



JÚLIA GABRIELA BALBINOT

**A Literatura e o Novo Ensino Médio:** uma análise do currículo do território catarinense

Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura, UFES, *Campus* Chapecó, como requisito parcial para aprovação no CCR Trabalho de Conclusão de Curso II.

Orientadora prof.<sup>a</sup> Dra. Aline Cassol Daga Cavalheiro

Este trabalho de conclusão de curso foi defendido e aprovado pela banca em: 14/11/2022.

BANCA EXAMINADORA

*Aline C. D. Cavalheiro*

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Aline Cassol Daga Cavalheiro (UFES)

*Luciano*

---

Prof. Dr. Luciano Melo de Paula (UFES)

*Amanda*

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Amanda Machado Chraim (GEPEL – FURG/UFSC)

# A LITERATURA E O NOVO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE DO CURRÍCULO DO TERRITÓRIO CATARINENSE<sup>1</sup>

**Júlia Gabriela Balbinot<sup>2</sup>**

juliagbalbinot@hotmail.com

**RESUMO:** Este artigo, inserido na área de Linguística Aplicada, tem como tema o ensino da literatura no novo Ensino Médio. A questão geral que norteia esta pesquisa é: Qual é o espaço ocupado pela literatura dentro do novo Ensino Médio, partindo do Currículo Base do Território Catarinense? Dessa forma, entende-se como relevante uma pesquisa que investiga o espaço que a literatura pode ocupar no currículo da rede estadual de ensino em Santa Catarina, considerando que se trata de um arranjo que está em fase de implementação no Estado. Em se tratando da metodologia, o estudo foi desenvolvido com base no método histórico-dialético e consiste na análise dos seguintes documentos: a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, para a investigação da abordagem da literatura sugerida pelo documento, e o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense, para uma reflexão sobre a potencialidade de se trabalhar com textos literários nesse novo formato de ensino, incluindo a análise de uma das Trilhas de Aprofundamento, que integra a parte flexível desse currículo. A investigação desses documentos foi feita concomitantemente com as bibliografias utilizadas, de forma que seja possível compreender e investigar para fazer uma análise crítico-reflexiva acerca dos dados estudados. Os resultados apontam uma grande potencialidade para o trabalho com a literatura dentro do Currículo Base do Território Catarinense, dando ênfase à trilha “Corpos que expressam suas vozes”. Ainda, nota-se que, se comparado à BNCC, a literatura tem maior nuclearidade no currículo do Território Catarinense.

**PALAVRAS-CHAVE:** Literatura; Base Nacional Comum Curricular; Currículo Base do Território Catarinense.

**RESUMEN:** Este artículo, vinculado al área de Linguística Aplicada, tiene como tema la enseñanza de la literatura en la nueva Escuela Secundaria. La pregunta de investigación es: ¿Cuál es el espacio ocupado por la literatura dentro de la nueva Enseñanza Media, a partir del Currículo Base del departamento de Santa Catarina? Así, se entiende como relevante una investigación que indague el espacio que la literatura puede ocupar en el currículo de la red estatal de educación en Santa Catarina, considerando que se trata de una disposición que se encuentra en fase de implementación en el estado. En cuanto a la metodología, el estudio se desarrolló con base en el método histórico-dialéctico y consiste en el análisis de los siguientes documentos: la Base Nacional Común Curricular de la Enseñanza Secundaria, para la indagación del acercamiento a la literatura sugerido por el documento, y el Currículo Base de la Enseñanza Secundaria del departamento de Santa Catarina, para una reflexión sobre las potencialidades del trabajo con textos literarios en este nuevo formato de enseñanza, incluyendo el análisis de uno de los Caminos de Profundización, que integra la parte flexible de este currículo. La investigación de estos documentos se realizó concomitantemente con las bibliografías utilizadas, de modo que sea posible comprender e indagar para hacer un análisis crítico-reflexivo de los datos estudiados. Los resultados apuntan para un gran potencial para el trabajo con la literatura en el Currículo Base del Territorio de Santa Catarina, con énfasis en el eje “Cuerpos que expresan sus voces”. Además, se observa que, en comparación con la BNCC, la literatura tiene mayor núcleo en el currículo del Territorio de Santa Catarina.

**PALABRAS CLAVE:** Literatura; Base Nacional Común Curricular; Currículo Base del departamento de Santa Catarina.

---

<sup>1</sup> Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura, UFFS, *Campus* Chapecó, como requisito parcial para aprovação no CCR Trabalho de Conclusão de Curso II. Orientadora Profa. Dra. Aline Cassol Daga Cavaleiro.

<sup>2</sup> Acadêmico(a) da 10ª fase do Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura, UFFS, *Campus* Chapecó.

## 1 INTRODUÇÃO

Este artigo, inserido na área de Linguística Aplicada, tem como tema o ensino da literatura no novo Ensino Médio. Pela designação “novo Ensino Médio” entende-se a organização proposta pelo Ministério da Educação (MEC) para esta etapa da escolarização, conforme consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM (Resolução nº 3, de 20 de novembro de 2018) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Após mais de três anos de promulgação da lei, as escolas de Ensino Médio estão diante do desafio de cumprir a exigência legal de implantação de um novo arranjo curricular que desafia professores, gestores e estudantes. Em Santa Catarina, a proposta do Novo Ensino Médio consolida-se com o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense, aprovado pelo Conselho Estadual de Educação em 2020, o qual se apresenta como proposta de ser:

uma potencial ferramenta norteadora do trabalho pedagógico, no qual os múltiplos saberes se relacionam a partir da organização e da teorização do conhecimento em áreas, com vistas a colaborar com a formação do estudante em sua totalidade e de forma conectada com sua realidade. (SANTA CATARINA, 2020c, p.18)

Desta forma, o currículo do Ensino Médio na rede estadual de ensino de Santa Catarina foi organizado por áreas de conhecimento e é apresentado em quatro cadernos que explicam e expõem os desdobramentos do currículo, o qual está estruturado em dois grandes eixos: i) Formação Geral Básica; ii) Parte Flexível, este segundo ainda se configura na forma de Itinerários Formativos, que são compostos por: Projeto de Vida, Componentes Curriculares Eletivos, Segunda Língua Estrangeira e Trilhas de Aprofundamento.

Nesse cenário de um arranjo curricular diferenciado, a questão geral que norteia esta pesquisa é: Qual é o espaço ocupado pela literatura dentro do novo Ensino Médio, partindo do Currículo Base do Território Catarinense? Dessa forma, com este estudo pretende-se destacar o papel e as contribuições da leitura e da literatura na formação e emancipação dos sujeitos, tendo como fundamentação teórica de base Candido (2011), Britto (2012), Duarte (2009), Fritzen (2013; 2018), dentre outros. Os autores mencionados concordam que a literatura promove o desenvolvimento intelectual e também social do aluno, visto que vai muito além de entretenimento, sempre tendo em vista o porquê e para quê se lê. Conforme Britto (2012), para o ensino da literatura não basta somente pensar na satisfação do aluno, mas sim na

superação disso, aguçando a curiosidade epistemológica de forma a superar a curiosidade ingênua.

A literatura, quando tratada como um desafio, pode fazer com que o sujeito saia da sua realidade através da fantasia e experiencie outras realidades por meio de novas perspectivas, tornando o movimento da leitura do texto literário um ato social, não pragmático, e conseqüentemente humanizador. Essa humanização não ocorre de forma com que as obras sirvam como um manual de boa conduta, mas sim fazendo com que o sujeito pense e reflita criticamente sobre a sua sociedade, deixando-o livre para tal. Por esse motivo, fica evidente a importância de se ensinar literatura nesta perspectiva desafiadora, pois, segundo Britto (2012, p. 127), “Ler – como ouvir, tocar e ver -, se se torna uma atividade sem crítica, sem espanto, sem indagação, pode ser cegueira”.

