propõe para essa habilidade. No entanto, o objeto de conhecimento apresentado no documento se mostra solto, vago, e desprovido do suporte teórico necessário para seu desenvolvimento no cotidiano da sala de aula.

É pouco provável que um professor, ao ter contato com o DCT-TO, sinta-se seguro e preparado para elaborar um planejamento eficaz voltado ao desenvolvimento dos objetos de estudos sem realizar um estudo prévio profundo. Esse processo exige um repertório bibliográfico adequado, formação continuada de qualidade, além de tempo para a leitura de diversas obras literárias, que demandam tempo, dedicação e comprometimento.

Conforme destaca Cechinel (2019, p. 7), “a BNCC é tudo menos clara quanto aos demais objetos literários de que deveriam se ocupar os professores no pouco tempo que agora lhes resta”. Isso nos leva a questionar a forma como os objetos de conhecimento são apresentados, sugerindo que foram selecionados sem um cuidado adequado com o formato de seu desenvolvimento ou com o sentido de cada objeto de estudo. A abordagem é vaga, limitando-se a listar os objetos sem o aporte teórico necessário para que o professor compreenda o que eles representam, o que deve ser feito, qual material selecionar. Portanto, esse cenário comprometerá, assim, o desenvolvimento de outras funções e das diversas atribuições inerentes ao trabalho docente.

## 5.2. Habilidade (EM13LP47)

Na sequência a habilidade (EM13LP47) está relacionada ao desenvolvimento das competências específicas 3 e 6, que envolvem a apreciação estética nas diversas produções artísticas e a utilização de diferentes linguagens artísticas, corporais e verbais com o objetivo de promover o protagonismo dos estudantes.

(EM13LP47) Participar de eventos (saraus, competições orais, audições, mostras, festivais, feiras culturais e literárias, rodas e clubes de leitura, cooperativas culturais, jograis, repentes, *slams* etc.), inclusive para socializar obras da própria autoria (poemas, contos e suas variedades, roteiros e microrroteiros, videominutos, *playlists* comentadas de música etc.) e/ou interpretar obras de outros, inserindo-se nas diferentes práticas culturais de seu tempo.

### Objetos de conhecimento descritos no DCT-TO:

- Relação entre os gêneros em circulação no campo jornalístico-midiático, mídias locais, regionais, nacionais, globais e práticas da cultura digital.
- Mapeamento de práticas do campo artístico-literário, considerando a literatura tocantinense impressa e digital. Obras Literárias.
- Apreciação e réplica.
- Processos de produção de textos linguísticos e multissemióticos em gêneros do campo artístico-literário.

A Base, ao tratar das questões da juventude propõe uma educação que atenda aos preceitos de:

Por ser um período de vida caracterizado por mais autonomia e maior capacidade de abstração e reflexão sobre o mundo, os jovens, gradativamente, ampliam também suas possibilidades de participação na vida pública e na produção cultural. Eles fazem isso por meio da autoria de diversas produções que constituem as culturas juvenis manifestadas em músicas, danças, manifestações da cultura corporal, vídeos, marcas corporais, moda, rádios comunitárias, redes de mídia da internet, gírias e demais produções e práticas socioculturais que combinam linguagens e diferentes modos de estar juntos. (BRASIL, 2018, p. 481)

Dessa maneira, a habilidade (EM13LP47) propõe que o desenvolvimento das competências socioemocionais e comunicativas dos estudantes se dê também por meio de sua participação em eventos culturais diversos, tais como saraus, *slams*, feiras literárias e clubes de leitura. Essa habilidade, busca proporcionar aos estudantes a oportunidade de socializar suas produções autorais — como poemas, contos e roteiros —, além de interpretar e dialogar com produções culturais de outras

peessoas. Esse exercício não apenas enriquece a vivência cultural dos estudantes, mas também favorece o desenvolvimento de habilidades críticas e colaborativas, fundamentais para a construção de uma cidadania ativa e participativa.

Considera-se que essa habilidade seja uma das mais presentes no desenvolvimento dos Projetos Pedagógicos das escolas, além de ser a que melhor se integra à área de Linguagens e às trilhas de aprofundamento. Em geral, insere-se em projetos que privilegiam obras relacionadas à contemporaneidade, aproximando-se, assim, da realidade dos estudantes. Nesse contexto, saraus, festivais artísticos, culturais e literários, exposições de contos e poemas produzidos pelos estudantes, constituem práticas recorrentes no ambiente escolar.

No entanto, o desenvolvimento dessa habilidade enfrenta diversos desafios no contexto das escolas brasileiras, principalmente devido às limitações estruturais e à desigualdade de acesso a recursos culturais e materiais. A maioria das escolas carece de espaços adequados e equipados para a realização de eventos culturais, o que restringe a vivência prática dessas atividades, frequentemente limitando-as às culminâncias de projetos específicos, em vez de integrá-las ao cotidiano da sala de aula.

A ausência de infraestrutura adequada, como auditórios, bibliotecas e materiais de apoio (instrumentos musicais, câmeras para filmagens, computadores, softwares de edição, acesso à internet entre outros), dificulta a realização de eventos de forma regular e integrada ao currículo. Na prática, em muitas ocasiões, os estudantes desenvolvem as atividades utilizando materiais e instrumentos pessoais.

Além disso, a formação docente constitui outro aspecto crítico. Muitos professores carecem de formação específica ou de capacitação continuada para desenvolver atividades voltadas ao uso de aplicativos e redes sociais, uso das mídias digitais, programas de edição de vídeos, publicações de e-book, uma vez que os currículos de formação de professores tendem a privilegiar conteúdos de caráter mais teórico e disciplinar. Ademais, a sobrecarga de trabalho docente e a extensão do currículo escolar dificultam a criação de atividades extracurriculares que seriam necessárias para a efetiva implementação dessa habilidade.

No que se refere aos objetos de conhecimentos descritos no DCT-TO para essa habilidade, observa-se, mais uma vez, uma lista descritiva desprovida de contextualização ou de embasamento teórico. A descrição da habilidade apresenta mais informações do que os objetos de conhecimento sugeridos no documento. Há

uma breve menção à literatura tocantinense, porém sem contextualização ou relação prática com a descrição da habilidade.

Mais uma vez, aparecem citadas as “obras literárias”, “apreciação” e “réplica” mencionadas de forma descontextualizada e sem embasamento teórico, o que dificulta a realização de um trabalho devidamente integrado à dinâmica de construção das aprendizagens, essencial para o desenvolvimento dessa habilidade.

Ao mencionar a produção de textos linguísticos e multissemióticos em gêneros do campo artístico-literário é de fundamental importância que se ofereça formação de qualidade e aprofundamento teórico sobre a produção desses gêneros e estratégias para integrá-los ao campo jornalístico-midiático e às produções digitais. É sabido que há um crescente interesse e uma necessidade urgente de incorporar, de forma mais consistente, as práticas de linguagens digitais e multimodais no cotidiano da sala de aula. Essas práticas estão intrinsecamente relacionadas à cultura digital, aos multiletramentos e ao uso de textos multissemióticos nos processos educativos.

É fundamental, portanto, que o documento DCT-TO, forneça um detalhamento mais aprofundado, a fim de orientar o uso de textos multissemióticos que se adequem ao ensino de literatura, incluindo a contextualização desses textos com as obras e os estudos literários. Rojo (2012), defende o uso das múltiplas linguagens ou semioses para compreensão do universo que nos cerca. Por isso, deve-se incluir para além do texto escrito, imagens, sons, gestos, cores e outros elementos, para integrar as diferentes linguagens e, assim, criar sentido e significado.

O desafio enfrentado pelos professores de Língua Portuguesa, diante dessas circunstâncias, é como implementar na sala de aula as diversas semioses ou multimodalidades, especialmente considerando que sua formação escolar e profissional é amplamente centrada no texto verbal.

Por essa razão, o DCT-TO (2022), ao abordar temáticas relacionadas aos multiletramentos, deve fornecer o suporte teórico e estrutural necessário, detalhando as condições para a aplicação prática dos gêneros textuais emergentes do meio digital no cotidiano escolar. Esses gêneros devem ser explorados e integrados de maneira eficaz ao processo de ensino-aprendizagem. Assim, evita-se que essas práticas se tornem meramente complementares e superficiais, permitindo que, ao contrário, contribuam para o desenvolvimento das habilidades comunicativas, preparando os estudantes para interagir de forma competente com as diversas linguagens presentes na cultura digital contemporânea.

### 5.3. Habilidade (EM13LP48)

A habilidade EM13LP48 é apresentada no Documento Curricular tendo como base as competências específicas de Língua Portuguesa 1 e 6. Sua proposta está voltada para:

**(EM13LP48)** Identificar assimilações, rupturas e permanências no processo de constituição da literatura brasileira e ao longo de sua trajetória, por meio da leitura e análise de obras fundamentais do cânone ocidental, em especial da literatura portuguesa, para perceber a historicidade de matrizes e procedimentos estéticos.

