



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO E DOUTORADO)

VANESSA CRISTINA PINTO

**LITERATURAS DE MAIORIAS MINORIZADAS: UMA ANÁLISE ENTRE A BNCC, O
LRCO E AS OBRAS DO VESTIBULAR DA UEM (2024)**

MARINGÁ-PR
2026

VANESSA CRISTINA PINTO

LITERATURAS DE MAIORIAS MINORIZADAS: UMA ANÁLISE ENTRE A BNCC, O LRCO E AS OBRAS DO VESTIBULAR DA UEM (2024)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Letras (Mestrado e Doutorado), da Universidade Estadual de Maringá, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: Estudos Literários.

Orientador: Prof.^a Dr.^a. Geniane Diamante F. FERREIRA

MARINGÁ - PR
2026

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central Maria Grazia Zolet - UEM, Maringá - PR, Brasil)

| | |
|-------|---|
| P659L | <p>Pinto, Vanessa Cristina</p> <p>Literaturas de maiorias minorizadas : uma análise entre a BNCC, o LRCO e as obras do vestibular da UEM (2024) / Vanessa Cristina Pinto. -- Maringá, PR, 2026. 93 f. : il. color., figs., tabs.</p> <p>Orientadora: Profa. Dra. Geniane Diamante Ferreira. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Teorias Linguísticas e Literárias, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2026.</p> <p>1. Ensino de literatura. 2. Literatura - Ensino médio. 3. Currículo escolar - Ensino médio. 4. Letramento literário. I. Ferreira, Geniane Diamante, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Teorias Linguísticas e Literárias. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 23.ed. 807</p> |
|-------|---|


VANESSA CRISTINA PINTO

LITERATURAS DE MAIORIAS MINORIZADAS: UMA ANÁLISE ENTRE A BNCC, O LRCO E AS OBRAS DO VESTIBULAR DA UEM (2024)


Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Letras (Mestrado e Doutorado), da Universidade Estadual de Maringá, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: Estudos Literários.

Aprovado em 30/04/2026.


BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 GENIANE DIAMANTE FERREIRA FERREIRA
Data: 19/05/2026 14:22:44-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Orientador
Universidade Estadual de Maringá (UEM)



Prof. Componente da Banca
Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Documento assinado digitalmente
 PATRICIA JOSIANE TAVARES DA CUNHA
Data: 25/05/2026 15:25:13-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Componente da Banca (Membro Externo)
Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)

Dedico este trabalho aos meus pais,
que me ensinaram desde cedo que só
se conquista algo com humildade,
força e coragem.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a minha mãe, Neusa Maria Fontana, que foi capaz de me guiar por um caminho de bondade e compaixão pelo próximo, o que foi e continua sendo um dos motivos primordiais para essa conquista. Agradeço também ao meu pai, Edicarlos Manoel Pinto, pela sua força e encorajamento nessa etapa da minha vida, pois, o seu apoio e admiração pelo corpus dessa pesquisa me auxiliaram durante todo o processo.

Sou grata ao Dr. William Robson Cazavechia, meu companheiro, que esteve comigo, além do dia a dia, durante os momentos de felicidade e tristeza da escrita dessa dissertação e demonstrou todo seu apreço, carinho e cuidado comigo. Agradeço ainda aos meus amigos e amigas e a todos aqueles que de algum modo contribuíram com meu desenvolvimento pessoal e acadêmico ao longo dessa etapa.

Agradeço à minha orientadora, Dr^a. Geniane Diamante F. Ferreira, não apenas pela constante orientação neste trabalho, mas sobretudo pela sua amizade e compreensão nos momentos difíceis que enfrentei ao longo da pesquisa. Além disso, sou profundamente grata a todos os professores e professoras que me acompanharam ao longo de minha jornada acadêmica, pois vocês se tornaram referências norteadoras no meu trabalho enquanto docente.

Agradeço à Universidade Estadual de Maringá (UEM) e aos(as) professores(as) que compõem o Programa de Pós-Graduação em Letras (PLE) pelos conhecimentos transmitidos e pelos conselhos que auxiliaram em meu amadurecimento enquanto aluna, pesquisadora e docente. Além disso, agradeço à CAPES, pelo apoio financeiro que foi fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa e aos profissionais que compõem a Coordenação de Articulação Acadêmica (CAA) da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná, pois com o auxílio e a orientação de todos pude coletar os dados necessários para esta pesquisa.

[...]Gosto de escrever palavras inteiras, cortadas, compostas, frases, não frases. Gosto de ver as palavras plenas de sentido ou carregadas de vazio dependuradas no varal da linha. Palavras caídas, apanhadas, surgidas, inventadas na corda bamba da vida.

(Conceição Evaristo)

RESUMO

Esta dissertação investiga a presença e a abordagem das literaturas de maiorias minorizadas nas aulas do Livro de Registro de Chamada On-line (LRCO) do 3º ano do Ensino Médio de 2024, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e na seleção de obras literárias dos vestibulares da Universidade Estadual de Maringá de 2024. Parte-se da compreensão de que o termo “minorias” não se refere apenas à quantidade numérica, mas às relações desiguais de poder que historicamente colocam determinados grupos em posição de subordinação. Nesse sentido, adota-se a noção de “maiorias minorizadas” (Santos, 2020). A pesquisa fundamenta-se em aportes teóricos dos estudos pós-coloniais e da teoria literária, destacando o papel da literatura como espaço de resistência e de reconfiguração de vozes historicamente silenciadas. Autores como Antonio Candido (1972), Gayatri Chakravorty Spivak (2010) e Stuart Hall (2003; 2006) contribuem para a compreensão da literatura como prática humanizadora e instrumento de construção identitária, capaz de promover reflexão crítica e ampliação de horizontes. No âmbito educacional, a (BNCC) propõe uma formação integral pautada no desenvolvimento de competências críticas, na valorização da diversidade cultural e na ampliação do repertório literário dos estudantes, incluindo produções afro-brasileiras, indígenas e contemporâneas. Entretanto, a análise das aulas do LRCO evidencia que, embora haja a presença de autores representativos das maiorias minorizadas — como Conceição Evaristo, Carolina Maria de Jesus e Lima Barreto —, essas obras são frequentemente utilizadas de forma instrumental, com foco em aspectos gramaticais ou estruturais, em detrimento de sua dimensão social, histórica e política. De modo semelhante, a análise das provas do vestibular da UEM demonstra que, apesar da inclusão de textos de maiorias minorizadas na lista de leituras obrigatórias, as questões propostas tendem a privilegiar a compreensão literal ou aspectos formais, sem estimular reflexões mais profundas sobre os contextos de produção, as desigualdades sociais e as vozes representadas nessas obras. Além disso, destaca-se a restrição da autonomia docente como um fator que dificulta a implementação de práticas mais críticas e contextualizadas, especialmente no ensino público. Diante desse cenário, a dissertação propõe um guia didático docente fundamentado no letramento literário e na autonomia de professores(as), inspirada em Rildo Cosson (2006) e Paulo Freire (2022). O material visa subsidiar o trabalho docente, promovendo a leitura como prática social, a construção coletiva de sentidos e a valorização das experiências dos estudantes.