Dessa forma, entende-se como relevante uma pesquisa que investiga o espaço que a literatura pode ocupar no currículo da rede estadual de ensino em Santa Catarina, dentro da nova configuração proposta para o Ensino Médio, considerando que se trata de um arranjo que está em fase de implementação no Estado.

Este artigo está organizado em cinco seções, além desta introdução e das considerações finais. Na segunda, *A literatura e a formação humana*, discutimos sobre a importância da leitura de literatura para a formação humana. Na terceira seção, *Procedimentos metodológicos*, explicitamos os fatores que levaram à escolha metodológica da pesquisa e as etapas de desenvolvimento deste trabalho. Na quarta seção, *O espaço para a literatura na Base Nacional Comum Curricular*, foi feita uma contextualização do documento e do Novo Ensino Médio, e em seguida, a análise da forma que o trabalho com a literatura aparece neste documento. Na quinta seção, *O novo ensino médio e a reorganização curricular em Santa Catarina: que papel cabe à literatura?*, analisamos o documento do território catarinense, apontando a potencialidade do trabalho com a literatura no currículo. Ainda, incluímos uma subseção intitulada *A literatura em outra orquestração curricular: uma reflexão sobre a trilha “Corpos que Expressam suas Vozes”*, em que abordamos também o espaço da literatura em uma das trilhas de aprofundamento propostas pela área de Linguagens e suas Tecnologias. Por fim, nas *Considerações Finais*, elaboramos reflexões acerca dos principais resultados obtidos nas análises.

## 2. A LITERATURA E A FORMAÇÃO HUMANA

Quando se fala em literatura, levantam-se questionamentos de para quê ela serve além do puro entretenimento, logo, Britto (2015) afirma que a literatura serve para nada e para tudo. Segundo o autor, ela não serve para nada no sentido de que não se presta muito para coisas práticas e aplicadas, por outro lado, o texto literário serve para tudo, pois é uma ação que não espera algo em troca em meio a uma sociedade regida pelo individualismo, é uma ação desinteressada e gratuita para simplesmente se pôr em movimento. Nessa mesma direção, aponta Cechinel (2017, p. 188), ao escrever que

[...] constitutivo da literatura parece ser, isso sim, o impulso destrutivo, o esvaziamento que ela provoca por meio de uma linguagem intransitiva, o efeito desregulador, a capacidade de colocar em crise, de desestabilizar, de abrir espaços, de comprometer os sentidos anteriores ao momento da leitura, sem a obrigação de preencher nada no lugar.

Para discorrer sobre a função da literatura, tomaremos como fundamentação teórica e epistemológica discussões acerca da formação humana. Admitindo-se o ser humano como ser social, admite-se também que ele faz parte de um grupo, uma sociedade, e que sua individualidade se constrói a partir da alteridade, ou seja, a partir do outro e das relações sociais em que participa. Essa questão é difícil de ser entendida uma vez que na sociedade alienada cada indivíduo entende que é um centro e o que faz é pensando na competição e na recompensa. Dentro disso, a arte fica ligada ao tempo livre, ao desligamento do mundo, consumo ligeiro, entretenimento. Porém, o que nos interessa enquanto sociedade construída através da alteridade é a literatura usufruída para indagar e conhecer a vida, promovendo senso crítico que ultrapassa a vida cotidiana a partir do puro comprometimento (FRITZEN, 2013). Nesse sentido, a literatura proporciona uma construção mais humana do sujeito, uma vez que abre o contato com o outro, possibilita o choque, a ampliação da leitura de mundo e a sensibilidade e, por consequência, a desconstrução de si (CECHINEL, 2017).

Dito isso, a arte em geral é um meio em que o ser humano pode se deslocar do lugar conhecido e enxergar, a partir de um novo ponto de observação, as experiências vividas, reformulando-as, superando o imediatismo e o pragmatismo da sociedade capitalista em que vivemos. Conforme Duarte (2009, p. 467), “A obra de arte é mediadora entre o indivíduo e a vida”. Sendo assim, o ensino da arte promove a superação da simples inserção do indivíduo na sociedade, desenvolve-o. Nesse sentido, o autor afirma ainda que “Se a arte propiciar aos indivíduos uma vivência subjetiva intensificada de conflitos que impulsionem a

autoconsciência a níveis cada vez mais elevados, ela desempenhará uma função formadora, isto é, educativa” (DUARTE, 2009, p. 470).

A literatura satisfaz a necessidade que o ser humano tem da fantasia, essa que, por sua vez, nunca é pura, como sugere Candido (2011, p.83): “Ela se refere constantemente a alguma realidade [...]. Eis por que surge a indagação sobre o vínculo entre fantasia e realidade, que pode servir de entrada para pensar na função da literatura”. Essa função da literatura é muito delicada e complexa, a ação que ela exerce no sujeito não é supervisionada e dirigida e nem um manual de boa conduta, como costuma ser vista ideologicamente. Ao contrário disso, assim como a vida, ela educa entre altos e baixos. Segundo Candido (2011, p. 84),

Dado que a literatura, como a vida, ensina na medida em que atua com toda a sua gama, é artificial querer que ela funcione como os manuais de virtude e boa conduta. E a sociedade não pode senão escolher o que em cada momento lhe parece adaptado aos seus fins, enfrentando ainda assim os mais curiosos paradoxos, — pois mesmo as obras consideradas indispensáveis para a formação do moço trazem frequentemente o que as convenções desejariam banir.

Assim, a literatura reflete a sociedade, uma vez que a realidade está impregnada no autor e também no leitor, que por sua vez imprime as suas experiências, vivências e cultura naquele texto quando lido, então, “ela não *corrompe* nem *edifica*, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver.” (CANDIDO, 2011, p. 85, grifos do autor).

Ao falar da importância da literatura, deve-se falar do direito a ela, quando Candido (2012) destaca que o ser humano tem necessidade de fantasia, isso se torna uma necessidade universal que precisa ser satisfeita, então, para o autor, ela é fator indispensável de humanização e confirma o homem na sua humanidade. Ainda, tem o poder de humanizar, pois requer a reflexão e inserção nos problemas da vida cotidiana, percebendo a complexidade da sociedade.

É importante também falar sobre o leitor e, nesta linha, Britto (2015) ressalta que ser leitor é diferente de saber ler. Quando se fala em ler, podemos pensar de imediato na decifração do código escrito que auxilia na realização de tarefas do dia a dia, auxiliando na inserção e participação do indivíduo na sociedade, e esse é o primeiro motivo da importância do ensino da leitura. Outro motivo é o envolvimento com os produtos da cultura. Segundo Britto (2012, p. 43), “ensinar leitura faz sentido se essa proposição promover a formação das pessoas, por meio da experiência e da vivência intensa, metódica e consistente com o conhecimento em suas diversas formas de expressão.” Essa ideia do autor ancora-se na concepção de que ser leitor é se inscrever na leitura, colocar a sua voz nas palavras escritas,

submetendo-se ao incômodo da leitura, pois aquele que rejeita leituras com maior envolvimento intelectual se torna avesso aos textos densos que não correspondem ao lazer imediato. Logo, para o autor,

O leitor crítico será aquele que, na leitura, se afirma e se reconhece como parte do processo de produção de sentido. Ele não toma impunemente a palavra alheia e a reproduz, mas sim, mesmo quando concorda com o autor do texto, dirige a ele - texto, autor - sua contrapalavra, assumindo conscientemente para si o que foi enunciado por outro. Caso contrário, ele se desfaz como sujeito, se aliena da vida e do conhecimento. (BRITTO, 2015, p. 81)

Dessa forma, é preciso tomar cuidado quando se fala que “ler salva” ou “ler torna as pessoas mais cultas”; a leitura e a literatura têm sim essa possibilidade, porém há uma grande diferença, conforme destacado por Britto, entre o “é possível” e o “ser definitivo”; essa não é a essência da leitura e nem toda leitura pode proporcionar a reflexão e apropriação do texto pelo leitor.