#### **Objetos de conhecimento descritos no DCT-TO:**

- Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção de textos da literatura brasileira e da ocidental. Escolhas Literárias e Obras Literárias.
- Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos.
- Recursos linguísticos e multissemióticos e efeitos de sentido.
- Relações entre textos, com foco em assimilações e rupturas quanto a temas e procedimentos estéticos.

De modo geral, ao analisar a descrição da habilidade em relação aos objetos de conhecimento, percebe-se que muitos dos elementos destacados já estão presentes no cotidiano das aulas de literatura. O trabalho com obras da literatura brasileira, por exemplo, é recorrente no ambiente escolar, embora geralmente esteja direcionado ao cânone literário. Nessas práticas, as escolhas literárias são abordadas de forma padronizada, e as obras, frequentemente, tratadas de maneira fragmentada, com ênfase predominante na historiografia literária.

Então, a relação entre cânone e a periodização literária tem sido amplamente questionada, dado que essa é a prática mais comum nas aulas de literatura. Há diversas críticas a essa metodologia, sobretudo quanto à necessidade de se desenvolver abordagens que trabalhem os clássicos de forma mais contextualizada e com objetivos pedagógicos mais claros. Nesse sentido, Amorim *et al.* (2022), destacam a importância de se estruturar uma sequência didática de maneira criteriosa, assegurando uma abordagem bem planejada, capaz de promover um trabalho literário significativo, evitando a repetição de práticas pouco relevante para os estudantes.

É fundamental, portanto, que a habilidade (EM13LP48) ao fazer referências às práticas tradicionais das aulas de Literatura, destaque a importância de os estudantes compreenderem a formação histórica e cultural que moldou a literatura brasileira. Esse processo requer a análise de obras centrais do cânone ocidental, com ênfase na literatura portuguesa, que desempenha um papel fundamental na constituição da literatura nacional. Com isso, busca-se que os estudantes reconheçam as influências estéticas e culturais herdadas desde a colonização e compreendam como estas foram reinterpretadas e transformadas ao longo do tempo, contribuindo para a construção da identidade literária brasileira.

A cerca dessa questão, ao analisar as relações entre o cânone, as raízes literárias brasileiras e sua representação na BNCC (2018), especialmente na habilidade mencionada, Cechinel (2019) ressalta:

Assombra a posição pretensamente conciliatória que o documento assume em relação à disputa entre o lugar do cânone literário frente aos demais objetos culturais; para a BNCC, tudo é importante e tudo deve ser ensinado, desde os clássicos da literatura aos objetos oriundos das mais diferentes práticas culturais. (...) Mais uma vez, o que vemos ocultadas por detrás dessa conduta pré-teórica são as disputas e formulações mais caras à área, pois longe de defender, atacar ou harmonizar teoricamente questões como o ensino do cânone e o lugar dos demais artefatos culturais, o documento apenas silencia sobre elas, propondo uma reconciliação improvável que, sem o devido debate, tão somente desnuda a indiferença conceitual da BNCC. (CECHINEL, 2019, p. 7- 8)

Para o autor é essencial observar como o documento orienta o ensino literário em uma direção que, frequentemente, resulta em um contato superficial e pouco fundamentado com o conteúdo literário. Essa abordagem tangencial e imprecisa, não permite uma exploração aprofundada das complexidades da literatura. Esse ensino, nesse contexto, parece estar mais voltado para o desenvolvimento de "competências e habilidades" práticas, em detrimento de uma imersão na obra literária em si.

Cechinel (2019) também aponta a ausência de uma fundamentação teórica sólida nos parâmetros dos estudos literários, evidenciando uma lacuna no entendimento e na apreciação aprofundada dos textos literários canônicos. Assim, a BNCC (2018) é criticada por atuar como um mecanismo que, ao priorizar competências e habilidades preestabelecidas, negligencia um estudo literário mais rigoroso e interpretativo, limitando a formação estética e crítica dos estudantes.

Observa-se também a ausência de uma profundidade teórica nos objetos de conhecimento propostos pelo DCT-TO para o desenvolvimento dessa habilidade. Questões como as relações entre textos e suas rupturas deveriam considerar obras

de diferentes períodos literários? Nesse caso, o foco seria na periodização da literatura? Devem-se avaliar aspectos estéticos e linguísticos? E, ainda, como realizar essas associações a partir de obras e textos literários? A maneira como os objetos de conhecimento é apresentada frequentemente deixam lacunas, carecendo de uma organização mais eficaz. Isso resulta em uma visão fragmentada do currículo, que compromete a articulação e o aprofundamento dos conteúdos propostos.

Essa habilidade também propõe a reconstrução da textualidade e seus sentidos, associando-os a recursos linguísticos e multissemióticos, sugerindo, portanto, a relação das obras clássicas da literatura com gêneros textuais digitais contemporâneos. Como mencionado anteriormente, essas conexões, são essenciais, no entanto, o documento deve apresentar os objetos de conhecimento de forma mais consistente e didática.

A elaboração dessa atividade requer o uso de metodologias que contemplem as associações textuais contemporâneas, indo além da mera periodização literária. Nesse contexto, Dalvi ressalta a importância de “compreender que o currículo escolar é a materialização, não só daquilo que se deve ensinar, mas também do como e com quais meios se deve ensinar” (Dalvi *et al.*, 2023, p. 215).

Portanto, é importante considerar não apenas a seleção dos conteúdos, mas também a forma como são apresentados e trabalhados em sala de aula. Assim, a relação entre textos clássicos e gêneros digitais deve ser explorada de maneira estruturada e contextualizada. Logo, a organização do currículo deve ir além da periodização literária tradicional, com o objetivo de contextualizar e promover uma experiência de ensino mais dinâmica unindo os elementos tradicionais aos contemporâneos sem que se perca a essência da obra selecionada.

#### **5.4. Habilidade (EM13LP49)**

Assim como a habilidade (EM13LP48), a habilidade (EM13LP49) também se fundamenta nas habilidades específicas 1 e 6, relacionando-as aos múltiplos usos da linguagem, à apreciação estética e ao protagonismo crítico nas diversas linguagens artísticas. Seu objetivo é:

(EM13LP49) Perceber as peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários (a apreensão pessoal do cotidiano nas crônicas, a manifestação livre e subjetiva do eu lírico diante do mundo nos poemas, a múltipla perspectiva da vida humana e social dos romances, a dimensão política e social de textos da literatura marginal e da periferia etc.) para experimentar os diferentes ângulos de apreensão do indivíduo e do mundo pela literatura.

**Objetos de conhecimento descritos no DCT-TO:**

- Repertórios de leitura: textos artístico-literários de diferentes gêneros.
- Gêneros artístico-literários: regularidades.
- Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção de textos artístico-literários. Escolas Literárias e Obras Literárias.
- Apreciação (avaliação de aspectos éticos, estéticos e políticos em textos e produções artísticas e culturais etc.).
- Réplica (posicionamento responsável em relação a temas, visões de mundo e ideologias veiculados por textos e atos de linguagem).
- Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos.

A habilidade (EM13LP49) centra-se no posicionamento do texto literário em relação aos mais diversos gêneros, contextos e estilos. A BNCC, ao abordar o campo artístico literário destaca que

Nesse sentido, o desenvolvimento de textos construídos esteticamente – no âmbito dos mais diferentes gêneros – pode propiciar a exploração de emoções, sentimentos e ideias que não encontram lugar em outros gêneros não literários e que, por isso, devem ser explorados (BRASIL, 2018, p. 504).

Essa habilidade ao destacar a importância de se "perceber as peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários" tem como objetivo promover o desenvolvimento de uma leitura crítica e sensível considerando as características próprias de cada gênero. Ao trabalhar essa habilidade, espera-se que os estudantes sejam capazes de identificar como cada gênero literário apresenta uma forma singular de compreender e representar a experiência humana, ampliando, assim, sua capacidade de refletir sobre si mesmos, sobre os outros e sobre o mundo ao seu redor.

Portanto, busca-se que os estudantes compreendam e experimentem as distintas formas de apreensão da realidade proporcionadas por cada gênero literário, com o objetivo de formar leitores conscientes das múltiplas perspectivas de expressão e

representação no universo literário. Isso representa, um estudo dos gêneros textuais em sua integralidade, transformando os textos literários em espaço de reflexão e ampliação do olhar sobre o mundo, o que para Santos (2021) reflete

Desse modo, é necessário destacar a importância de se trabalhar com a diversidade de gêneros textuais/discursivos e literários, atentando-se para os efeitos de sentidos que tais textos podem causar nos leitores a partir de discussões e atividades que tenham sempre a sua centralidade no texto literário (SANTOS, 2021, p. 167).

Essa habilidade destaca-se, ainda, pelas referências à literatura marginal e periférica, enfatizando a importância de introduzir nas aulas de literatura as experiências e desafios enfrentados por grupos socialmente marginalizados. Esse tipo de literatura apresenta representações que problematizam a desigualdade e exclusão, estimulando a reflexão sobre as diversas realidades que compõem a sociedade, promovendo assim, o entendimento da diversidade cultura e social.