Palavras-chave: Maiorias Minorizadas. Literatura. Educação Básica.

ABSTRACT

This dissertation investigates the presence and approach to the literatures of marginalized majorities in the 3rd year of high school Online Class Registry (LRCO) classes in 2024, in the National Common Curricular Base (BNCC), and in the selection of literary works for the entrance exams of the State University of Maringá in 2024. The study is predicated on the premise that "minorities" are defined not by numerical figures, but by asymmetrical power relations that historically subordinate specific groups. Consequently, the concept of "minorized majorities" (Santos, 2020) is employed as a primary analytical lens. The theoretical framework is grounded in post-colonial studies and literary theory, emphasizing literature as a site of resistance and a vehicle for reconfiguring historically silenced voices. The contributions of Antonio Candido (1972), Gayatri Chakravorty Spivak (2010), and Stuart Hall (2003; 2006) are central to understanding literature as a humanizing practice and a tool for identity construction, fostering critical reflection and the broadening of intellectual horizons. In the educational sphere, the BNCC advocates for a holistic education focused on developing critical competencies, valuing cultural diversity, and expanding students' literary repertoires through Afro-Brazilian, Indigenous, and contemporary works. However, analysis of the LRCO classes reveals that, while representative authors - such as Conceição Evaristo, Carolina Maria de Jesus, and Lima Barreto - are present, their works are often utilized instrumentally. The instructional focus tends to prioritize grammatical or structural elements at the expense of their social, historical, and political dimensions. Similarly, the analysis of UEM entrance exams demonstrates that despite the inclusion of "minorized majority" texts in mandatory reading lists, the assessments frequently favor literal comprehension and formalistic aspects. Such approaches fail to encourage deeper reflection on production contexts, social inequalities, and the voices represented therein. Furthermore, the study identifies the curtailment of teacher autonomy as a significant barrier to implementing critical and contextualized practices, particularly within the public school system. In response to this scenario, the dissertation proposes a didactic guide for educators, informed by the principles of literary literacy and teacher autonomy, as conceptualized by Rildo Cosson (2006) and Paulo Freire (2022). This material is designed to support teaching practices by promoting reading as a social practice, the collective construction of meaning, and the valorization of students' lived experiences.

Keywords: Minorized Majorities. Literature. Basic Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|--|----|
| Figura 1: Estrutura curricular do Ensino Médio na BNCC | 34 |
| Figura 2: Questão 8 do vestibular de inverno - UEM/2024..... | 42 |
| Figura 3: Questão 9 do vestibular de verão - UEM/2024..... | 43 |
| Figura 4: Questão 8 do vestibular - 1ª fase - UNICAMP/2024..... | 45 |
| Figura 5: Plataformas digitais da Rede Pública do Paraná..... | 48 |
| Figura 6: Slide 3 da Aula 4 - LEITURA - 3º ano Ensino Médio de 2024..... | 50 |
| Figura 7: Slide 4 da Aula 61 - REDAÇÃO - 3º ano Ensino Médio de 2024..... | 51 |
| Figura 8: Slide 12 da Aula 29 - Resumo - 3º ano Ensino Médio de 2024..... | 53 |
| Figura 9: Slide 4 da Aula 10 - Romance - 3º ano Ensino Médio de 2024..... | 56 |
| Figura 10: Slide 6 da Aula 10 - Romance - 3º ano Ensino Médio de 2024..... | 57 |
| Figura 11: Slide 5 da Aula 13 - Poema - 3º ano Ensino Médio de 2024..... | 58 |
| Figura 12: Slide 9 da Aula 13 - Poema - 3º ano Ensino Médio de 2024..... | 59 |
| Figura 13: Slide 12 da Aula 13 - Poema - 3º ano Ensino Médio de 2024..... | 60 |
| Figura 14: Slide 07 da Aula 15 - Poema - 3º ano Ensino Médio de 2024..... | 61 |
| Figura 15: Slide 04 da Aula 21 - Poema Épico - 3º ano Ensino Médio de 2024..... | 62 |
| Figura 16: Slide 17 da Aula 21 - Poema Épico - 3º ano Ensino Médio de 2024..... | 63 |

LISTA DE TABELAS E QUADROS

| | |
|--|----|
| Tabela 1 - Número de aulas de Língua Portuguesa, de Literatura e de Literatura de maiorias minorizadas nas turmas regulares do 3º ano do Ensino Médio - Paraná, 2024..... | 55 |
| Quadro 1 - Literaturas de maiorias minorizadas no LRCO e no Vestibular UEM 2024..... | 68 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|---------|---|
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CAA | Coordenação de Articulação Acadêmica |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CREP | Currículo da Rede Estadual Paranaense |
| DDC | Departamento de Desenvolvimento Curricular |
| DEDUC | Diretoria de Educação do Paraná |
| ENEM | Exame Nacional do Ensino Médio |
| IES | Instituição de Ensino Superior |
| LDBN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| LRCO | Livro de Registro de Classe On-line |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PROUNI | Programa Universidade para Todos |
| SEED/PR | Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná |
| UEM/PR | Universidade Estadual de Maringá/PR |
| UNICAMP | Universidade Estadual de Campinas/SP |
| USP | Universidade Estadual de São Paulo |