Dessa forma, é preciso pensar na leitura não como um bem em si, algo que edifica ou é civilizador, pois assim se desvincula a leitura da formação cultural e se ignora toda a construção do ser inserido na sociedade. A premissa que muitos acreditam é que é a leitura que promove o conhecimento deve ser criticada, sendo que o inverso é o que acontece, é o conhecimento que leva à leitura, é a ânsia de ampliar e ir além que estimula o sujeito a ler e aqui se diferenciam também os tipos de leitura. Ao fazer esse exercício apoiado no senso comum, de forma fácil e descompromissada, não estimula a descoberta, aprendizagem ou reflexão da sociedade. Conforme Britto (2012, p. 44),

A leitura de entretenimento é a mais fácil, porque, espelhando um universo conceitual e valorativo de senso comum, supõe apenas conhecimentos e valores da vida cotidiana. Essa leitura não difere de outras formas de consumo de cultura de massa (programas de televisão; cinema de entretenimento) e, justamente por isso, deixa de contribuir para a experiência formativa.

O que nos importa, e que Britto (2012) ressalta, são os porquês, o que leio e por que o faço, o indivíduo deve ter o controle dessa ação intelectual. Não se deslegitima a leitura de entretenimento, porém é preciso ter claro que a função desse tipo de leitura é somente o puro entretenimento. No entanto, a leitura nem sempre é prazerosa e fácil e o seu hábito deve ser estimulado, visto que, segundo Britto (2012, p. 47), “A leitura frequente permite situações positivas de ampliação da subjetividade e da capacidade de agir com propriedade na sociedade. Seria, portanto, um hábito humanizador.” E assim, sendo um ato humanizador, ela deve ser não só um hábito, mas também uma atitude do sujeito leitor.

Feita a exposição sobre a importância da leitura e da literatura, abordamos também a importância do ensino da literatura e, acima de tudo, da leitura da literatura. Por muitos anos o ensino da literatura na escola vem sendo negligenciado, aparecendo somente como apoio para o ensino de outros conteúdos de língua portuguesa considerados mais importantes, diminuindo a literatura e tudo que a envolve, servindo apenas de modelo de “bela escrita”, como um padrão a ser seguido (MARTINS, 2006). Esse método ignora toda a perspectiva social presente nas obras. Nessa linha, Martins (2006, p. 91) salienta que “Ensinar literatura não é apenas elencar uma série de textos ou autores e classificá-los num determinado período literário, mas sim revelar ao aluno o caráter atemporal, bem como a função simbólica e social da obra literária”. A escola precisa apresentar ao aluno as diferentes formas de relação entre o texto e a sociedade, oportunizando ressignificações e redescobertas de sentidos, através da reflexão sobre o objeto estudado.

A arte da literatura nos aproxima da realidade mesmo que pela fantasia, uma vez que essa está inundada da nossa realidade, motivada muitas vezes pelo desejo de reconstruir ou construir um novo mundo, aprofundando a compreensão e indagação da sociedade e do próprio ser humano. Seguindo esse raciocínio, conforme Britto (2012), a literatura já se opõe ao entretenimento, uma vez que esse é considerado uma fuga da realidade, dado que derruba com alguns preconceitos que o ensino da literatura sofre quando pensada pelo senso comum, apoiada na confusão entre a associação de arte e lazer, em que o valor estético da obra literária é esquecido.

Tendo isso em vista, a literatura e sua leitura não devem estar baseadas no puro prazer ou no gosto pela leitura, por mais que isso aconteça, mas voltadas ao conhecimento, pois é ele que promove a leitura, e assim, conforme Britto (2012, p. 54), “O leitor maduro encontra satisfação e realização no exercício intelectual e na ação disciplinada. Nesse caso, o prazer estético não se confunde com entretenimento ou lazer, é fruto de trabalho” e, ainda, o autor aponta que “A formação do gosto se relaciona com as experiências culturais e intelectuais, com a inserção da pessoa num universo de relações complexas” (BRITTO, 2012, p. 54). Assim, a leitura de literatura, por mais que possa ser lúdica, não se restringe somente a isso, não é de processamento fácil e automático e exige comprometimento e esforço.

É muito comum ouvir dos alunos que eles não gostam de literatura, que a acham chata, que não a entendem e diversos outros apontamentos (MARTINS, 2006), porém, cabe ao professor desenvolver a capacidade do aluno de penetrar nessa arte, pois ninguém nasce com a facilidade de ler literatura clássica, por exemplo, mas é através de práticas realizadas no ensino-aprendizagem que isso se desenvolve. Conforme aponta Martins (2006, p. 83), “A

carência de noções teóricas e a escassez de práticas de leituras literárias são fatores que contribuem para que o aluno encare a literatura como objeto artístico de difícil compreensão.” Para a superação disso, as atividades pedagógicas que envolvem o ensino da literatura não devem resumir-se em contextualizar o já conhecido pelos alunos, pois assim nada de novo será adicionado. Mas sim, partir do conhecido e construir uma nova realidade, somando elementos novos e investindo no conhecimento que aguça a curiosidade e a vontade de explorar mais, reforçando repetidamente a ideia de que é o conhecimento que leva à leitura.

Retomando ainda a premissa de que o sujeito se forma a partir da alteridade que reflete também no sujeito leitor, Britto (2015, p. 134) afirma que a leitura “é uma prática inscrita nas relações histórico-sociais” e, sendo assim, “Não é a leitura que conduz o indivíduo a novas formas de inserção social; ao contrário, é o tipo de vínculo que ele estabelece com o mundo, com os outros, que pode conduzi-lo a ler estas ou aquelas coisas de um ou de outro jeito.” (BRITTO, 2015, p. 134). Desse modo, voltando às ideias de Candido (2011), a literatura causa inquietações ao trazer problemas relacionados à sociedade em geral, em que o paralelo entre a realidade e a leitura leva o leitor a pensar criticamente sobre sua vivência e agir sobre ela.

### **3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Para desenvolver esta pesquisa, tomamos como base o materialismo histórico-dialético, com um olhar para o nosso objeto que contemple a sua totalidade. Diferentemente do enfoque positivista que isola e toma distância do objeto, tratando-o como coisa separada de seu contexto, o materialismo histórico-dialético é um método que visa entender as características históricas de mudanças e contradições presentes no objeto estudado. (CALVALCANTI, 2014)

Karl Marx é o grande pensador por trás desse enfoque, o autor rompe com a concepção idealista e rumo ao materialismo-histórico, que é um método utilizado para compreender e atuar na sociedade sobre a perspectiva da realidade, percebendo os seres humanos dentro de um contexto histórico e nas relações materiais em que vivem. Ou seja, todos vivemos em uma realidade que foi construída por heranças do passado, dessa forma, o hoje pode ser explicado quando se faz o movimento de olhar os processos históricos materiais/concretos que levaram a construir a realidade existente, enxergando a totalidade dessa construção.