Em relação aos objetos de conhecimento especificados no DCT-TO (2022) para o desenvolvimento dessa habilidade, o primeiro objeto refere-se aos repertórios de leitura, com textos artísticos-literários de diferentes gêneros. Entende-se por repertório de leituras o conjunto de leituras realizadas por cada indivíduo, que contribuem para a construção de sua identidade literária. Nesse contexto, surge a questão: o repertório deve partir das leituras realizadas pelo professor ou do aluno? A seleção de textos para a construção do repertório do aluno exige uma organização prévia, de modo a definir os textos a serem explorados, considerando os gêneros literários e os diferentes níveis linguísticos e estilísticos. Esse processo exige um conhecimento aprofundado das diversas concepções de gênero literário e dos textos que os representam.

Conforme mencionado anteriormente, os objetos de conhecimento são muitas vezes, apresentados de forma superficial, como ocorre em “gêneros artísticos-literários: regularidades”. É fundamental que se incluam informações mais detalhadas na descrição de alguns objetos, de modo a evitar generalizações que não evidenciam claramente o que deve ser desenvolvido. relacionado à menção e aplicação de certos objetos de conhecimento.

Segundo Antunes (2002), as regularidades textuais referem-se aos padrões estruturais, estilísticos e funcionais que caracterizam cada gênero textual. Portanto, compreendem “o estudo das regularidades textuais ou o estudo das previsibilidades de como os textos se produzem e são compreendidos, para que servem e o que as

pessoas fazem com eles no cotidiano de suas relações sociais” (ANTUNES, 2002, p.67).

Essas regularidades permitem identificar rapidamente o tipo de texto, uma vez que cada gênero possui convenções que orientam a produção e a interpretação dos enunciados. Por isso, destaca-se como uma falha no documento do DCT-TO (2022) a apresentação dos objetos de conhecimento de forma descontextualizada. Recomenda-se o uso de uma estrutura linguística mais clara e objetiva, de modo a auxiliar o docente na compreensão do que deve ser efetivamente desenvolvido em cada tema.

Outro objeto de conhecimento frequentemente mencionado em diversas habilidades do campo artístico-literário é o de “apreciação e réplica”. Esse objeto aparece como foco nas habilidades EM13LP46, EM13LP47, EM13LP49, EM13LP51, EM13LP52 e EM13LP53, contudo uma explicação do termo é apresentada apenas na habilidade EM13LP49.

**Apreciação** (avaliação de aspectos éticos, estéticos e políticos em textos e produções artísticas e culturais etc.).

**Réplica** (posicionamento responsável em relação a temas, visões de mundo e ideologias veiculados por textos e atos de linguagem). (DCT-TO, 2022, p. 30)

Seria interessante que a definição dos termos “apreciação e réplica” estivesse presente no documento já na habilidade (EM13LP46), facilitando, assim, o entendimento do objeto do conhecimento e a organização do planejamento e do trabalho docente.

Chama a atenção, também, na descrição dos objetos de conhecimento, a ausência de menção à literatura periférica ou marginal conforme descrito na habilidade 49: “a múltipla perspectiva da vida humana e social dos romances, a dimensão política e social de textos da literatura marginal e da periferia etc.” Nesse caso, como descrito na habilidade, é de fundamental importância citar e valorizar textos literários que emergem de contextos marginalizados, como a literatura de grupos sociais em situação de exclusão, seja por questões econômicas, raciais, culturais ou políticas.

Esses textos, muitas vezes, possuem uma forte carga política e social, pois abordam as realidades de grupos que estão à margem da sociedade, trazendo à tona questões de desigualdade, injustiça, resistência e transformação social. Portanto, incluí-los nos objetos de conhecimento referentes a essa habilidade seria muito

importante para dar visibilidade a essas vozes, frequentemente excluídas e silenciadas.

Além disso, os objetos de conhecimento descritos para essa habilidade abordam o trabalho com os gêneros textuais literários em sua diversidade, considerando os aspectos de seus usos e recepções pelo leitor, bem como a compreensão de seus aspectos linguísticos e multissemióticos. O objetivo é relacioná-los com os diversos textos do mundo digital, combinando-os com múltiplos recursos comunicativos. Esse tema também aparece na maioria dos objetos de conhecimento listados nas outras habilidades.

Percebemos, portanto, que há uma certa repetição na descrição dos objetos de conhecimento, uma vez que, embora as habilidades apresentem variações ao longo do documento, os objetos de conhecimento tendem a se repetir, alternando em poucos aspectos. Isso indica uma falta de diversidade na abordagem dos conteúdos, o que pode dificultar o aprofundamento das discussões e a exploração de diferentes perspectivas sobre os temas abordados.

### **5.5. Habilidade (EM13LP50)**

A habilidade (EM13LP50) está vinculada à competência específica 6, como já mencionado, refere-se às diversas linguagens, à apreciação estética, ao protagonismo e diversidade cultural, a fim de proporcionar uma compreensão mais ampla dessas questões, tem como objetivo:

**(EM13LP50)** Analisar relações intertextuais e interdiscursivas entre obras de diferentes autores e gêneros literários de um mesmo momento histórico e de momentos históricos diversos, explorando os modos como a literatura e as artes em geral se constituem, dialogam e se retroalimentam.

#### **Objetos de conhecimento descritos no DCT-TO:**

- Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção de textos literários.
- Escolas Literárias e Obras Literárias.
- Dialogia e relações entre textos literários e/ou artísticos.

A habilidade (EM13LP50) centra-se na análise de relações intertextuais e interdiscursivas, com o propósito de reconhecer e explorar os diálogos entre obras de

diferentes autores e gêneros literários, considerando tanto o contexto histórico atual quanto outros períodos históricos. Além disso, a habilidade busca promover uma leitura crítica e contextualizada, evidenciando as conexões entre a literatura e outras formas de expressão artística.

Cavalcante (2013), ao conceituar a intertextualidade literária, destaca:

“Chama-se intertextualidade quando um texto remete a outro(s), que ele lembra ou de que traz a presença, seja por meio de citações explícitas ou implícitas, seja em formas estruturais, gêneros, linguagens diferentes ou, ainda, quando apenas lembra a temática ou os sentidos primeiros (CAVALCANTE, 2013, p.30)

A intertextualidade constitui, portanto, uma forma de enriquecer a leitura e a interpretação dos textos, ao evidenciar que nenhum texto existe isoladamente; todos estão em constante diálogo com a cultura, a literatura e os discursos já existentes. A autora complementa que os textos literários carregam marcas de obras que os precederam e que toda aula de literatura é, por natureza, intertextual, pois remete a outros livros, textos e teorias, refletindo-se, inclusive, no discurso do professor, que também é permeado de intertextualidade.

Essa conexão conduz a interdiscursividade, evidenciando as relações entre diferentes discursos, de acordo com Silva (2014)

“Ao falarmos, nossos dizeres são atravessados por outras vozes, por outras fontes enunciativas. O que se está dizendo, numa dada interação social, situa-se em uma rede interdiscursiva, toca em inúmeros fios dialógicos, impregnados de valores, de crenças, carregados de sentidos” (SILVA, 2014, glossário Ceale).

As aulas de literatura, portanto, promovem constantemente uma interação dialógica com outros textos, caracterizando-se como essencialmente intertextuais e interdiscursivas. Nesse sentido, a metodologia aplicada nas aulas deve contemplar esses conceitos, destacando as relações entre textos, em que um texto rememora ou dialoga com outro(s). Essa interação pode ocorrer de diversas formas, seja por meio de relações implícitas ou explícitas, por conexões estruturais ou por aspectos de gênero textual, contribuindo de maneira relevante para o desenvolvimento do senso crítico.

Assim, na habilidade em questão, o DCT-TO (2022) destaca a necessidade de explorar, entre os objetos de conhecimento, a dialogia entre os textos e suas relações, sejam eles literários ou de outras manifestações artísticas, de forma a contemplar o que é proposto pela habilidade (EM13LP50).

No entanto, como já mencionado, seria pertinente descrever os principais conteúdos que englobam essas relações de intertextualidade, interdiscursividade e contextualização literária. Exemplos disso incluem: relações e comparações entre gêneros literários e não literários; releituras de contos, mitos e outros textos; diálogos entre a literatura clássica e contemporânea; relações entre obras de diferentes períodos literários; intertextualidade entre literatura e cinema; e diálogos entre literatura, artes visuais e música. Essas abordagens ampliariam a descrição dos objetos de conhecimento, alinhando-os à habilidade proposta, o que contribuiria para equalizar os conhecimentos e facilitar o planejamento e a prática docente.

Os exemplos apresentados na organização dos objetos de conhecimento complementam e se enquadram no conceito de “reconstrução das condições de produção, circulação e recepção de textos literários” ao contextualizar e integrar os conhecimentos expressos nesses objetos de estudo. Essa integração é fundamental para agregar valor aos objetos trabalhados e ampliar a perspectiva do docente em relação ao que será abordado, atendendo ao objetivo da habilidade.