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| INTRODUÇÃO | 14 |
| 1. DE MINORIAS A MAIORIAS MINORIZADAS | 20 |
| 2. BNCC: O QUE É E COMO SURTIU? | 28 |
| 2.1 Finalidades e competências da BNCC | 31 |
| 2.2 Estrutura Curricular e Competências Gerais do Ensino Médio na BNCC | 33 |
| 2.3 A Língua Portuguesa no Ensino Médio e a BNCC | 34 |
| 2.4 O ensino da Literatura no Ensino Médio e a BNCC | 35 |
| 2.5 A BNCC, o Ensino Médio e as maiorias minorizadas | 36 |
| 3. O VESTIBULAR DA UEM | 38 |
| 3.1 As literaturas de maiorias minorizadas no Vestibular da UEM 2024..... | 39 |
| 4. O QUE É O REGISTRO DE CLASSE ON-LINE (LRCO)? | 47 |
| 4.1 As aulas do Livro de Registro de Classe On-line (LRCO) | 49 |
| 5. COMPARANDO A BNCC, AS AULAS DO LRCO E AS OBRAS LITERÁRIAS DOS VESTIBULARES DA UEM 2024 | 54 |
| 5.1 Guia de apoio ao docente: possibilidades de apoio didático..... | 70 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 73 |
| REFERÊNCIAS | 77 |
| APÊNDICE A – Guia de apoio ao docente | 82 |

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a educação brasileira tem passado por sucessivas reformas que buscam reorganizar seus fundamentos, suas finalidades e suas práticas pedagógicas, com o intuito de responder às transformações socioculturais e às demandas de uma sociedade cada vez mais complexa. Nesse cenário, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se consolidou como um dos marcos mais significativos das políticas educacionais contemporâneas, especialmente por definir, em âmbito nacional, os conhecimentos, competências e habilidades que todos os estudantes da Educação Básica têm o direito de desenvolver. Embora tenha ganhado visibilidade recente nos meios de comunicação e nos debates educacionais, principalmente em 2018 com o Novo Ensino Médio, a BNCC é fruto de um longo processo histórico e legislativo, iniciado ainda na Constituição Federal de 1988 e formalizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), sendo posteriormente aprimorada por uma série de documentos, programas e resoluções que moldaram a construção curricular no Brasil.

A trajetória que culminou na homologação da BNCC, entre 2017 e 2018, evidencia não apenas a complexidade das negociações políticas e pedagógicas que envolveram sua elaboração, mas também os desafios persistentes na efetivação de suas diretrizes. A prorrogação até dezembro de 2025, do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), por meio da Lei nº 14.934/2024, reforça a necessidade de revisitar criticamente os avanços e limites estabelecidos para a educação nacional, sobretudo no que diz respeito à consolidação de práticas pedagógicas mais inclusivas e equitativas.

No contexto do Ensino Médio, a BNCC propõe uma reorganização curricular que busca promover o desenvolvimento integral dos estudantes por meio da articulação entre competências gerais, áreas do conhecimento e práticas específicas. Nesse âmbito, destaca-se a disciplina de *Língua Portuguesa*, cuja centralidade reside no desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita, oralidade e análise linguística que possibilitam aos jovens uma participação crítica, ética e reflexiva sobre a vida social.

Para isso, é necessário que os(as) docentes compreendam as complexidades da sociedade, pois as relações sociais não são homogêneas nem simples: elas envolvem desigualdades históricas como as de classe, raça e gênero, disputas de

poder, múltiplas identidades e experiências que nem sempre aparecem nas narrativas dominantes. Nesse contexto, a literatura tradicional muitas vezes privilegia uma visão parcial — geralmente de grupos hegemônicos — deixando de fora vivências fundamentais para compreender a totalidade social. É justamente por isso que as literaturas de maiorias minorizadas entram como resposta a essa complexidade. Elas não apenas ampliam o repertório de vozes, mas tensionam e reconfiguram o próprio modo de representar a sociedade. Em vez de uma visão única, apresentam múltiplas perspectivas, revelando contradições, silenciamentos e formas de resistência.

A literatura, integrada ao campo artístico-literário, assume papel fundamental nesse processo, uma vez que contribui para a ampliação da sensibilidade estética, da capacidade interpretativa e da compreensão das múltiplas realidades que compõem o tecido sociocultural brasileiro. Autores como Antonio Candido (1972) enfatizam a função humanizadora da literatura, ressaltando que o contato com textos literários clássicos, contemporâneos ou oriundos de grupos historicamente marginalizados, possibilita o fortalecimento da empatia, da consciência crítica e da visão de mundo dos estudantes.

Nesse sentido, torna-se pertinente analisar de que maneira as orientações da BNCC têm dialogado com práticas avaliativas externas, como os exames vestibulares, que funcionam como importantes portais de acesso ao ensino superior e, simultaneamente, influenciam o planejamento pedagógico das escolas. O Vestibular da Universidade Estadual de Maringá (UEM), uma das principais instituições públicas do Paraná, incorpora as diretrizes da BNCC em sua matriz avaliativa e, ao propor uma lista de obras literárias obrigatórias, exerce um papel significativo na formação estética e crítica dos jovens leitores. Nos últimos anos, observa-se a inclusão gradual de textos que representam identidades, experiências e narrativas de grupos minorizados, como as obras de Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo, o que indica uma aproximação, ainda que parcial, com as demandas por uma educação mais plural e socialmente comprometida. Nesse viés, Stuart Hall (2006) aponta que:

[...] está sendo extensamente discutida na teoria social. Em essência, o argumento é o seguinte: as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo

surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno.
(HALL, 2006, p.7)