Sendo assim, as ideias não existem de maneira independente, sempre partem de questões materiais contidas na sociedade em que se vive, e o materialismo-histórico não olha para as coisas de forma isolada, mas enxerga a produção e a reprodução da vida real historicamente. Essa materialidade à qual Marx refere-se é entendida no sentido de que são necessárias construções materiais concretas para mudar uma realidade, não bastando somente ideias, pensamentos ou desejos de mudanças. É essa materialidade que dará condições para a mudança, seguindo assim uma lógica dialética, pois além de ver a totalidade do objeto, vê-se também as suas mudanças, as relações estabelecidas e seus movimentos. Conforme Cavalcanti (2014, p. 988), “O materialismo histórico-dialético é uma teoria e um método de explicação da realidade. Enquanto teoria, a dialética concebe a realidade como uma totalidade concreta, caracterizada pela contradição e pelo movimento.”

A dialética então é situada na contradição, no conflito do objeto, necessários para acontecer os movimentos e as possibilidades de mudança. Dessa forma, ao realizar a pesquisa pelo enfoque materialista histórico-dialético, é preciso entender o objeto pela relação da totalidade da qual ele é parte, apreendendo as suas contradições internas e entendendo a sua movimentação e as suas possibilidades de mudança, pois para a dialética nada está acabado e sim em constante construção, em que um fim marca outro início. “Assim, o pesquisador dialético buscará conhecer para transformar o conhecido e, dialeticamente, ao fazer isso, também se transformará.” (CAVALCANTI, 2014, p. 989).

Após essa breve apresentação do método utilizado, passa-se ao instrumento, à técnica de pesquisa adotada para a geração de dados, qual seja: a pesquisa documental, em que a fonte primária de geração de dados se dá restritamente a partir de documentos. Segundo Marconi e Lakatos (2010, p. 157), “A característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ser feitas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois.”

Conforme apontado na introdução deste artigo, os documentos analisados são arquivos públicos do tipo escrito, sendo eles: o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2020), que apresenta diretrizes curriculares que as escolas estaduais deverão seguir na implantação do Novo Ensino Médio, e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018a), que é documento base de apoio para as redes de ensino, sendo assim, documentos que estão em relação um com o outro. A partir da leitura e da análise desses materiais, selecionamos os dados mais relevantes de acordo com o objetivo desta pesquisa. Ainda, uma vez que “[...] é a estrutura e a dinâmica do objeto que comandam os

procedimentos do pesquisador” (NETTO, 2011, p. 53), não adotamos nenhuma diretriz de análise a priori. É na relação com esses documentos, refletindo sobre nosso objeto de estudo, que procuramos explicar as múltiplas determinações que o configuram, tomando por base para isso as categorias da totalidade, da contradição e do movimento, em que se enxerga a realidade como um conjunto de várias partes que se perpassam e se articulam, assim, olha-se para o objeto dentro das relações do qual ele é parte, considerando os seus movimentos e contradições. Dessa forma, segundo Cavalcanti (2014, p. 989), “O pesquisador dialético não isola o seu objeto do contexto maior no qual está inserido. [...] Ao contrário, o apreenderá nas suas contradições internas, percebendo o seu movimento e as possibilidades de mudança.” Para o materialismo histórico-dialético, “a análise dos dados representa o esforço do investigador de estabelecer as conexões, mediações e contradições dos fatos que constituem a problemática pesquisada” (FRIGOTTO, 2004, p. 88).

Em nosso primeiro movimento analítico, abordamos prioritariamente a BNCC e, em um segundo momento, o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense. Por isso, as próximas seções deste artigo contemplam, nessa ordem, a análise desses documentos. No entanto, é importante destacar que o movimento analítico se constituiu o tempo todo de um ir e vir, o que fez com que pudéssemos analisar e ver os nossos objetos em suas totalidades, visto que os dois fazem parte de um conjunto que precisa ser trabalhado de modo articulado para o melhor funcionamento e aproveitamento de seus conteúdos.

#### **4 O ESPAÇO PARA A LITERATURA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**

Em 2018, o Ministério da Educação (MEC) publicou no Diário Oficial a Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, a qual apresenta as mudanças feitas no Ensino Médio, conforme a Lei nº 13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. As principais mudanças aparecem na carga horária, que de 800 horas passa a ser 1000 horas anuais, e nas disciplinas que passam a ser integradas por áreas do conhecimento, tornando, de acordo com a proposta, a organização curricular mais flexível, permitindo que os alunos tenham mais “autonomia” e “possibilidades” para fazerem as suas escolhas. Conforme o Art. 7º do documento,

O currículo é conceituado como a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e socioemocionais (BRASIL, 2018b, n.p).

A proposta de reformulação do Ensino Médio surgiu em 2013 através de um projeto de lei que visava a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e nesse período nasceu também o movimento para implementar uma Base Nacional Comum Curricular. Em 2015, através da portaria n. 592 do MEC, foi composta uma comissão de 130 membros, formada de professores das redes municipais e estaduais, pesquisadores e especialista, para elaborar a proposta da BNCC que foi publicada em setembro daquele mesmo ano (BONINI; COSTA-HÜBES, 2019).

Após essa primeira publicação, consultas públicas presenciais e on-line foram realizadas para que o documento pudesse passar por uma construção com a participação da população, que acarretou em mais de 12 milhões de contribuições enviadas ao MEC. O documento passou por outras duas versões, contando com consultas públicas e contribuições, e em 2017 o MEC enviou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a parte da BNCC correspondente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental. Em 2018, o correspondente ao Ensino Médio foi enviado ao CNE, dessa forma, no final desse mesmo ano o Brasil passou a ter uma Base com as aprendizagens previstas para toda a Educação Básica.

A Base Nacional Comum Curricular norteia e normatiza a educação brasileira, nela consta o conjunto de aprendizagens essenciais que os alunos devem aprender e desenvolver durante todo o ensino básico. Conforme é especificado na introdução desse documento,

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, 2018a, p.7)

O documento conta com 600 páginas que contemplam textos introdutórios, competências gerais, competências específicas de cada área do conhecimento e também dos componentes curriculares e as habilidades que os alunos devem desenvolver em cada etapa do ensino, sendo elas, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A etapa do Ensino Médio vem com a proposta de consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, sendo uma continuação da etapa anterior. De acordo com Fontes (2018, p. 94),

No Ensino Médio, deve-se oportunizar a consolidação das habilidades desenvolvidas nas etapas anteriores – não aprendizagens – e sua ampliação. Trata-se de potencializar o que já foi desenvolvido, mas nota-se que não se trata de aquisição de conhecimentos, e sim de desenvolvimento de habilidades que sejam importantes para as vivências em sociedade.

Para Zank e Malanchen (2020), o que ocorre é um esvaziamento da função da escola, pois a BNCC reforça a formação do sujeito para o mercado de trabalho, de forma tecnicista e ajustada a avaliações padronizadas, e não de forma que vise à emancipação humana. O currículo, pensado somente para resultados satisfatórios em avaliações, não dá ao aluno as condições necessárias para entender a realidade de forma histórica. “Essas características, que também podemos chamar de competências (pensando na organização e nos objetivos da BNCC), estão dissociadas da necessidade de compreender a sociedade em sua totalidade” (ZANK; MALANCHEN, 2020, p. 138), não havendo assim uma preocupação com a formação integral dos alunos, mas apenas o domínio de certas competências úteis ao mercado de trabalho.

A parte da BNCC destinada ao Ensino Médio é orientada pelas competências gerais da educação básica, e a elas ainda somam-se as competências e habilidades específicas de cada área do conhecimento, sendo elas: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Além das competências de cada área do conhecimento, a Base apresenta também habilidades específicas de cada disciplina, sendo que a área de Linguagens e suas Tecnologias contempla os estudos de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Artes e Educação Física.