Nesse contexto, os textos se retroalimentam, ou seja, um texto amplia e conecta-se a outro, formando uma rede de conhecimento que potencializa a capacidade de apreciar as complexidades das produções artísticas, ao reconhecer a literatura como uma construção cultural interligada a uma rede de significados que vai além das palavras.

Dessa forma, é imprescindível ampliar os conceitos contidos nos objetos de conhecimento, evitando citá-los de maneira descontextualizada, como ocorre em “Escolas literárias e obras literárias” que frequentemente aparecem propostos como objeto de estudo na maioria das habilidades do campo artístico-literário descritos no DCT-TO.

É necessário aprofundar e detalhar esses objetos, independentemente de a falta de especificidade dever-se ao fato de serem aplicáveis às três séries do Ensino Médio ou de que sua descrição seja posteriormente realizada pelo docente durante o planejamento, considerando o ano escolar e as necessidades específicas dos alunos.

Portanto, deve-se priorizar uma metodologia integrada e contextualizada dos objetos de conhecimento não apenas para enriquecer o ensino da literatura, mas também para possibilitar que os estudantes compreendam a literatura como uma manifestação cultural dinâmica, conectada a outras formas de expressão e aos

contextos históricos e sociais. Essa perspectiva é indispensável para promover o desenvolvimento crítico dos estudantes no Ensino Médio.

### **5.6 Habilidade (EM13LP51)**

Essa habilidade está vinculada à competência específica 3, que tem como objetivo promover o uso de diferentes linguagens para que os estudantes exerçam, com autonomia e protagonismo, aspectos relacionados à vida pessoal e coletiva. A competência preza pela defesa de pontos de vistas e ações que promovam os direitos humanos, a sustentabilidade socioambiental e o consumo responsável. Busca, portanto, formar cidadãos capazes de interagir e participar de maneira ativa na sociedade, utilizando uma variedade de linguagens e habilidades comunicativas. A habilidade em questão destaca-se por:

**(EM13LP51)** Selecionar obras do repertório artístico-literário contemporâneo à disposição segundo suas predileções, de modo a constituir um acervo pessoal e dele se apropriar para se inserir e intervir com autonomia e criticidade no meio cultural.

#### **Objetos de conhecimento descritos no DCT-TO:**

- Práticas do letramento literário para escolha de títulos.
- Análise de contextos de produção, circulação e recepção de obras.
- Curadoria de títulos da literatura contemporânea.
- Obras Literárias.
- Apreciação e réplica.
- Compartilhamento de experiências leitoras (roda de conversa, de leitura, em sites, em blogs, em feeds, redes sociais e outros)
- Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos.

A habilidade (EM13LP51) apresenta um elemento relevante ao incentivar a seleção de obras do repertório artístico-literário contemporâneo, buscando ir além das obras canônicas clássicas, comumente privilegiadas nas aulas de literatura no Ensino Médio. Essa proposta visa fomentar o estudo de autores contemporâneos com a finalidade de promover e ampliar um repertório cultural que reflita os interesses e as identidades dos jovens nessa etapa de ensino.

Esse processo envolve não apenas o consumo passivo de conteúdos culturais, mas a apropriação crítica das obras, com a devida compreensão de suas mensagens, contextos e significados. Dessa forma, as obras são utilizadas como ferramentas para a reflexão e expressão, ao realizar essas escolhas de maneira autônoma, o estudante deve adotar uma postura ativa no meio cultural, participando de diálogos, debates e produções culturais que contribuam para a construção de uma visão de mundo abrangente e alinhada aos interesses da juventude.

Cosson (2021) destaca a importância do cânone literário, ressaltando que essas obras oferecem ensinamentos que transcendem o tempo e demandam uma leitura aprofundada. Paralelamente, o autor enfatiza a relevância das obras contemporâneas, defendendo a inclusão de textos e produções dessa categoria no repertório literário.

Outra direção se concentra na defesa da contemporaneidade dos textos como o critério mais adequado para a seleção da leitura escolar. A aparente facilidade de leitura desses livros, uma vez que tratam de temas e utilizam linguagem que pertencem ao horizonte de seus potenciais leitores. Essa proximidade também ajuda a quebrar a resistência dos alunos, sobretudo dos mais jovens, mais interessados em outras formas de comunicação ou entretenimento. (COSSON, 2021, p. 33)

Os temas contemporâneos estão mais próximos dos interesses da juventude, ao utilizar uma linguagem alinhada a esse universo, facilita a compreensão e o engajamento dos leitores jovens. Esses textos dialogam diretamente com suas vivências, tornando a leitura mais acessível e atrativa, além de aproximá-los do universo literário.

Assim, é relevante estabelecer uma conexão entre as obras por meio de uma leitura contextualizada, que apresente novos autores e textos ao mesmo tempo em que os relacione com a leitura dos clássicos. Isso, amplia a relação dos estudantes com obras de diferentes períodos e contextos históricos, elementos que compõem a nossa identidade cultural. “Não há maneira de se atingir a maturidade do leitor sem dialogar com essa herança.” (COSSON, 2021, p.34)

De acordo com o DCT-TO (2022), o primeiro objeto de conhecimento relacionado a essa habilidade aborda as “práticas do letramento literário para escolha de títulos” e a “curadoria de títulos da literatura contemporânea”. Cosson (2021) compreende o letramento literário como uma prática social, sendo, portanto, uma responsabilidade da escola. Para o autor, o letramento literário vai além, da simples leitura de textos literários requerendo uma ampliação do conhecimento que permita

ao estudante dominar o discurso literário, abrangendo “o meu mundo e o mundo do outro”.

É preciso estar aberto à multiplicidade do mundo e à capacidade da palavra de dizê-lo para que a atividade da leitura seja significativa. Abrir-se ao outro para compreendê-lo, ainda que isso não implique aceitá-lo, é o gesto essencialmente solidário exigido pela leitura de qualquer texto. (COSSON, 2021, p.27)

Nesse contexto, o objeto de conhecimento que aborda tanto o letramento voltado à escolha das obras a serem lidas quanto a curadoria necessária para que esse processo amplie o repertório literário dos alunos, são essenciais. Essas práticas compreendem as estratégias e os critérios utilizados adotados na seleção de obras literárias que promovam o desenvolvimento de habilidades relacionadas à leitura e à compreensão de textos literários. Essas práticas não se limitam apenas ao ato de ler, mas envolvem um conjunto de ações voltadas à inserção dos leitores em um ambiente no qual a literatura exerça um papel transformador.

Esse processo de seleção e curadoria exige atenção em relação a diversos elementos como a diversidade de gêneros textuais (romances, contos, crônicas, poesias), a inclusão de autores clássicos e contemporâneos, a adequação ao público-alvo e a participação ativa dos estudantes na escolha dos títulos. Ao adotar essas práticas, a seleção de obras literárias deixa de ser um processo imposto, tornando-se uma ferramenta pedagógica eficaz para engajar os leitores no universo literário.

No entanto, é imprescindível que haja investimento público e previsão orçamentária para atualização dos acervos das bibliotecas escolares, de modo a atender às demandas da comunidade escolar. A seleção dos títulos deve considerar tanto as obras já disponíveis no acervo quanto novas aquisições que estejam alinhadas ao projeto pedagógico da escola e às necessidades formativas dos estudantes. Além disso, é fundamental assegurar que os estudantes tenham a oportunidade de sugerir títulos, fortalecendo seu protagonismo e contribuindo para a construção de um acervo diversificado.

Outro aspecto interessante, descrito nos objetos de conhecimento dessa habilidade é o “compartilhamento de experiências leitoras por meio de (roda de conversa, de leitura, em sites, blogs, feeds, redes sociais entre outros)”. Essa prática incentiva o desenvolvimento de competências comunicativas e sociais, promove a capacidade de argumentação, a exposição de ideias e amplia o repertório cultural.

Além disso, fomenta o uso produtivo de ferramentas tecnológicas, contribuindo para o aprendizado e a comunicação em diferentes formatos.

Para Cabral (2013), é importante adotar metodologias que promovam a participação coletiva em sala de aula, uma vez que, por meio delas, os estudantes têm a oportunidade de compartilhar e compreender a diversidade de opiniões.

O estudante é capaz de atuar inovadora e criticamente, reelaborando os significados do texto e evidenciando seu conhecimento da herança cultural. É momento da leitura de crônicas, contos, narrativas de viagens e de conflitos sociais, psicológicos e políticos. (Cabral, 2013, p. 66)

A prática de leitura coletiva também promove o diálogo, tornando o espaço democrático, ao oportunizar a expressão de diferentes visões, o desenvolvimento da habilidade de escuta e a troca de experiências entre os estudantes. Dessa forma, o ambiente da sala de aula, especialmente nas aulas de literatura, insere-se em um contexto de debate de ideias e aprendizagem colaborativa, sendo, portanto, fundamental para a interação, a participação e a construção coletiva do conhecimento.

Essas ações colaboram para o desenvolvimento de outro objeto de estudo: a “reconstrução da textualidade, dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos”. Esse processo é relevante quando atividades e construções de conhecimento incorporam a linguagem digital, por meio de sites, feeds e redes sociais. Dessa forma, o conhecimento produzido durante as aulas é exteriorizado, ampliando o processo de produção do saber para além dos limites da sala de aula.