Diante desse panorama, esta dissertação tem como objetivo principal verificar a correlação entre a BNCC, os slides das aulas de Língua Portuguesa do terceiro ano do ensino médio de 2024, disponibilizados por meio Livro de Registro de Classe On-line (LRCO) e as obras literárias presentes nas provas dos vestibulares de inverno e verão da UEM de 2024 no que se refere ao tratamento dado à literatura de maiorias minorizadas, analisando em que medida as orientações curriculares se materializam nas práticas pedagógicas e nas avaliações externas. Como ramificações, é importante apontar quatro objetivos específicos que auxiliarão na compreensão desse estudo para: (i) analisar, individualmente, as orientações da BNCC, os slides das aulas no LRCO e a seleção de obras e questões do Vestibular da UEM de 2024 referentes à literatura de maiorias minorizadas; (ii) identificar semelhanças, convergências e divergências entre esses três elementos: BNCC, LRCO e Vestibular da UEM 2024, no que diz respeito às concepções, abordagens e finalidades atribuídas à literatura de maiorias minorizadas; (iii) discutir as implicações pedagógicas e formativas decorrentes das dissonâncias constatadas entre o currículo prescrito, o currículo praticado¹ e o currículo avaliado; e por fim, (iv) propor encaminhamentos e apresentar um guia didático aos professores(as) com sugestões capazes de minimizar as lacunas observadas, de modo a favorecer uma educação literária mais plural, equitativa e coerente com as diretrizes da BNCC e as demandas contemporâneas.

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, pela qual descrevemos e analisamos materiais para fins didáticos - slides das aulas do terceiro ano do ensino médio de 2024 - disponibilizados pelo sistema do LRCO pela (SEED/PR). Caracteriza-se pelo procedimento de uma investigação bibliográfica e documental. Para análise dos textos literários utilizamos o conceito de “função humanizadora da literatura” proposto por Antonio Candido (1972), bem como a concepção de “escrevivência” de Conceição Evaristo (EVARISTO *apud* DUARTE;

¹ Dada a cobrança e/ou uma possível “punição” pelo não uso do currículo, inferimos que seja esse o currículo praticado, considerando a atual conjuntura, confira: **Roni e Ratinho Jr. geram revolta com destituição da direção de colégio estadual de Maringá eleita pela comunidade**, disponível em: <https://appsindicato.org.br/roni-e-ratinho-jr-geram-revolta-com-destituicao-da-direcao-de-colegio-estadual-de-maringa-eleita-pela-comunidade/>

NUNES, 2020, p. 11) para analisar as literaturas de “maiorias minorizadas” (SANTOS, 2020).

Para a utilização das imagens e informações dos slides de aulas analisados, retirados do LRCO, foi solicitado à SEED/Paraná, juntamente com os departamentos responsáveis, uma autorização prévia para o acesso a esses dados para esta pesquisa. Desse modo, a solicitação foi realizada primeiramente por e-protocolo e foi autorizada posteriormente pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, conforme a RESOLUÇÃO N.º 406/2018 – GS/SEED. É importante destacar que para essa autorização foi necessário o envio de diversos documentos que comprovassem o caráter ético da pesquisa, bem como a sua importância social.

Peço licença aqui para mudar o discurso para a primeira pessoa. Justifico, pois, que a motivação para esta pesquisa se deu a partir de minhas experiências em sala de aula, como professora de Língua Portuguesa nas três etapas do ensino médio desde 2021. Nesse período, acompanhei a inserção no LRCO e nos vestibulares da UEM de obras literárias escritas por maiorias minorizadas, que aqui opto pelo termo “maiorias minorizadas” (SANTOS, 2020), escolha que será justificada no próximo capítulo. Me chamou a atenção é o modo como essas literaturas são abordadas na educação básica e nos exames para ingresso do ensino superior, o que resultou no seguinte questionamento: Qual o papel da escola e dos exames de acesso ao ensino superior na construção de um projeto educativo que considere, valorize e faça circular as vozes historicamente silenciadas na cultura nacional?

Para debater tais questões, esta pesquisa está estruturada em cinco capítulos. O primeiro apresenta uma breve trajetória das maiorias minorizadas no Brasil, o porquê optamos pelo termo maiorias minorizadas e a relação desse conceito com as literaturas analisadas neste trabalho. O segundo expõe a trajetória da criação da BNCC contextualizando sua origem, fundamentos legais e processo de construção, desde sua previsão na Constituição Federal de 1988 até sua homologação para o Ensino Médio em 2018. São discutidas as políticas educacionais que antecederam a BNCC, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais e o Plano Nacional de Educação (PNE). O capítulo também aborda as finalidades da BNCC e suas competências gerais, destacando a formação integral do estudante, o desenvolvimento do pensamento crítico e o respeito à diversidade. No que se refere ao Ensino Médio, analisa sua estrutura curricular, com ênfase na centralidade da Língua Portuguesa e no papel do ensino de Literatura como

instrumento de ampliação do repertório cultural, da empatia e da consciência social. Evidenciando que a BNCC reconhece e valoriza a inclusão de literaturas de grupos historicamente marginalizados, reforçando a necessidade de um currículo que representa a pluralidade cultural brasileira, questão central para as análises desenvolvidas nos capítulos seguintes.

O capítulo três analisa o Concurso Vestibular da Universidade Estadual de Maringá como uma das principais formas de acesso ao ensino superior público, destacando sua estrutura avaliativa, fundamentada na BNCC do Ensino Médio e a concorrência para o ingresso em universidades públicas e privadas. Além disso, apresenta uma análise do papel do vestibular como mecanismo seletivo que, embora gratuito, ainda impõe desafios significativos aos estudantes da rede pública, especialmente àqueles em situação de vulnerabilidade social. Observa-se ainda a presença da literatura nos vestibulares da UEM em 2024, com ênfase na lista de obras obrigatórias e na inclusão, ainda recente, de produções literárias de maiorias minorizadas. Apenas como critério ilustrativo, apresentamos questões de vestibulares da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP/2024) e da Universidade Estadual de São Paulo (USP/2025), que abordam literaturas de maiorias minorizadas, para compreender como essas obras são abordadas em outras instituições de ensino superior, extrapolando o contexto paranaense.

Quanto o capítulo 4, mostra o Livro de Registro de Classe Online (LRCO), ferramenta digital implementada pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, em parceria com a CELEPAR, inicialmente para substituir o livro de chamadas físico e, posteriormente, consolidado durante a pandemia da COVID-19 como instrumento central de organização pedagógica. Embora concebido para facilitar o registro de frequência, conteúdos e avaliações, o LRCO passou a disponibilizar planejamentos e aulas padronizadas, o que tem impactado diretamente a autonomia docente, ao subordinar o trabalho do professor a metas administrativas e ao uso obrigatório de plataformas digitais vinculadas, como Leia Paraná e Redação Paraná. O capítulo também descreve o acesso institucional ao material e a análise das aulas de Língua Portuguesa do terceiro ano do Ensino Médio de 2024.