Na área de Linguagens, a BNCC apresenta as orientações através de campos de atuação:

Para orientar uma abordagem integrada dessas linguagens e de suas práticas, a área propõe que os estudantes possam vivenciar experiências significativas com práticas de linguagem em diferentes mídias (impressa, digital, analógica), situadas em **campos de atuação social** diversos, vinculados com o enriquecimento cultural próprio, as práticas cidadãs, o trabalho e a continuação dos estudos. (BRASIL, 2018a, p. 485)

Os campos de atuação levam em conta demandas sociais para definir as competências essenciais desenvolvidas na escola, visando a “[...] participação qualificada no mundo da

produção cultural, do trabalho, do entretenimento, da vida pessoal e, principalmente, da vida pública, por meio de argumentação, formulação e avaliação de propostas e tomada de decisões orientadas pela ética e pelo bem comum.” (BRASIL, 2018a, p. 486). Assim, segundo Fontes (2018, p. 97), retira o que se compreende como essencial na escola, “[...] que é a assimilação dos conteúdos mais elevados historicamente acumulados.” Nessa linha, Zank e Malanchen (2020, p. 151) chamam a atenção para o fato de que

[...] a formação humana precisa levar aos jovens o entendimento da realidade material e social via a apropriação do conhecimento historicamente desenvolvido pela humanidade, em suas formas mais elevadas, sem resumos, levando à compreensão da totalidade e à busca pela transformação.

No documento, os cinco campos que aparecem são: i) campo da vida pessoal; ii) campo das práticas de estudo e pesquisa; iii) campo jornalístico-midiático; iv) campo da atuação na vida pública e v) campo artístico. O campo que ganha maior destaque dentre os cinco é o da vida pessoal, que segundo o documento deve articular aprendizagens presentes em todos os campos de atuação. Vale ressaltar que o campo artístico é o último a ser mencionado e aparece como o espaço que “possibilita aos estudantes, portanto, reconhecer, valorizar, **fruir** e produzir tais manifestações [artísticas], com base em critérios estéticos e no exercício da sensibilidade.” (BRASIL, 2018a, p. 489, grifo nosso)

O ensino literário nessa parte geral da área de Linguagens aparece no campo artístico, mas assumindo uma concepção do ensino da arte de maneira geral. Segundo Fontes (2018), a área evidencia a ideia de fruição e pragmatismo das manifestações artísticas, ignorando assim o ensino da arte pelo seu valor da catarse, o qual, conforme Duarte (2009, p. 472), deveria assumir

[...] grande importância, pois a catarse pode ser entendida como um processo no qual se revela o êxito do efeito do realismo da obra de arte sobre o indivíduo receptor. A catarse é o processo pelo qual o indivíduo receptor é colocado esteticamente em confronto com a essência da realidade, por meio da superação, ainda que momentânea, da heterogeneidade extensiva e superficial própria à vida cotidiana.

Ainda na parte introdutória do texto da área de Linguagens, o documento apresenta 7 competências, sendo que somente a sexta relaciona-se a produções artísticas:

6. Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir

produções autorais individuais e coletivas, de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas. (BRASIL, 2018a, p. 490)

Dessa forma, o ensino literário aparece nessa parte do documento no ensino da arte de maneira geral, visando ao pragmatismo e à fruição, tendo assim uma visão da arte como fonte de prazer e lazer momentâneo. “[...] os jovens devem ser capazes de **fruir** manifestações artísticas e culturais, compreendendo o papel das diferentes linguagens e de suas relações em uma obra e apreciando-as com base em critérios estéticos.” (BRASIL, 2018a, p. 496, grifo nosso). Em seguida, ainda complementa que “**a fruição** [...] deve ser a base para uma maior compreensão dos efeitos de sentido, de apreciação e de emoção e empatia ou repulsão acarretados por obras e textos.” (BRASIL, 2018a, p. 496, grifo nosso). O termo fruição aparece diversas vezes no documento, essa que por sua vez foi até esquecida em se tratando do trabalho com o texto literário na escola, e tem seu papel de importância nesse processo, porém, a forma como ela aparece, em um sentido de fruição por fruição, acaba reforçando essa visão da arte que leva a um consumo descompromissado, imediato e nega a sua complexidade e a sua função humanizadora, uma vez que não faz com que o indivíduo reflita sobre a sua subjetividade.

Em se tratando da parte do documento que se refere à disciplina de Língua Portuguesa, a primeira menção à literatura aparece já no texto introdutório:

Em relação à **literatura**, a leitura do texto literário, que ocupa o centro do trabalho no Ensino Fundamental, deve permanecer nuclear também no Ensino Médio. Por força de certa simplificação didática, as biografias de autores, as características de épocas, os resumos e outros gêneros artísticos substitutivos, como o cinema e as HQs, têm relegado o texto literário a um plano secundário do ensino. **Assim, é importante não só (re)colocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes.** (BRASIL, 2018a, p. 499, grifo nosso)

A Base neste momento aponta que o ensino da literatura deve ocupar o centro do trabalho, destacando que ela “[...] enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo.” (BRASIL, 2018a, p. 499). O documento ainda evidencia que o texto literário deve ser colocado como ponto de partida do ensino da literatura, intensificando o convívio com os estudantes, porém, segundo Fontes (2018, p.107), “Apontar o trabalho com o texto literário a partir do texto literário não nos parece nada mais do que o óbvio”. Com isso, no entendimento da autora, o documento deveria evidenciar de modo mais efetivo a nuclearidade do trabalho com textos desse campo.

No campo artístico-literário também aparece o trabalho com a literatura, mas mais uma vez visando à fruição. “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**.” (BRASIL, 2018a, p. 503, grifo nosso). As habilidades para esse campo também aparecem de forma ampla e vaga, precarizando a implementação das suas orientações.

A BNCC vem com uma proposta de ser documento norteador nacional de ensino, porém precariza suas orientações através de competências e habilidades muito abrangentes. Com relação à literatura, o documento deixa a desejar, tratando o problema do papel secundário que a literatura vem ocupando de forma a minimizar somente com palavras de “ocupar papel central”.

De acordo com Fritzen (2018, p. 97-98), após o processo de democratização de acesso ao ensino da década de 1960, “[...] a tradição literária foi colocada paulatinamente à margem do processo de aprendizagem da língua com a justificativa da necessidade de incrementar o repertório dos estudantes com novos gêneros discursivos, principalmente os tipificados como utilitários e cotidianos.” Com isso, para o autor, o texto literário perdeu a hegemonia no ensino da língua. Ao analisarmos a BNCC do Ensino Médio, parece-nos que isso ainda se mantém em alguma medida, pois ao mesmo tempo em que a literatura é colocada como central no ensino, também se evidencia o fato de ser uma dentre as diversas manifestações artísticas, fazendo com que de certa forma essa nuclearidade do texto literário se perca.

O ano de 2022 marca o início da implementação da reforma do Ensino Médio nas escolas, que será executada de forma gradual, iniciando pelo 1º ano do Ensino Médio, sendo que se espera que em 2024 já esteja implantada em todas as séries. Diante disso, o conhecimento das diretrizes da BNCC do Ensino Médio para o trabalho com a literatura é fundamental, uma vez que elas se materializam nos currículos das redes de ensino para a área de Linguagens e já estão sendo postas em prática neste ano de 2022. Nesse sentido, as reflexões tecidas nesta seção são cruciais para que possamos analisar o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense, entendendo, como afirmamos anteriormente, que os dois documentos mantêm uma relação direta e constituem uma totalidade, a qual colocamos sob escrutínio neste estudo. Além disso, a análise da BNCC revelou suas contradições e limites, fazendo-nos concluir que a dimensão desconcertante da literatura, capaz de colocar o sujeito em crise, ainda “[...] não tem lugar seguro nas instituições instrumentalizadas de ensino, que não raro se ocupam de preparar o indivíduo para a vida produtiva e para o espetáculo do ‘eu’” (CECHINEL, 2017, p. 204).