Quanto aos demais objetos de conhecimento propostos para essa habilidade já foram mencionados anteriormente, por serem descrito na maioria das habilidades “obras literárias e escolas literárias”; “apreciação e réplica”; “contextos de produção, apreciação e recepção de obras”. Esses objetos de estudos são fundamentais para a construção do conhecimento literário, mas podem ser descritos com mais detalhes no contexto do Documento Curricular do Território do Tocantins (2022).

Portanto, essa habilidade, juntamente com a descrição da maioria dos objetos de conhecimento, contempla as expectativas de um ensino de literatura contextualizado. Ela propõe a inclusão de obras e autores da contemporaneidade, valorização da diversidade textual, realização de atividades coletivas para o compartilhamento do conhecimento e sua divulgação por meio digital, alinhando-se, assim, às propostas de construção do conhecimento na atualidade.

## 5.7 Habilidade (EM13LP52)

Essa habilidade, vinculada às competências 1 e 2, aborda as diferentes práticas culturais e de linguagem, estimulando a autonomia e o protagonismo. Está relacionada à pluralidade e ao respeito à diversidade, incentivando a atuação social baseada em princípios democráticos, empatia, diálogo, cooperação e resolução de conflitos. Seu principal objetivo é:

(EM13LP52) Analisar obras significativas das literaturas brasileiras e de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos) ou outros critérios relacionados a diferentes matrizes culturais, considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como dialogam com o presente.

### **Objetos de conhecimento descritos no DCT-TO:**

- Repertórios de leitura: literatura brasileira, portuguesa, indígena, africana e latino-americana, tocantinense.
- Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção de textos artístico-literários.
- Apreciação (avaliação de aspectos éticos, estéticos e políticos em textos e produções artísticas e culturais etc.).
- Réplica (posicionamento responsável em relação a temas, visões de mundo e ideologias veiculados por textos e atos de linguagem).
- Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos.
- Relações entre textos e discursos. Escolas Literárias e Obras Literárias.

A habilidade (EM13LP52) destaca a importância de promover uma leitura literária crítica e contextualizada, que vá além do simples reconhecimento da diversidade literária brasileira. Propõe a análise de obras representativas das literaturas que integram nossa cultura, com ênfase na literatura portuguesa, indígena, africana e latino-americana. Essa abordagem valoriza a diversidade cultural e literária,

ao mesmo tempo em que incentiva a análise da composição, do estilo e dos aspectos discursivos das obras, a fim de estimular múltiplas visões e diálogos intertextuais em relação às produções e seus contextos históricos e culturais.

Então, deve-se proporcionar um ensino literário que estabeleça conexões entre passado e presente, que relacione os clássicos às obras contemporâneas, que privilegie o acesso a diferentes épocas e culturas e que dialogue com questões atuais que influenciaram e constituíram a construção da literatura brasileira. Essa habilidade tem, a princípio, a finalidade de se resgatar o trabalho com linguagens historicamente marcadas pela exclusão, como as literaturas africanas, indígenas e regionais, o que caracteriza um avanço nos estudos literários.

Segundo Santos (2021), a BNCC (2018) oferece abertura para essas e outras formas de manifestações literárias e enfatiza

Isto é, se devemos continuar (super)valorizando produções literárias já consagradas e cristalizadas como de “alta qualidade” pela crítica literária, pela universidade, pelas editoras de prestígio, pela grande mídia etc., ou se, ao contrário, abrir espaço para outras e diversificadas formas literárias historicamente desvalorizadas, mas hoje bastante difundidas e com imensa relevância, sobretudo no interior das comunidades onde nasceram. (SANTOS, 2021, p. 170)

De acordo com Amorim e Silva (2022), a BNCC (2018) apresenta avanços ao incluir outros estilos literários além da tradição e do cânone, incorporando as literaturas contemporâneas, indígenas, africanas, o que amplia a percepção literária dos estudantes. No entanto, os autores ressaltam a importância de organizar o trabalho com essa diversidade de obras e estilos, considerando as complexidades de cada produção em sua especificidade e evitando associá-las a uma hierarquia ou visão elitista. Segundo os autores, “há um tom hierarquizante no documento que sinaliza a existência de obras “mais complexas” que outras, sem, no entanto, problematizar o que se entende por complexidade na literatura”. (AMORIM; SILVA, 2022, p. 169).

É essencial que se promova o desenvolvimento de um trabalho literário que valorize a importância identitária e a representatividade de cada obra estudada, destacando suas contribuições para a formação da literatura brasileira. Essa pluralidade literária amplia a compreensão da diversidade cultural, linguística e histórica, desconstrói paradigmas coloniais e ajudam a repensar identidades culturais em suas múltiplas realidades. Além disso, contribuem para o reconhecimento da

riqueza inerente às diferentes expressões humanas, habilidade indispensável para o ensino de literatura e promoção da diversidade e da inclusão literária.

Quanto aos objetos de conhecimento apresentados no DCT-TO (2022) para essa habilidade destaca-se, entre outros aspectos, a diversidade de obras das diferentes literaturas. O primeiro objeto de conhecimento listado refere-se aos “Repertórios de leitura: literatura brasileira, portuguesa, indígena, africana e latino-americana, tocantinense”. A inclusão da literatura tocantinense é necessária, uma vez que amplia o escopo dos estudos literários e contribui para a valorização e divulgação de autores e obras regionais, destacando tanto aspectos locais quanto globais.

Nesse viés, deve-se organizar um criterioso processo de seleção e curadoria das obras a serem estudadas, assegurando que essa escolha seja realizada de forma participativa. Permitir que os estudantes colaborem nesse processo, não apenas valoriza suas vozes, mas também, promove uma interação significativa com os contextos e as temáticas das obras. Dessa forma, pode-se explorar como diferentes culturas abordam questões universais e específicas, enriquecendo a experiência leitora e desenvolvendo uma compreensão mais ampla do repertório literário.

Os demais objetos de conhecimento descritos para essa habilidade abrangem aspectos já mencionados e discutidos ao longo desta análise. Entre eles, destacam-se: Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção dos textos que visa compreender as produções a partir das condições históricas, sociais e culturais. Apreciação e réplica, que avaliam os aspectos éticos, estéticos e políticos das obras, bem como o posicionamento crítico diante dos temas e ideologias veiculados. Reconstrução da textualidade e uso dos recursos linguísticos e semióticos que permitem analisar a estrutura dos textos e a utilização de elementos da linguagem e de outros sistemas de significação para a construção de sentidos. Por fim, o estudo das escolas e obras literárias.

O que se visualiza e se observa na descrição dos objetos de conhecimento no DCT-TO (2022) é a recorrência dos mesmos objetos de estudo ao longo das habilidades, o que pode gerar uma sensação de repetitividade no planejamento pedagógico, limitando, inclusive, a diversificação dos conteúdos e estratégias didáticas, reduzindo as possibilidades de aprofundamento e de inovação nas práticas pedagógicas.

Portanto, essa habilidade possibilita fomentar o respeito à pluralidade e o reconhecimento do valor e das contribuições de diferentes povos e culturas, além de

valorizar o repertório cultural dos estudantes. No entanto, os objetos de conhecimento apresentados exigem que o docente adote práticas pedagógicas diversificadas, a fim de evitar a recorrência e repetitividade dos conteúdos ministrados.

### **5.8 Habilidade (EM13LP53)**

Essa habilidade, relacionada às competências 1 e 3, contempla múltiplas práticas culturais e de linguagem. Está relacionada aos aspectos da vida pessoal e coletiva, além de interagir com ações que promovam os direitos humanos, o consumo sustentável, estimulem o protagonismo e as relações com as linguagens verbal, corporal e artística. Seu principal objetivo é:

**(EM13LP53)** Produzir apresentações e comentários apreciativos e críticos sobre livros, filmes, discos, canções, espetáculos de teatro e dança, exposições etc. (resenhas, *vlogs* e *podcasts* literários e artísticos, *playlists* comentadas, *fanzines*, *e-zines* etc.).

#### **Objetos de conhecimento descritos no DCT-TO:**

- Repertórios de leitura e de apreciação.
- Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção.
- Apreciação (avaliação de aspectos éticos, estéticos e políticos em textos e produções artísticas e culturais etc.).
- Réplica (posicionamento responsável em relação a temas, visões de mundo e ideologias veiculados por textos e atos de linguagem).
- Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos.
- Relações entre textos e discursos.
- Produção de textos orais e escritos (reescrita).
- Obras Literárias.

A habilidade (EM13LP53) relaciona-se, em vários aspectos, ao que é destacado na BNCC (2018) sobre o mundo digital e as práticas associadas à cultura digital. Essa relação reforça a importância atribuída pelo documento ao letramento digital como uma competência essencial para a integração de conhecimentos na atualidade.