Por fim, no capítulo cinco realizamos uma análise comparativa entre as diretrizes da (BNCC), os slides das aulas de Língua Portuguesa, disponíveis pelo LRCO, e a lista de obras literárias exigidas pelos vestibulares da (UEM) em 2024, com foco na presença e no tratamento das literaturas de maiorias minorizadas. A

partir da análise qualitativa de aulas específicas da turma do terceiro ano do ensino médio de 2024, elaboradas pela SEED/Paraná, a pesquisa analisou slides das aulas de Língua Portuguesa, com foco nos conteúdos de literatura de maiorias minorizadas. Apesar do recorte temporal desta pesquisa ser apenas de 2024, ela é representativa, pois os conteúdos das aulas não mudam de um ano para o outro, assim como acontece com os livros didáticos impressos.

1. DE MINORIAS A MAIORIAS MINORIZADAS

Quando pensamos no termo 'minorias' o raciocínio automático é no sentido quantitativo. Minorias são, por definição, grupos menores. No entanto, tal vocábulo precisa ser problematizado, pois ultrapassa a ideia apenas de quantidade numérica: ele está profundamente ligado às relações de poder estabelecidas no interior das democracias contemporâneas. Segundo Chaves (1971), em seu texto *Minorias e seu estudo no Brasil*, o termo pode ser compreendido em dois sentidos: um mais amplo, que se refere a grupos em situação de desvantagem ou dependência em relação a uma maioria, e outro mais específico, que diz respeito às chamadas minorias nacionais, formadas por grupos étnicos ou raciais que coexistem dentro de um mesmo Estado.

Nesse sentido mais restrito adotado por Chaves (1971), as minorias não se definem apenas por serem quantitativamente inferiores, mas sobretudo por ocuparem posições subordinadas nas estruturas sociais e políticas. Assim, a condição de minoria está diretamente relacionada à distribuição desigual de poder, na qual um grupo dominante impõe seus valores, normas e cultura aos demais. Esse fenômeno está historicamente associado à formação do Estado, que, ao reunir diferentes grupos em um mesmo território, frequentemente consolida o domínio de um grupo social sobre outro.

Desse modo, é interessante notar como a carga semântica da palavra 'minorias', ligada à quantidade, é bastante vantajosa à manutenção do poder, uma vez que conduz à conclusão de que minorias são poucas pessoas e devem se adaptar às majorias. Ocorre, entretanto, que negros no Brasil, por exemplo, são considerados minorias, quando, na verdade compõem mais de 50% da população: "Aproximadamente 56% da população brasileira é negra (Pardos - 45,3% e Pretos - 10,6%)". O mesmo se repete com as mulheres, que também são maioria em nosso país "Mulheres: 104.548.325" e "Homens: 98.532.431" (IBGE, 2023).

Dentre essas, a análise da minoria negra ocupa lugar central nos estudos sociológicos sobre relações raciais, especialmente quando comparados os contextos dos Estados Unidos e do Brasil e é a preocupação com essa literatura que vai dominar tanto as aulas quanto os exames aqui sob estudo, como veremos adiante. Conforme aponta Chaves (1971), nos Estados Unidos, o caráter conflituoso dessas relações se intensificou ao longo do tempo, impulsionado pela crescente

conscientização dos grupos historicamente desfavorecidos. Esse processo evidencia uma contradição marcante: um país que se apresenta como símbolo de liberdade e igualdade revela, simultaneamente, profundas práticas de racismo e segregação.

Em contraste, o caso brasileiro foi frequentemente interpretado, de forma apressada, como menos marcado por conflitos raciais, sobretudo quando comparado à realidade norte-americana. No entanto, essa aparente harmonia que foi e ainda é muitas vezes confundida pela romantização da miscigenação (FREYRE, 2003), não significa ausência de desigualdades, mas sim a existência de formas mais sutis e estruturais de discriminação. No Brasil, os estudos sobre a população negra não surgiram apenas de tensões explícitas, mas também do interesse dos cientistas sociais em compreender os mecanismos internos da sociedade (CHAVES, 1971).

Nesse sentido, a formação histórica do Brasil está profundamente ligada ao período da escravidão, no qual os negros ocupavam a posição mais baixa da estrutura social. Mesmo após a abolição, as desigualdades persistiram, sendo reproduzidas por meio de preconceitos e mecanismos de exclusão que dificultaram a plena integração desse grupo na sociedade. Assim, uma compreensão completa exige a análise de sua trajetória histórica, marcada pela escravidão, pela marginalização pós-abolição e pela permanência de relações desiguais de poder que ainda constituem a sociedade brasileira desde a sua formação colonial.

Mesmo com os efeitos da colonização e da escravidão ainda presentes no Brasil, os movimentos sociais de raça, gênero e classe, assim como os avanços da crítica pós-colonial no século XX — que buscava criar “um contexto favorável aos marginalizados e aos oprimidos, para a recuperação da história, da voz e para a abertura das discussões acadêmicas para todos [...] (BONNICI, 1998, p. 20)” — possibilitaram que as consideradas minorias no país passassem a contar suas próprias histórias, influenciando não apenas os estudos acadêmicos, mas também produções artísticas, como é o caso da literatura. Assim, a literatura pós-colonial no Brasil, garantiu o direito de fala dos grupos chamados minoritários. Como expõe Bonnici (1998),

A investigação literária pós-colonialista abre novas perspectivas para literaturas que, embora nitidamente pós-coloniais, têm dificuldade em aceitar esta situação. São literaturas já maduras, como a brasileira, mas relegadas à posição tributária e cujos autores não aparecem na

lista 'canônica' de *The Western Canon*, de Harold Bloom. [...] elas possuem métodos próprios para falar e contar a sua história. O mergulho à nau naufragada reproduz a volta às profundezas da história para que o sujeito pós-colonial representado na literatura recupere a voz e assim possa narrar e anunciar as suas experiências como o Outro. (BONNICI, 1998, p. 34)

Considerando a atual conjuntura populacional brasileira, com maioria negra, como já mencionado, optamos por utilizar o termo “maiorias minorizadas”, proposto pelo professor Richard Santos (2020), por conceituar assertivamente a realidade social e cultural do Brasil. Pois, a observação dos dados demonstram que as minorias na verdade são majorias. Compreender o que são essas majorias minorizadas implica analisar não apenas sua composição em números, mas principalmente as dinâmicas de dominação, desigualdade e exclusão que marcam as relações entre maioria e minoria na sociedade.