## 5 O NOVO ENSINO MÉDIO E A REORGANIZAÇÃO CURRICULAR EM SANTA CATARINA: QUE PAPEL CABE À LITERATURA?

O Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense é dividido em duas partes: *Formação Geral Básica*, que contempla, na esteira da BNCC, as aprendizagens essenciais, competências e habilidades que todo estudante deve desenvolver ao longo da Educação Básica, e a *Parte Flexível*, que é desenvolvida com os chamados *Itinerários Formativos*, espaços de “escolha” dos estudantes, visando a sua maior autonomia. Cada rede de ensino do país teve autonomia para elaborar e definir quais Itinerários irão ofertar, de forma que a comunidade escolar possa participar desse desenvolvimento visando as diferentes realidades.

Em se tratando do Estado de Santa Catarina, a adesão ao movimento de reformulação da proposta curricular deu-se de forma coletiva, possibilitando a inserção de múltiplas vozes com a escrita colaborativa. A escrita do documento em questão foi iniciada no ano de 2019 através de seminários on-line, com a participação e colaboração de mais de 250 profissionais para a elaboração do currículo. A nova proposta curricular para o Ensino Médio foi finalizada em 2021 e somente no início de 2022 foi apresentada à sociedade.

Os *Itinerários Formativos* são compostos por: Projeto de Vida, Componentes Curriculares Eletivos, Segunda Língua Estrangeira e Trilhas de Aprofundamento, em que cada itinerário deve se organizar em torno de um ou mais dos quatro eixos estruturantes, sendo eles: Investigação científica, Processos criativos, Mediação e intervenção sociocultural e Empreendedorismo. No Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense, foi definido que as Trilhas de Aprofundamento perpassam obrigatoriamente pelos quatro eixos estruturantes.

A proposta apresentada no currículo do Território Catarinense visa o interesse e o sentimento de pertencimento dos alunos. Conforme o documento,

Nessa perspectiva, acredita-se que este documento sirva para romper com anos de desinteresse de grande parte dos estudantes, fator que contribui significativamente para os altos índices de abandono escolar e a baixa proficiência, que demarcam, historicamente, a realidade do Ensino Médio no Brasil. Espera-se, também, que esta proposta contribua para fortalecer o sentimento de pertencimento de estudantes e professores para com a escola, fator determinante para uma educação de qualidade e com melhores resultados. (SANTA CATARINA, 2020c, p. 20)

Este documento é organizado em quatro cadernos, sendo eles: Caderno 1, com as disposições gerais; Caderno 2, com textos da Formação Geral Básica; Caderno 3, com as disposições da Parte Flexível do Currículo, apresentando o Portfólio de Trilhas de Aprofundamento; e Caderno 4, também a respeito da Parte Flexível do Currículo, apresentando o Portfólio de Componentes Curriculares Eletivos. O nosso foco de leitura e análise neste trabalho são: o Caderno 2, por conter as orientações para a área de Linguagens e suas Tecnologias, e o Caderno 3, por apresentar as Trilhas de Aprofundamento, das quais tomamos como objeto de análise especialmente a trilha intitulada “Corpos que expressam suas vozes”.

O texto da área de Linguagens (Caderno 2) inicia com uma introdução, partindo da ideia da constituição do sujeito por meio da linguagem, considerada como o *locus* a partir do qual ele se insere nos determinados sistemas simbólico-sociais. Assim, há o destaque para o papel central da linguagem nesse processo de constituição da subjetividade e também para a alteridade, remetendo a uma formação humana que é social e histórica. Nesse sentido, a ancoragem teórico-epistemológica é a perspectiva histórico-cultural, assumindo-se, para a área de Linguagens, a interação social como central.

O currículo do estado estipula que a formação escolar realizada de maneira crítica e adequada aos princípios formativos organiza-se em torno de três eixos: compreensão, produção e criação, todos vinculados ao conceito de autoria, em que a arte, as línguas e a educação física possibilitam aos estudantes elaborarem os conceitos, ou seja, apropriarem-se “dos conteúdos – das ciências, das artes, da moral –, apropriarem-se das formas de desenvolvimento do pensamento” (LIBÂNEO 2004 apud SANTA CATARINA, 2020, p. 124).

Quanto ao objeto central do presente trabalho, a literatura, apresenta-se, em nossa compreensão, de maneira diferente do modo como é tomada na BNCC, uma vez que no documento do território catarinense ela não é vinculada exclusivamente ao desenvolvimento da fruição, mas reconhecida como possibilidade de humanização, que transcende o imediato da vida cotidiana.

O trabalho com a literatura precisa priorizar a vivência intensa dos estudantes com o texto literário, excedendo a mera ilustração de características de determinado período, uma vez que ela possibilita o estabelecimento de um elo com um artefato de escrita historicizado no grande tempo, que transcende a esfera do imediato, viabilizando um olhar de estranhamento à sua própria condição, indagações da existência que contribuem para o desenvolvimento no campo da vida pessoal. (SANTA CATARINA, 2020a, p. 133)

Desta maneira, o trabalho com a literatura deve realizar-se por meio do planejamento de situações em que o estudante desenvolva contato direto com os textos, aliando seu conhecimento prévio com os conhecimentos veiculados pelo texto literário, bem como colocando-se em diálogo com as diferentes vozes que permeiam o texto, de maneira a estimular o desenvolvimento do seu pensamento crítico, apropriando-se da realidade por meio da arte.

No que tange à organização curricular da área de Linguagens e suas Tecnologias, o documento apresenta, em conformidade à BNCC, as habilidades gerais da área, as habilidades da língua portuguesa e também os conceitos e princípios organizadores da área. Esses princípios contemplam a literatura e fazem remissão a diferentes manifestações artísticas, literárias (de diferentes origens) e produções culturais, assim como, no campo artístico-literário, várias habilidades remetem ao trabalho com a literatura que proporciona, em nossa compreensão, a formação humana para a qual estamos chamando a atenção neste trabalho.

Tratando sobre a especificação da literatura nas habilidades apresentadas no componente curricular de língua portuguesa, o texto literário é mencionado no campo de atuação artístico-literário, em que são abordadas, entre outros aspectos, questões relacionadas à constituição da literatura brasileira, às características estéticas dos diferentes gêneros literários, ao contexto histórico em que as obras foram produzidas, bem como à relação de seus autores com sua época social, ao mesmo tempo em que se recomenda a análise de obras consideradas significativas da literatura brasileira e estrangeira, conforme podemos observar nas habilidades apresentadas a seguir:

(EM13LP47) - Analisar assimilações e rupturas 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. (EM13LP48) - 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. (EM13LP49) - 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. (EM13LP51) - Analisar obras significativas da literatura brasileira e da literatura 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), considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como elas dialogam com o presente. (SANTA CATARINA, 2020a, p. 160-161)

Assim, as habilidades apresentadas tratam das diferentes manifestações e vozes da literatura, incluindo a experimentação e a análise do objeto, o que parece estar em conformidade com os aspectos discutidos neste artigo, trabalhando a literatura com o seu potencial catártico.