Assim, propostas de trabalho que potencializem aos estudantes o acesso a saberes sobre o mundo digital e a práticas da cultura digital devem também ser priorizadas, já que, direta ou indiretamente, impactam seu dia a dia nos vários campos de atuação social e despertam seu interesse e sua identificação com as TDIC. Sua utilização na escola não só possibilita maior apropriação técnica e crítica desses recursos, como também é determinante para uma aprendizagem significativa e autônoma pelos estudantes. (BRASIL, 2018, p. 487)

Destaca-se, portanto, a produção de textos que englobem as culturas digitais, bem como a elaboração de comentários críticos e apreciativos acerca das diversas manifestações artísticas e literárias, como livros, filmes, canções, espetáculos e exposições. Essa prática contribui tanto para o desenvolvimento de competências interpretativas quanto para a ampliação das capacidades expressivas dos estudantes, preparando-os para interagir com o mundo digital, cultural e artístico.

A relação dessa habilidade com a literatura reside na possibilidade de analisar as obras literárias, refletir criticamente sobre as temáticas abordadas e reproduzi-las por meio de outras linguagens, especialmente aquelas associadas aos meios digitais como podcasts, vídeos curtos, revistas digitais e outros produtos vinculados às redes sociais e mídias digitais.

No entanto, Cechinel (2019, p. 6) enfatiza que “essa cultura pode, sim, criar autores capazes de se expressar literariamente e de produzir relatos ou narrativas pessoais, mas que terá dificuldade de formar leitores de obras literárias.” O autor ressalta que a relação entre a cultura digital e a literária deve ser analisada com parcimônia, a fim de evitar a simplificação do texto literário e uma leitura superficial das obras.

Outro fator relevante é a adequação à Lei nº 15.100/25, que, a partir deste ano de 2025, proíbe o uso de telefones celulares e outros aparelhos eletrônicos portáteis em escolas públicas e particulares em toda a Educação Básica. Essa proibição, de certa forma, apresenta uma contradição em relação ao uso das TDICs (Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação), fundamentais para o desenvolvimento dessa habilidade. Assim, deve-se ampliar o investimento em laboratórios digitais nos ambientes escolares, permitindo o uso gerenciado dos equipamentos e realização de atividades pedagógicas que integrem a tecnologia ao desenvolvimento de habilidades dessa natureza.

Considerando que uma semiose é um sistema de signos em sua organização própria, é importante que os jovens, ao explorarem as possibilidades expressivas das diversas linguagens, possam realizar reflexões que envolvam o exercício de análise de elementos discursivos, composicionais e

formais de enunciados nas diferentes semioses – visuais (imagens estáticas e em movimento), sonoras (música, ruídos, sonoridades), verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) e corporais (gestuais, cênicas, dança). Afinal, muito por efeito das novas tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC), os textos e discursos atuais organizam-se de maneira híbrida e multissemiótica incorporando diferentes sistemas de signos em sua constituição. (BRASIL, 2018, p. 486)

O DCT-TO (2022) apresenta como um dos objetos de conhecimento para essa habilidade a “produção de textos orais e escritos (reescrita)”, destacando-se como um elemento primordial no excerto supracitado. Entre os aspectos discursivos, composicionais e formais, enfatiza-se o trabalho com o texto verbal, abordando a oralidade de forma híbrida. Essa abordagem busca aproximar-se dos signos verbais e não-verbais tão presentes no sistema comunicativo contemporâneo explorando ferramentas e mídias diversas para colaborar com o processo de ensino e aprendizagem.

No mais os demais objetos de conhecimento alinham-se ao que foi mencionado acerca da repetitividade em sua descrição. Compreende-se, portanto, que estão relacionados às habilidades apresentadas, mas que poderiam ser ampliados para fortalecer as conexões entre as habilidades descritas e os objetos de conhecimento. Tal ampliação permitiria a promoção de conteúdos mais diversificados e o aprofundamento de temas a serem explorados.

### **5.9 Habilidade (EM13LP54)**

A última habilidade do campo artístico-literário está igualmente relacionada às competências 1 e 3, as quais abrangem as múltiplas linguagens, o protagonismo, a autonomia e os aspectos da vida pessoal e coletiva. Essa habilidade complementa a anterior ao destacar elementos semelhantes voltados para a produção cultural e digital, bem como para o uso das TDIC (Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação), com o objetivo de:

**(EM13LP54)** Criar obras autorais, em diferentes gêneros e mídias - mediante seleção e apropriação de recursos textuais e expressivos do repertório artístico -, e/ou produções derivadas (paródias, estilizações, *fanfics*, *fanclipes* etc.), como forma de dialogar crítica e/ou subjetivamente com o texto literário.

**Objetos de conhecimento descritos no DCT-TO:**

- Relações entre textos, com foco em assimilações e rupturas quanto a temas e procedimentos estéticos.
- Obras Literárias.
- Definição das condições de produção, circulação e recepção.
- Usos de recursos linguísticos e multissemióticos.
- Intertextualidade, paródia e estilização.
- Produção de textos escritos, multimodais e reescrita de paródias, estilizações, fanfics, fanclipes etc.

Essa habilidade, semelhante à habilidade (EM13LP53), enfatiza a relação entre a literatura e a produção de obras autorais em diferentes gêneros e mídias. A intenção é promover o desenvolvimento da criatividade e da capacidade crítica dos estudantes por meio do diálogo com textos literários, utilizando recursos textuais presentes no repertório artístico, com suporte da tecnologia.

Os estudantes são incentivados a criar obras originais ou derivadas, como paródias, estilizações, fanfics e fanclipes, de modo a expressar seus próprios olhares, posicionamentos e interpretações acerca das obras literárias estudadas.

Esse processo, exige uma curadoria criteriosa na seleção das obras a serem criadas ou adaptadas, considerando que a criação de obras autorais ou derivadas demanda um processo seletivo e uma apropriação mais refinada. O objetivo é estimular a adaptação e reconfiguração de elementos da literatura, englobando estruturas narrativas, linguagem, estilos e temas, de modo a construir novas formas de expressão artística. A paródia, por exemplo, é um gênero textual que permite um olhar crítico e humorístico sobre o texto original, sendo uma prática recorrente em aulas de língua portuguesa e literatura.

Por outro lado, a produção de fanfics (narrativas derivadas) e fanclipes (reproduções musicais derivadas) possibilita a ampliação dos universos narrativos, ao explorar novos desdobramentos para personagens e enredos. Embora sejam bastante populares em canais midiáticos, essas práticas não são tão comuns no cotidiano escolar. Para sua implementação, faz-se necessário um planejamento criterioso por parte do docente, assegurando que essas produções contribuam com os objetivos pedagógicos e literários.

A BNCC (2018) ao abordar a temática, destaca:

Merece destaque o fato de que, ao alterar o fluxo de comunicação de um para muitos – como na TV, rádio e mídia impressa – para de muitos para muitos, as possibilidades advindas das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) permitem que todos sejam produtores em potencial, imbricando mais ainda as práticas de leitura e produção (e de consumo e circulação/recepção). Não só é possível para qualquer um redistribuir ou comentar notícias, artigos de opinião, postagens em *vlogs*, *machinemas*, *AMVs* e outros textos, mas também escrever ou performar e publicar textos e enunciados variados, o que potencializa a participação. (BRASIL, 2018, p. 487- 488)

Embora o uso das diferentes mídias amplie as possibilidades de criação e explore o domínio da linguagem digital, da comunicação multimodal e da diversidade textual e artística, deve-se assegurar que o teor e a relevância da obra literária em questão não se percam em estilizações que não contribuam para o letramento literário e para o aprofundamento dos temas abordados.

Por fim, os objetos de conhecimento propostos para essa habilidade seguem a padronização já descrita, tal como observada na maioria das habilidades analisadas. Destaca-se, nesse contexto, a ênfase nas condições de produção, circulação e recepção das obras estudadas, em consonância com os objetivos da habilidade. Além disso, há o foco nas relações textuais, nos recursos linguísticos e nos elementos multissemióticos que complementam a construção do conhecimento literário.

O destaque nos objetos de conhecimento apresentados recai sobre a produção de textos escritos com ênfase na reescrita de paródias, na intertextualidade, nas estilizações, bem como na criação de fanfics e fanclipes que constituem os principais objetivos da habilidade em análise.

Dessa forma, a habilidade e os objetos de conhecimento associados fortalecem o protagonismo estudantil na produção cultural, além de fomentar a construção de um olhar crítico e criativo sobre a literatura. No entanto, sua implementação exige um planejamento criterioso, especialmente na seleção das obras literárias, nas relações com as temáticas abordadas nos textos selecionados e na análise cuidadosa das produções desenvolvidas pelos estudantes. Esse cuidado é necessário para garantir que a qualidade dos textos não seja comprometida e que as produções mantenham a os valores literários propostos.