Em síntese, a discussão apresentada evidencia que o conceito de majorias minorizadas deve ser compreendido para além de critérios numéricos, sendo fundamentalmente determinado pelas relações desiguais de poder que estruturam as sociedades. A partir de Chaves (1971), torna-se claro que a condição de minoria está associada à subordinação política, social e cultural, historicamente construída e mantida por mecanismos de dominação que se consolidam desde a formação dos Estados. Essa condição nos revela trajetórias distintas, mas igualmente marcadas por desigualdades profundas, seja por meio de conflitos explícitos, seja por formas mais sutis e estruturais de discriminação.

No contexto brasileiro, a herança da escravidão e os processos de marginalização pós-abolição demonstram que a suposta harmonia racial encobre desigualdades persistentes. Entretanto, os avanços dos movimentos sociais e da crítica pós-colonial têm desempenhado papel essencial na desconstrução dessas narrativas, promovendo a valorização das vozes historicamente silenciadas. Nesse cenário, a literatura pós-colonial emerge como espaço privilegiado de resistência e de reescrita da história, permitindo que os sujeitos antes colocados à margem assumam a posição de narradores de suas próprias experiências.

É válido ressaltar a importância da escola como espaço de leitura e compreensão de textos literários pós-coloniais, principalmente para trabalhar temas como racismo, elitismo, intolerância religiosa, valorização da cultura nacional etc., conforme aponta Van Dijk (2012), em seu livro *Racismo e discurso na América*

Latina:

Esse processo de aprendizagem é amplamente discursivo, isto é, baseado na conversação e no contar de histórias diárias, nos livros, na literatura, no cinema, nos artigos de jornal, nos programas de Tv, nos estudos científicos, entre outros. Muitas práticas de racismo cotidiano, tais como as formas de discriminação, podem até certo ponto ser aprendidas pela observação e imitação, mas até mesmo estas precisam ser explicadas, legitimadas ou sustentadas discursivamente de outro modo. Em outras palavras, a maioria dos membros dos grupos dominantes aprende a ser racista devido às formas de texto e de fala numa ampla variedade de eventos comunicativos. (Dijk, 2012, p. 15)

Segundo a observação de Dijk (2012), negros aparecem em diversos gêneros do discurso, mas sempre de forma depreciativa. No contexto político, são imigrantes ilegais ou delinquentes; na imprensa e na comunicação de massa, estão sujeitos a discursos de reportagens tendenciosas normalmente de jornalistas brancos. É preciso sublinhar também que as notícias vêm, em grande parte, de instituições (governo, universidades, corporações, tribunais) que também têm liderança branca e negros aparecem em profissões inferiorizadas ou ocorrências policiais. Os movimentos negros são adjetivados por exemplo como 'perigosos' e 'explosivos'. Sua imagem positiva está comumente ligada ao esporte (especialmente ao futebol), à arte (cantores e músicos) ou como recebedores de ações sociais.

Na televisão, ainda o meio de comunicação mais acessível ao povo brasileiro, além do noticiário, já comentado imediatamente acima, temos o carnaval, o futebol e as novelas, sendo a última, segundo Dijk (2012), principal forma de representar a cultura popular brasileira. Embora tenha havido uma mudança a partir dos anos 1990, ainda não há representação satisfatória. Os negros figuram como serviçais, empregadas domésticas, criminosos ou têm devoção aos patrões ou papéis sem importância na trama. Em programas de humor são trapalhões ou enganadores.

Na educação e na pesquisa, o discurso pedagógico ainda reproduz o racismo ao exotizar o outro ou ao colocar a discriminação como 'coisa do passado', da época da escravização (Dijk, 2012, p. 20-22). Especificamente quanto ao livro didático, o autor afirma que após meados dos anos 1990 não há tantos estereótipos, mas pessoas negras são ainda pobres e menos complexas, ocorrendo ocasionalmente ilustrações com lábios exagerados e traços desproporcionais. Já o continente africano é representado como lugar primitivo, como habitantes selvagens.

Por fim, a representação na Literatura, que aqui nos concerne, precisa de alguma discussão. As obras trabalhadas são de maioria de autoria branca que também considera o leitor como branco. Nelas, quase não há personagens negros e quando aparecem precisam ser descritos como tal, pois o 'normal' é o branco, que não precisa de caracterização física. Do mesmo modo que nos outros gêneros acima mencionados, quando aparecem, homens são escravizados, revoltados ou garanhões, semelhantemente à mulher que é hipersexualizada ou a empregada fiel.

Existe, no entanto, uma vastidão de obras que não retratam tais estereótipos e que têm altíssima qualidade literária. Elas começam a surgir nos anos 40, ganham força nos anos 90 e hoje são muito mais conhecidas e celebradas, abordando a identidade com a África, a luta pela libertação e uma crítica social. O problema reside, então, em sua invisibilidade, tanto por estarem em editoras de menor alcance e prestígio quanto por não serem adotadas pelas escolas. É essa a questão sobre a qual esta pesquisa se debruça.

Com toda essa exposição negativa, as pessoas, ou, melhor dizendo, os alunos, nosso grupo focal neste estudo, "Formarão, portanto, modelos mentais tendenciosos de acontecimentos étnicos específicos que leem ou ouvem. Esses modelos podem, por sua vez, ser generalizados para atitudes mais negativas e ideológicas sobre os Outros" (Dijk, 2012, p. 20), tornando a discriminação algo naturalizado.

Por fim, o mesmo autor reflete que se o racismo não é inato, mas aprendido, deve haver meios para esse processo de aquisição ideológica e prática. As pessoas aprendem a ser racistas com seus pais, seus pares (que também aprendem com seus pais), na escola, com a comunicação de massa, do mesmo modo que com a observação diária e a interação nas sociedades multiétnicas.