### 5.1 A literatura em outra orquestração curricular: uma reflexão sobre a trilha “Corpos que Expressam suas Vozes”

A área de Linguagens e suas Tecnologias propõe duas trilhas de aprofundamento, no entanto, para este estudo foi selecionada a trilha número 1: “Corpos que expressam suas vozes”, que tem como proposta dar ênfase “[...] nas linguagens como formas de expressão, de construção de subjetividades, de problematização de padronizações e concepções segregadoras e excludentes” (SANTA CATARINA, 2020b, p 148). Para isso, conta com uma carga horária que varia de acordo com a matriz curricular da escola, sendo de 160 ou 240 horas distribuídas em 10 ou 15 aulas semanais. Para a oferta da trilha, segundo o documento, são necessários pelo menos quatro professores, um de cada componente da área de Linguagens, que devem trabalhar de forma conjunta no desenvolvimento e no planejamento. Seguindo a distribuição de aulas para cada componente curricular pré-estabelecida, Língua Portuguesa fica com a maior carga horária, tendo 4 ou 6 aulas, Língua inglesa, 2 ou 3 aulas, Arte, 3 ou 4 aulas, e Educação Física, 2 aulas

No seu desenvolvimento metodológico, a ordem das ações a serem desenvolvidas fica flexível para que o professor possa contemplar conhecimentos relevantes visando a realidade e necessidades dos seus alunos, tendo várias possibilidades de caminhos. Dessa forma,

[...] requer-se criar estratégias de ensino e aprendizagem que priorizem o contato dos(as) estudantes com vozes que se expressam de diversas maneiras, por meio de diferentes linguagens, em espaços e momentos nos quais os(as) estudantes possam também escutar suas próprias vozes, olhar para o outro e para si mesmos, experimentar, teorizar, criar e partilhar. (SANTA CATARINA, 2020b, p 150).

A trilha organiza as habilidades que devem ser aprofundadas no seu desenvolvimento e as apresenta em um quadro. Nele, inserem-se os quatro eixos estruturantes: Investigação científica, Processos criativos, Mediação e intervenção sociocultural e Empreendedorismo. Dentro de cada eixo, são apresentadas as habilidades associadas às competências gerais da BNCC e as habilidades s associadas aos eixos estruturantes.

Além disso, a trilha de aprofundamento é dividida em quatro unidades curriculares, sendo elas: *Vozes*, com 60 ou 80 horas; *Ação, gesto e movimento*, com 40 ou 60 horas; *Vozes: dizeres, saberes e por-vires*, com 30 ou 50 horas e *Vozes na comunidade*, com 30 ou 50 horas. Cada unidade curricular apresenta os eixos estruturantes a serem desenvolvidos, além de elencar os objetos de conhecimento como sugestões ou possibilidades de trabalho naquela unidade. O documento não apresenta uma ordem fixa para o trabalho com as unidades, ficando a critério dos professores decidirem a melhor organização de acordo com o seu planejamento.

A unidade *Vozes*, que contém a maior carga horária, é destinada ao trabalho com as vozes que historicamente são silenciadas ou deixadas em segundo plano, tendo como eixo estruturante a investigação científica, assim, “constitui um espaço de (re)conhecimento de vozes com menor visibilidade, de movimentos, ritmos, rumores, ecos do cotidiano circundante, mas silenciados ou, por vezes, segregados pela sociedade e dela excluídos.” (SANTA CATARINA, 2020b, p 154).

Para isso, os objetos de conhecimento selecionados são: *Vozes de resistência*; *Vozes dos grupos étnicos-raciais*; *Vozes regionais* e *Vozes outras*, possibilitando assim, um espaço de reconhecimento e de escuta de diferentes vozes nas diferentes linguagens. Além disso, o documento aponta que essas vozes podem e devem ser exploradas também nas línguas estrangeiras/adicionais. Com o auxílio de pesquisas, leitura, análise e debate, a trilha visa ao aprofundamento dessas vozes, tendo um espaço para a fruição e também para a reflexão.

A unidade curricular *Ação, gesto e movimento* concentra-se em desenvolver a produção autoral, a constituição identitária e a sensibilidade dos alunos, assim, adentrando “o campo da sensibilidade, da fruição, da experimentação, da reflexão [...] para problematizar as diferentes vozes e possibilitar o reconhecimento da sua própria voz.” (SANTA CATARINA, 2020b, p 156). Para isso, os eixos estruturantes apresentados são *Investigação científica* e *Processos criativos*, que nortearão os objetos de conhecimento selecionados, sendo eles: *Materialidades e processos compositivos*; *Expressividades e apreciação estética*; *Repertório e autoria*.

Através da ação, do gesto e do movimento, a trilha procura fazer com o estudante possa “elaborar seu mundo imagético, subjetivo e singular com base em práticas sensíveis como a literatura [...]” (SANTA CATARINA, 2020b, p. 156), dando espaço de destaque ao processo de composição. Ainda, evidencia que é necessário o espaço para a apreciação estética, com o objetivo de os alunos passarem a significar aquele processo composicional.

Outra unidade curricular, intitulada *Vozes, dizeres e por-vires*, tem seu eixo estruturante no Empreendedorismo. O seu objetivo é “o reconhecimento da linguagem como ação social, possibilidade de criação e recriação do/no mundo” (SANTA CATARINA, 2020b, p. 157), para isso, seus objetos de conhecimento são: As linguagens e suas potentes expressões do pensar e do sentir; O ato político da/na linguagem; As linguagens e a profissionalização. Aqui dando a possibilidade de o aluno usar a sua voz para intervir na sociedade, entendendo as possibilidades de se posicionar no mundo de forma intencional e política.

*Vozes da comunidade* é a última unidade apresentada na trilha, na qual o objetivo é reconhecer espaços na comunidade em que se possa criar e aplicar projetos usando a linguagem como meio para atuar socialmente e politicamente. Para isso conta com os seguintes objetos de conhecimento: Reconhecimento de espaços de cultura na comunidade; Planejamento e organização de práticas culturais; Partilha estético-política das vozes na comunidade. Aliada aos eixos de Processos criativos e Mediação/intervenção sociocultural, essa unidade almeja fazer com que os alunos tenham autonomia e se sintam desafiados a criar, a planejar e a executar um projeto na sociedade.

Dessa forma, a trilha se mostra muito favorável e oportuniza o trabalho com a literatura para além do que está previsto para a formação geral básica. A unidade curricular *Vozes*, por exemplo, por mais que possibilite a exploração de diferentes expressões artísticas, torna-se um espaço privilegiado para o trabalho com literaturas regionais ou de vozes negras e femininas que por vezes são deixadas de lado no currículo. Na esteira disso, podemos citar, por exemplo, nomes como Lima Barreto, Conceição Evaristo, Crus e Souza, Carolina de Jesus, dentre outros.

Retomando a ideia de alteridade citada no início do artigo, essa trilha permite ao aluno ouvir a sua voz e a voz dos outros, pois todas elas são importantes e devem ser ouvidas, uma vez que esse movimento possibilita o estranhamento, a ressignificação, tão importantes para o processo de constituição da subjetividade humana. De acordo com Bussoletti e Molon (2010, p. 84),

Estranhar o familiar é retirar a representação de sua ancoragem no terreno exclusivo do passado e buscar o novo, aquilo que reordenará, mesmo que pela desordem, o familiar, não só pelo objeto, mas pelo contexto da representação, permitindo uma aproximação mais ampla tanto dos pensamentos como dos afetos, ultrapassando o real e o racional na sua explicação.

Ainda, a trilha apresenta a possibilidade de experiência estética, que permite a humanização, o que muitas vezes se encontra em ameaça em tempos de pragmatismo absoluto, dando ênfase à análise e reflexão do objeto de estudo, incluindo a fruição, porém indo além dela e usufruindo dela pra refletir e aprofundar-se. Para isso, a unidade *Ação gesto e movimento* desempenha um papel importante, uma vez que ela valoriza e dá ênfase aos processos criativos e compositivos, permitindo ao aluno desenvolver não só a apreciação estética como também a sua expressividade, assim, experimentando e refletindo sobre o objeto além de fruí-lo.