Portanto, a análise dos objetos de conhecimento relacionados ao campo artístico-literário evidencia a necessidade de uma revisão criteriosa dos conteúdos atualmente propostos, de modo a atender com maior eficácia às demandas formativas dos estudantes e a favorecer a atuação docente. As fragilidades identificadas na

estrutura e na abordagem dos objetos de conhecimento vinculados às nove habilidades analisadas indicam lacunas que merecem atenção, seguidas de um processo de reformulação. Essa revisão deve buscar não apenas suprir omissões e eliminar repetições, mas também aprimorar a clareza e a organização do documento, ampliando a variedade de conteúdos literários contemplados.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das análises e reflexões desenvolvidas ao longo desta dissertação, observa-se que a implementação das diretrizes curriculares estaduais, em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), representa um avanço na promoção de uma educação mais justa e abrangente. Embora alguns aspectos de seu conteúdo ainda demandem aprofundamento, especialmente diante da grandiosidade e diversidade regional do país, a BNCC (2018), ao estabelecer direitos de aprendizagem mínimos e comuns a todos os estudantes, contribui para a redução das desigualdades educacionais, assegurando que crianças e jovens, independentemente da região onde vivem, tenham acesso a conteúdos e competências essenciais.

No contexto tocantinense, a elaboração e implementação do Documento Curricular do Território do Tocantins (DCT-TO, 2022) representa um avanço para a educação do estado. Com o objetivo de traduzir a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) para a realidade local, o DCT-TO busca valorizar as especificidades culturais, sociais e econômicas do Tocantins, possibilitando uma maior contextualização das práticas pedagógicas.

Sua construção ocorreu de forma colaborativa, em parceria com o Programa de Apoio à Implementação da BNCC (ProBNCC), envolvendo profissionais da Secretaria Estadual de Educação, professores da rede estadual de ensino, a Universidade Federal do Tocantins (UFT), o Instituto Federal do Tocantins (IFTO) e consultores de gestão do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed). Alinhado aos parâmetros nacionais, o documento fortalece a identidade educacional do estado, promovendo coerência curricular e organizacional entre as diferentes etapas e redes de ensino.

Essa articulação promove um direcionamento estratégico para colaborar com os municípios tocantinenses na promoção de um ensino igualitário. Essa convergência também proporciona maior clareza à prática docente e contribui para o aprimoramento da qualidade do ensino. Além disso, o alinhamento curricular é fundamental para assegurar equidade nos processos avaliativos nacionais, garantindo que os resultados reflitam de forma justa as aprendizagens esperadas.

Assim, o estado do Tocantins cumpre o que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - 9394/96) e consolida uma base sólida para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais mais integradas às realidades locais. Os resultados dessa política curricular integrada abrem caminhos para investigações futuras, especialmente no que tange ao impacto efetivo na prática docente, na aprendizagem dos estudantes e na gestão educacional.

Nesse viés, ao analisarmos o Documento Curricular do Território do Tocantins (DCT-TO, 2022), com ênfase na configuração do campo artístico-literário, especificamente nas competências de Língua Portuguesa e nas habilidades voltadas ao campo da literatura, observamos uma proposta que tenta dialogar com as diretrizes estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018). Nota-se um esforço de articulação entre os documentos, com vistas a garantir a presença da literatura como componente essencial da formação leitora e crítica dos estudantes.

Entretanto, os resultados desta pesquisa evidenciam que, apesar dessa tentativa de alinhamento, o DCT-TO apresenta fragilidades no que diz respeito à organização e descrição dos objetos de conhecimento relacionados ao campo artístico-literário. Muitos dos objetos de conhecimento propostos não descrevem com clareza os conteúdos a serem desenvolvidos, o que compromete a eficácia das orientações curriculares. Além disso, a recorrente repetição de objetos de conhecimento ao longo dos diferentes anos escolares sugere uma ausência de progressão e aprofundamento das aprendizagens esperadas, limitando as possibilidades de desenvolvimento de uma compreensão literária mais ampla e crítica.

Essa lacuna na estrutura curricular representa um desafio concreto para os docentes, que muitas vezes encontram dificuldades em planejar e executar práticas pedagógicas mais enriquecedoras devido à falta de direcionamentos claros e à pouca diversidade de conteúdos apresentados. A repetição de objetos de conhecimento, sem uma ampliação sistemática e coerente, compromete a articulação entre habilidades e saberes literários, fragilizando o papel da literatura como eixo estruturante na formação dos sujeitos.

Dessa forma, torna-se urgente repensar os objetos de conhecimento estabelecidos pelo DCT-TO (2022), especialmente no campo artístico-literário, de modo a garantir uma maior clareza, coerência e progressão entre as etapas do ensino. Além disso, é necessário rever as práticas pedagógicas e metodológicas que

permeiam o ensino da literatura, valorizando sua dimensão estética, crítica e social na educação básica.

Para que o ensino da literatura cumpra sua função formadora de estudantes sensíveis às múltiplas realidades culturais, é fundamental que o currículo promova o contato com uma diversidade de gêneros, autores, contextos e vozes. Isso implica não apenas na revisão do Documentos Curricular, mas também no investimento em formação continuada de professores e em políticas públicas que assegurem o acesso efetivo a acervos literários qualificados e atualizados.

Portanto, diante das análises realizadas, é possível indicar que a superação das fragilidades curriculares identificadas é condição relevante para fortalecer o ensino da literatura nas escolas públicas do Tocantins e contribuir para uma educação que forme leitores críticos, capazes de interpretar, questionar e transformar a realidade à sua volta. Este trabalho, ao apontar tais limites, espera contribuir com pesquisas futuras que ampliem este estudo, aprofundando a compreensão dos desafios e das potencialidades do ensino de literatura, bem como o aprimoramento das políticas curriculares e das práticas educativas no contexto da Base Nacional Comum Curricular e do Documento Curricular do Território do Tocantins.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA Jr, João Batista de. O estudo como forma de pesquisa. (p. 119-145) In: **Construindo o saber: Metodologia científica - Fundamentos e técnicas.** CARVALHO, Maria Cecília. De (org.). São Paulo: Papyrus, 2010.
- ALVES, J. C. **Educação literária: você já ouviu falar?** O Estado de S. Paulo, set. 2016. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/cultura/estante-de-letrinhas/educacao-literaria-voce-ja-ouviu-falar/>. Acesso em: 13 set. 2024.
- ANTUNES, Irandé Costa. **Língua, gêneros textuais e ensino: Considerações teóricas e implicações pedagógicas.** PERSPECTIVA, Florianópolis, v20, n.01, p.65-76, jan./jun. 2002
- AMORIM, Marcel Alvaro de *et al.* **Literatura na escola.** São Paulo: Contexto, 2022.
- AMORIM, M. A.; SILVA, T. C. **O ensino de literatura na BNCC: discursos e (re)existências possíveis.** In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. A BNCC e o ensino de línguas e literaturas. Campinas (SP): Pontes Editores, 2022.
- APPLE, Michel. **A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?** In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 2013.
- ARAUJO, Rubra Pereira. **Estranhando o currículo: a temática homoafetiva no ensino de literatura infantil.** 2016. Tese (Doutorado) — Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, TO.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa.** 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte: Gênese e estrutura do campo literário.** São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 28 ago. 2022.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 3 set. 2022.
- BRASIL. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, atualiza as **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>>. Acesso em: 3 de setembro. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: Secretaria de Educação Básica,

2006. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf) Acesso em 09 set. 2022.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNEM): Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional>. Acesso em: 09 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil>. Acesso em: 14 set. 2022

BRASIL. Ministério da Educação. **PCN+**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf> Acesso em: 14 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: Presidência da República, 1996. Versão atualizada. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 4 ago. 2023.

BRASIL. Decreto Nº **19.890, DE 18 DE ABRIL DE 1931** - Publicação Original, Legislação informatizada. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal- Acesso em 07/03/2024>.

BRASIL. Decreto-lei nº **4.244-1942 reforma capanema-ensino secundário**. <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/acervos/decreto-lei-4244-1942-reforma-capanema-ensino-secundario>. Acesso em: 8/03/2024.

BRASIL. Decreto-lei nº **4.024/1961**. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm). Lei 4.024/1961. (acesso 8/3/2024).

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 30 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024**. *Diário Oficial da União*, 01 ago. 2024, Edição: 147, Seção: 1, Página: 5. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.945-de-31-de-julho-de-2024-575696390>. Acesso em: 4 ago. 2024.

CABRAL, Sara Regina Scotta. **Metodologia(s) no processo de ensino e aprendizagem**. In: PEREIRA, Maria Elisa Matos; CAVALCANTE, Moema; CABRAL, Sara Regina Scotta. *Metodologia de ensino da literatura*. Curitiba: InterSaberes, 2013. (Série Por Dentro da Literatura).

CABRAL, Sara Regina Scotta; PEREIRA, Maria Elisa Matos; CAVALCANTE, Moema; Cabral. (org.). **Metodologia do ensino de literatura**. Curitiba: InterSaberes, 2013. (Série Por Dentro da Literatura).

CAVALCANTE, Moema. **A contextualização e a intertextualidade literária**. In:

PEREIRA, Maria Elisa Matos; CAVALCANTE, Moema; CABRAL, Sara Regina Scotta. Metodologia do ensino da literatura. Curitiba: InterSaber, 2013. (Série Por Dentro da Literatura)

CECHINEL, André. **Semiformação Literária: a instrumentalização da literatura na nova BNCC**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 4, e86216, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623686216>.