Torna-se pertinente refletir, portanto, sobre de que maneira, e mesmo se, todas essas questões vêm sendo abordadas no ensino, bem como avaliar em que medida elas conseguem se desvincular de um currículo cultural hegemônico. Conforme apontam Steinberg e Kincheloe (2009),

Os primeiros multiculturalistas não discutiam equidade, ou mesmo justiça social; o primeiro trabalho feito na área simplesmente adicionava fragmentos de informação sobre *outras* pessoas enquanto primariamente se discutia a cultura branca, dominante. Conforme o multiculturalismo se tornava mais associado às políticas de educação e não somente outro conteúdo da disciplina, professores e

acadêmicos começaram a chamar para um exame do multiculturalismo como uma disciplina em si. (p. 3)²

No que diz respeito ao ensino do multiculturalismo, tema de grande relevância não apenas no campo educacional, mas também por sua forte dimensão social, Bonnici afirma, em *Multiculturalismo e Diferença* (2011), que

[...] a formação dos alunos poderia começar com [...] variedades de identidades, sua (in)visibilidade, e os privilégios ou opressões evidenciados quando sua cultura é exposta. Nesse viés, os alunos começam a entender o que significa a construção da cultura, a importância da história do preconceito, a formação desta cultura, a responsabilidade histórica do preconceito, a formação do presente baseado no passado e a constituição do outro diferente (p. 332)

Ainda nesse âmbito, Richard Race, em *Multiculturalism and Education* (2011), sugere uma série de questões e debates, como as razões pelas quais o multiculturalismo deve integrar a educação formal, as relações entre diversidade cultural e ensino, bem como o papel potencial da educação multicultural na formação da cidadania, entre outros aspectos.

É, contudo, Steinberg quem se dedica de maneira mais aprofundada a essa problemática, ao propor que os docentes desenvolvam uma consciência crítica dessas diferenças em múltiplas dimensões, não apenas de raça e etnia, mas também de classe e gênero. “Uma característica importante do [...] multiculturalismo envolve sua capacidade de examinar os domínios de raça e supremacia branca, gênero e patriarcalismo e socioeconômico” (2009, p. 5)³

Assim, ao considerar esses diversos eixos potenciais de discriminação, os professores, bem como os alunos, estariam mais bem preparados para compreender as dinâmicas que atravessam o cotidiano: “os educadores devem entender não apenas as dinâmicas de raça, classe e gênero, mas também as maneiras pelas

² “Early multiculturalists didn’t discuss equity, or even social justice; the first work done in the area simply added on bits and pieces of information about *other* people while primarily discussing the white, dominant culture. As multiculturalism became more associated with the politics of education and not just another content area subject, teachers and scholars began to call for an examination of multiculturalism as a discipline unto itself” (STEINBERG e KINCHELOE, 2009, p. 3)

³ “An important feature of [...] multiculturalism involves its ability to examine the domains of race and white supremacy, gender and patriarchy, and socioeconomic [...]” (Steinberg, 2009, p. 5)

quais suas interseções no mundo vivido produzem tensões, contradições e descontinuidades no cotidiano.” (Steinberg, 2009, p. 6)⁴

No que se refere a essa multiplicidade de fatores, Steinberg recorre a John Fiske (1993, apud Steinberg, 2009, p. 8), que introduz o conceito de *power bloc* (“bloco de poder”) para designar as formações sociais em torno das quais se estruturam as sociedades ocidentais. Nesse sentido, são identificados três eixos principais: o elitismo de classe, a supremacia branca e o patriarcalismo.

A partir dessa formulação, Steinberg apresenta uma proposta instigante ao sugerir que, no contexto educacional, o foco não recaia exclusivamente sobre as formas de opressão, mas, sobretudo, sobre os privilégios atribuídos àqueles que ocupam posições hierarquicamente superiores na organização social.

[...] multiculturalistas estão particularmente preocupados com os blocos de poder formados pelos eixos de poder associados a classe, raça e gênero: elitismo de classe, supremacia branca e patriarcalismo. Assim, por exemplo, eles estudam a supremacia branca por meio da branquitude, concentrando-se em seu privilégio, normatividade (sua capacidade de designar a si mesmo como padrão) e seu apagamento. Nesse contexto, uma pedagogia multicultural crítica induz as pessoas brancas a repensarem sua compreensão de sua própria etnia e a construção de sua consciência. Pede-se aos brancos que reformulem a branquitude em um contexto multicultural crítico que valoriza a justiça, o igualitarismo e a comunidade. (Steinberg, 2009, p. 10)⁵

Assim, ao internalizarem e assimilarem valores como o de justiça, os alunos podem passar a se perceber em uma posição desconfortável, ao reconhecerem situações de injustiça em relação ao outro, o que contribui para o desenvolvimento de uma consciência crítica acerca das formas de discriminação presentes na sociedade em que estão inseridos.

Portanto, assim justificamos nosso estudo e a escolha do termo maiorias minorizadas, utilizado ao longo dessa pesquisa, pois propõe uma reflexão sobre

⁴ “[...] educators must understand not only the dynamics of race, class, and gender but the ways their intersections in the lived world produce tensions, contradictions, and discontinuities in everyday lives.” (Steinberg, 2009, p. 6)

⁵ “[...] multiculturalists are concerned particularly with the power blocs formed by the axes of power associated with class, race, and gender: class elitism, white supremacy, and patriarchy. Thus, for example, they study white supremacy by way of whiteness, focusing on its privilege, normativity (its ability to designate itself as the standard), and its erasure. In this context, a critical multicultural pedagogy induces white people to rethink their understanding of their own ethnicity and the construction of their consciousness. It asks white people to reformulate whiteness in a critical multicultural context that values justice, egalitarianism, and community.” (Steinberg, 2009, p. 10)

como as literaturas desses grupos são abordadas pela Universidade Estadual de Maringá, nas provas dos vestibulares de 2024 e, pela SEED, nos slides das aulas do terceiro ano do ensino médio 2024.