Na unidade *Vozes da comunidade*, pretende-se utilizar de espaços da sociedade para agir sobre ela através da linguagem e da arte, assim, permitindo uma maior partilha com a comunidade, extrapolando os muros da escola. Segundo Assumpção e Duarte (2017, p. 182),

As expressões artísticas podem se incorporar à vida cotidiana de forma tão ou mais extensiva que as elaborações científicas, mas tal incorporação não ocorre, no mais das vezes, no sentido do atendimento de finalidades práticas, mas sim no sentido da produção de efeitos sobre a subjetividade dos seres humanos.

Em nossa compreensão, essa é a intenção da unidade e da trilha como um todo. A trilha “Corpos que expressam suas vozes” apresenta um desenho que permite, por meio do trabalho prioritário com textos literários, a desordem, a desconstrução, o contato com o que inquieta, incomoda, mas, ao mesmo tempo, e a partir disso, a ressignificação, a reconstrução do próprio eu. Dessa forma, essa trilha tem o potencial de possibilitar que um maior número de pessoas reflita sobre sua subjetividade e supere o pragmatismo da vida cotidiana, desenvolvendo novos comportamentos e ampliando as possibilidades de atuação crítica nas práticas sociais.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Para a realização do presente trabalho, buscamos evidenciar o importante papel que a literatura exerce na formação humana, uma vez que, como abordado anteriormente, a literatura usufruída para indagar e conhecer a vida, promovendo senso crítico que ultrapassa a vida cotidiana a partir do puro comprometimento (FRITZEN, 2013), proporciona o contato com o outro, possibilita o choque, a ampliação da leitura de mundo e a sensibilidade, permitindo a desconstrução de si e a constituição mais humanizada do sujeito.

Essa função da literatura, como explicitado em seções anteriores, é muito delicada e complexa, uma vez que a ação que ela exerce no sujeito não é supervisionada e dirigida e impacta de maneira direta nos comportamentos e na constituição do indivíduo. Sendo assim, seu estudo deve ser desenvolvido com vistas à criticidade no que tange a questões centrais presentes nos textos a serem estudados.

Assim, para investigar a potencialidade do trabalho com a literatura dentro da nova organização curricular no Ensino Médio, fizemos movimentos que consideramos necessários para trabalhar o nosso objeto dentro de sua totalidade, dessa forma, analisamos a Base Nacional Comum Curricular e o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense, uma vez que os dois documentos estão em constante relação. Partindo disso, verificamos que apesar de os documentos estarem em conformidade, em se tratando de habilidades a serem desenvolvidas, por exemplo, a literatura é contemplando de maneira um pouco diferente, em que ganha ênfase no currículo do território. A BNCC, apesar de por vezes enfatizar a importância do texto literário, não trata o ensino da literatura de maneira nuclear.

Nesta perspectiva voltada para o estudo orientado da literatura, como mencionado anteriormente, a forma como a BNCC trata o ensino literário acaba reforçando a visão da arte que leva a um consumo descompromissado, imediato e nega a sua complexidade e a sua função humanizadora, uma vez que não faz com que o indivíduo reflita sobre a sua subjetividade e volta-se para o consumo da literatura por pura “fruição”.

Em se tratando do Currículo Base do Território Catarinense, observamos que a literatura se apresenta de maneira diferente do modo como é tomada na BNCC, uma vez que no documento do território ela não é vinculada exclusivamente ao desenvolvimento da fruição, mas reconhecida como possibilidade de humanização, que transcende o imediato da vida cotidiana, permitindo a formação escolar realizada de maneira crítica e adequada aos princípios formativos pretendidos.

Escolhemos para análise uma das duas trilhas de aprofundamento propostas pela área de Linguagens e suas Tecnologias. A trilha “Corpos que expressam suas vozes” se mostrou crucial para o trabalho com a literatura, abrindo espaço e dando ênfase para a abordagem do texto literário, além de também permitir a exploração de obras canônicas ou não que por muitas vezes foram esquecidas e deixadas às margens do ensino. Essa abertura se mostra de extrema importância, uma vez que, segundo Martins (2006, p. 90), “É necessário que o aluno compreenda a literatura como fenômeno cultural, histórico e social, instrumento político capaz de revelar as contradições e conflitos da realidade.” Dessa forma, com a realização desse trabalho, que teve como objetivo apresentar os espaços que podem ser ocupados pelo

ensino da literatura no currículo estadual de Santa Catarina, esperamos ter contribuído para as reflexões no campo do ensino de língua portuguesa. Em fase de implementação no Estado, o documento com as diretrizes para o Novo Ensino Médio possui impacto direto na maneira como a literatura será abordada na rede de ensino.

## REFERÊNCIAS

ASSUMPÇÃO, Mariana de Cássia; DUARTE, Newton. Arte, educação e sociedade em György Lukács e na pedagogia histórico-crítica. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 55, n. 44, p. 169-190, abr./jun. 2017.

BONINI, Adair; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. **O contexto de produção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC):** Cenas dos bastidores. In: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; KRAEMER, Márcia Adriana Dias. Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular: Compreensões subjacentes. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019. p. 17-39.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018a.

BRASIL. **Resolução Nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC/SEB. 2018b.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Ao revés do avesso: leitura e formação**. São Paulo/SP: Pulo do Gato, 2015.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio**. Campinas: mercado das Letras, 2012

BUSSOLETTI, Denise; MOLON, Susana Inês. Diálogos pela Alteridade: Bakhtin, Benjamin e Vygotsky. **Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas [37]: 69 - 91**, setembro/dezembro 2010

CANDIDO, Antonio. O direito à Literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. **Remate de Males**, Campinas/SP, 2012. DOI: 10.20396/remate.v0i0.8635992. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635992>. Acesso em: 3 dez. 2021.

CAVALCANTI, Alberes de Siqueira. Olhares epistemológicos e a pesquisa educacional na formação de professores. **Educação Pesquisa**. São Paulo, v. 40, n. 4, 2014, p. 983-998.

CECHINEL, André. O Caráter destrutivo da Literatura. *In*: CECHINEL, André; DE SALES, Cristiano (Ed.). **O que significa ensinar literatura?**. Florianópolis: Editora UFSC, 2017, p. 185-206.

DUARTE, Newton. Arte e educação contra o fetichismo generalizado na sociabilidade contemporânea. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 27, n.º 2, 461-479, jul./dez./2009.

FONTES, Nathalia Soares. **A literatura na base nacional comum curricular: o ensino literário e a humanização do indivíduo**. 121f. 2018. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação)-Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Corumbá.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004, p. 71-89.

FRITZEN, Celdon. Para que ler literatura? Formas e limites dos encaminhamentos pedagógicos à questão. **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, v. 15, n. 22, p. 47-66, 2017.

FRITZEN, Celdon. O lugar da educação literária nas novas orientações curriculares: uma reflexão sobre os caminhos de Portugal e do Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 99, p. 95-110, 2018.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARTINS, Ivanda. **A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor?** *In*: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. (Org.) **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 83-102.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SANTA CATARINA. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense Caderno 2 – Formação Geral Básica**. Florianópolis, 2020a.

SANTA CATARINA. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense – Caderno 3 – Portfólio de Trilhas de Aprofundamento**. Florianópolis, 2020b.

SANTA CATARINA. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense – Caderno 1 – Disposições gerais**. Florianópolis, 2020c.

ZANK, D. C. T.; MALANCHEN, J. A Base Nacional Comum Curricular do ensino médio e o retorno da pedagogia das competências: uma análise baseada na pedagogia histórico-crítica. *In*: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José (org). **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Autores Associados, 2020, p.131-160.