CECHINEL, André. **Literatura e atenção: notas sobre um novo regime de percepção no ensino de literatura**. Revista Brasileira de Educação, v. 24, 2019. Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, SC, Brasil.

CEREJA, W. R. **Uma proposta dialógica no ensino de Literatura no Ensino Médio**. 2004. 330f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

CEREJA, W.R.; MAGALHÃES, T.C. **Português: linguagens**. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

CÂNDIDO, Antônio. **O direito à literatura**. Organizadores: Aldo de Lima. [et al.]. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

CONSIDERA, Anabelle Loivos. **Um museu de grandes novidades: a reforma do ensino médio e a BNCC**. In: GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; AMORIM, Marcel Álvaro de (orgs). A BNCC e o ensino de Línguas e Literaturas. 2.ed. revista e ampliada. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: Teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

COSSON, Rildo. **Círculos de Leitura e Letramento Literário**. São Paulo: Contexto, 2022.

DALVI, Maria Amélia. **Educação, literatura e resistência**. In: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. [org.]. A função da literatura na escola: resistência, mediação e formação leitora. São Paulo: Parábola, 2021.

DALVI, Maria Amélia Salgueiro; RODRIGO Gonçalves Dias Pita; SHEILA CRISTINA Trevisol Guimarães. **Currículo escolar e literatura: entre a necessidade e a possibilidade de experiências literárias**. Espaço Plural, v. 19, n. 39, 2024. Disponível em: <https://erevista.unioeste.br/index.php/espacoplural/article/view/33125>. Acesso em: 12 set. 2024.

DALVI, Maria Amélia Salgueiro; REZENDE, Neide Luzia de; FALEIROS, Rita Jover (orgs). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI** (destaques). Brasília, DF: UNESCO, 2010. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por). Acesso em: 5 dez. 2024.

DURÃO, Fábio A.; CECHINEL, A. **Ensinando Literatura: a sala de aula como acontecimento**. São Paulo: Parábola, 2022.

EDUCAÇÃO. Confederação Nacional dos Trabalhadores em (CNTE). **Nova reforma do ensino médio é sancionada sem garantir qualidade**. Disponível em: <https://cnte.org.br/noticias/lei-14-945-nova-reforma-do-ensino-medio-e-sancionada-sem-garantir-qualidade-e-eq-ea97>. Acesso em: 12 ago. 2024.

FERRETTI, C. J. **A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação**. *Ensino de Humanidades. Estudos Avançados*, v. 32, n. 93, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180028>. Acesso em: 12 ago. 2024.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; AMORIM, Marcel Álvaro de (org.). **A BNCC e o ensino de Línguas e Literaturas**. 2. ed. revista e ampliada. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, Henry A; SIMON, Roger. **Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular**. In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2013.

GLOSSÁRIO Ceale. **Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Dicionário digital. In: SILVA, Jane Quintiliano. *Verbete: Intertextualidade*. 2014, Faculdade de Educação da UFMG. ISBN: 978-85-8007-079-8

HERNANDES, Paulo Romualdo. **A reforma do ensino médio e a produção de desigualdades na educação escolar**. *Revista Educação UFSM*, v. 44, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/34731>. Acesso em: 12 ago. 2024.

IPIRANGA, Sarah. **O papel da literatura na BNCC: ensino, leitor, leitura e escola**. *Revista de Letras - Centro de Humanidades*. Universidade Federal do Ceará/UFC - Fortaleza-CE, 2019. Disponível em: [www.periodicos.ufc.br/index.php/revletras](http://www.periodicos.ufc.br/index.php/revletras). Acesso em: 23 mar. 2024.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. Série Educação em Ação. São Paulo: Ática, 2008.

MACEDO, Maria do Socorro A. N. **Literatura, mediação literária e formação docente**. In: MACEDO, Maria do Socorro A. N. (org) *A função da literatura na escola resistência, mediação e formação leitora*. São Paulo: Parábola, 2021.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 2. ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MOSÉ, Viviane. **A escola e os desafios contemporâneos**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

NETO, Alaim Souza. **O que são os PCN?** o que afirmam sobre a literatura? Debates em Educação, [S. l.], v. 6, n. 12, p. 112, 2014. DOI: 10.28998/2175-6600.2014v6n12p112. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/797>. Acesso em: 10 abr. 2024.

RAZZINI, Márcia de Paula Gregório. **O espelho da nação: a Antologia Nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971)**. Tese de doutorado. Campinas, SP: 2000. Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP. Tese de doutorado.

RAZZINI, M. de P. G. (2022). **História da Disciplina Português na Escola Secundária Brasileira**. *Revista Tempos E Espaços Em Educação*, 3(4). <https://doi.org/10.20952/revtee.v0i0.2218>

ROJO, Roxane Almeida; MOURA, Eduardo de. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas**. Revista brasileira de história & ciências sociais, 2009.

SANTOS, Sóstenes Renan de Jesus Carvalho. **O campo artístico-literário na BNCC e a formação do/a leitor/a de literatura no ensino médio**. Revista Linguagens& Letramentos, Cajazeiras - Paraíba, v. 6, nº 2, Jul- Dez, 2021 ISSN: 2448-4520 | [linguagensletramentos@ufcg.edu.br](mailto:linguagensletramentos@ufcg.edu.br). Acesso. 10 out. 2024.

SENADO, Agência. **Reforma do Novo Ensino Médio é sancionada com veto a mudança no Enem**. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2024/08/01/reforma-do-novo-ensino-medio-e-sancionada-com-veto-a-mudanca-no-enem>. Acesso em: 4 ago. 2024.

SILVA, Ivanda Maria Martins. **Literatura no ensino médio: conexões com orientações curriculares**. *Olh@res*, Guarulhos, v. 5, n. 2, nov. 2017. Acesso em: 25 set. 2024. DOI:[10.34024/olhares.2017.v5.709](https://doi.org/10.34024/olhares.2017.v5.709).

SILVA, Ivanda Maria Martins. **A literatura no Ensino Médio: quais os desafios do professor?** In: BUZEN Clécio, MENDONÇA Márcia. [orgs.] Português no ensino médio e formação do professor. São Paulo: Parábola Editorial, p. 83 -102, 2006.

SILVA, Ivanda Maria Martins. **Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar**. Recife: Programa de Pós-Graduação da UFPE, 2005.

SILVA, Jane Quintiliano. *Intertextualidade*. In: *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Dicionário digital. Faculdade de Educação da UFMG, 2014. ISBN: 978-85-8007-079-8.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. 3ª ed. 8ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

SOARES, Magda. **Português na escola: história de uma disciplina curricular**. In: BAGNO, M. (org) *Linguística da Norma*. São Paulo: Loyola, 2002. 3ª edição. (páginas 155 – 177).

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2009.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TÍLIO, Rogério. **A Base Nacional Comum Curricular e o contexto brasileiro**. In: Gerhardt, Ana Flávia Lopes Magela; Amorim, Marcel Álvaro de (orgs). *A BNCC e o ensino de Línguas e Literaturas*. 2.ed. revista e ampliada. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

TOCANTINS. Secretaria da Educação, Juventude e Esportes. **Documento Curricular do Território do Tocantins, DCT-TO - Etapa Ensino Médio**. Disponível em Acesso em: <<https://www.to.gov.br/seduc/documento-curricular-do-territorio-do-tocantins-dct-to-etapa-ensino-medio/4hdqnsjj0uwt>> Acesso em: 22 marc. 2023.

TOCANTINS. Caderno 1 – Disposições Gerais – **Documento Curricular do Território do Tocantins – Etapa Ensino Médio**. Secretaria da Educação do Estado do Tocantins. Palmas-TO, 2022. Disponível em <<https://www.to.gov.br/seduc/documento-curricular-do-territorio-do-tocantins-dct-to-etapa-ensino-medio/4hdqnsjj0uwt>> Acesso em: 22 marc. 2023.

TOCANTINS. Caderno 2 – Linguagens e suas Tecnologias – **Documento Curricular do Território do Tocantins – Etapa Ensino Médio**. Secretaria da Educação do Estado do Tocantins. Palmas-TO, 2022. Disponível em <<https://www.to.gov.br/seduc/documento-curricular-do-territorio-do-tocantins-dct-to-etapa-ensino-medio/4hdqnsjj0uwt>> Acesso em: 22 marc. 2023.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEGAS, A. C. C - **Considerações sobre o lugar do ensino de literatura na educação básica**. Colégio Pedro II. Anais do SIELP. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012. ISSN 2237-8758. Acesso em: 10 març. 2023.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. **Literatura na escola brasileira: história, normativas e experiência no espaço escolar**. <https://doi.org/10.1590/10.1590/2316-40185421>. Scielo.br Estudos de literatura brasileira contemporânea, n. 54, p. 409-433, maio/ago. 2018. Acesso em: 10 març. 2023.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura** - Curitiba: Ibpex, 2010.