Assim, compreender como são abordadas as literaturas de maiorias minorizadas na etapa final da educação básica, implica reconhecer as dinâmicas históricas e estruturais de desigualdade que ainda moldam a sociedade brasileira, e ao mesmo tempo a importância de práticas sociais, políticas e culturais comprometidas com a equidade e a justiça social, principalmente em espaços de aquisição de conhecimento.

2. BNCC: O QUE É E COMO SURTIU?

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem ganhado destaque nos últimos anos por meio das mídias, porém esse documento normativo, que tem como objetivo definir quais conhecimentos, competências e habilidades os estudantes vão acessar e desenvolver ao longo de sua permanência na Educação Básica, já estava previsto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), conforme o texto do site oficial da BNCC:

Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil. (BRASIL, 2018)

É válido mencionar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) já havia sido mencionada na promulgação da Constituição Federal de 1988, em seu artigo 210, que prevê a criação de um documento norteador comum para a educação brasileira. No entanto, somente em 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, a regulamentação da BNCC foi formalizada por meio do artigo 26 da referida lei.

Nos anos seguintes, foram elaborados documentos para orientar a construção dos currículos educacionais. Em 1997, ocorreu a consolidação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), estruturados em dez volumes para auxiliar as equipes pedagógicas no Ensino Fundamental, da 1ª à 5ª série, anos iniciais. No ano seguinte, em 1998, os PCNs foram ampliados para abranger do 6º ao 9º ano, anos finais, fomentando o debate entre escola, governo e sociedade. Em 2000, foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), divididos em quatro partes, com o objetivo de orientar os docentes na busca por novas abordagens e metodologias de ensino.

Entre 2008 e 2010, foi estabelecido o Programa 'Currículo em Movimento', que buscava melhorar o currículo de todos os níveis da Educação Básica. Em 2010, a Conferência Nacional de Educação (CONAE) debateu a necessidade da BNCC dentro do Plano Nacional de Educação (PNE). Como resultado, foi criada a Resolução nº 4, que determinava as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a

Educação Básica (DCNs), e a Resolução nº 5, que estabelecia Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Nos anos seguintes, novas diretrizes foram sendo implementadas. Em 2011, a Resolução nº 7 estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos. Já em 2012, a Resolução nº 2 regulamentou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, e o governo instituiu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Em 2013, foi criado o Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM).

O ano de 2014 marcou a aprovação da Lei nº 13.005, que estabeleceu o Plano Nacional de Educação (PNE) para os dez anos seguintes, com 20 metas voltadas à melhoria da Educação Básica e define a BNCC como estratégia para alcançar as metas 1, 2, 3 e 7. Sendo assim, a primeira meta teve como objetivo universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para todas as crianças de 4 a 5 anos de idade, além de ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência do plano 2024. Porém, segundo *O Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação - 2024 (2024)*, até 2022 o Brasil avançou na cobertura da educação infantil, especialmente para crianças de 0 a 3 anos, cuja taxa cresceu para 37,3%, embora ainda abaixo da meta de 50%. Apenas São Paulo superou essa meta, enquanto o Amapá teve a menor cobertura (10,2%). Persistindo ainda desigualdades significativas, sobretudo por renda, com os 20% mais pobres atingindo 28,2% de cobertura e os mais ricos 53,6%.

Para crianças de 4 a 5 anos, a taxa de atendimento chegou a 93% em 2022, abaixo da meta e inferior aos índices de 2018 e 2019, refletindo possíveis efeitos da pandemia. O Ceará lidera essa faixa etária com 96,9%, enquanto Acre e Amapá registraram os menores percentuais. Houve redução das desigualdades entre áreas urbanas e rurais nessa faixa etária.

A segunda meta do PNE, por sua vez, pretendeu universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda a população de 6 a 14 anos, assegurando que pelo menos 95% dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada até o último ano de vigência do PNE, 2024. Entretanto, *O Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação - 2024 (2024)* aponta que:

Segundo os dados de 2023, constata-se que a Meta 2, no que

concerne à cobertura da população de 6 a 14 anos no ensino fundamental, não foi plenamente alcançada. Embora tenham sido registrados avanços ao longo do período de 2012 a 2023, é inegável que a ocorrência da pandemia de covid-19 ocasionou um retrocesso no atendimento escolar. Em 2023, o indicador alcançou a marca de 95,7%, representando um recuo de mais de 10 anos no indicador, visto que, na linha de base do PNE, em 2012, ele foi estimado em 96,7%. (BRASIL, 2024, p. 69-70)

Outra diretriz importante é a terceira meta que visou garantir, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos, elevando, até o final do período de vigência do plano, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%. Entretanto, *O Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação - 2024 (2024)*, expõe que mesmo com o aumento entre 2012 e 2023, no acesso à escola para essa faixa etária, existe uma distância significativa para a efetivação da meta 3, que não está relacionada apenas a pandemia da COVID 19, mas as desigualdades regionais, sociais e econômicas do país.

Já a sétima meta do PNE propôs a melhoria da qualidade da educação básica em todas as suas etapas e modalidades, com foco na otimização do fluxo escolar e no aprimoramento da aprendizagem, de modo a alcançar as médias nacionais estabelecidas para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). No entanto, de acordo com *O Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação - 2024 (2024)*:

[...] em que pesem os progressos efetuados na vigência do PNE, as metas referentes à melhoria da qualidade da educação básica não foram atingidas em nenhuma das etapas de ensino. Verificam-se ainda os baixos níveis de aprendizado de um contingente expressivo de estudantes, cujo desempenho está situado nos níveis mais baixos das escalas de proficiência de Língua Portuguesa e de Matemática do Saeb, indicando aprendizado precário. (BRASIL, 2024, p. 187)

Portanto, as metas do PNE que estavam correlacionadas a BNCC não foram cumpridas no prazo estabelecido de 2014 a 2024, resultando em um novo Plano Nacional de Educação (PNE) para o período de 2024 a 2034 que foi instituído pela Lei 14.934/2024, originada do Projeto de Lei 2614/2024, de iniciativa do Ministério da Educação (MEC) e aprovado pelo Congresso Nacional. Desse modo, o novo PNE estabelece metas, diretrizes e estratégias para a educação brasileira na próxima década. Sua elaboração contou com um grupo de trabalho responsável por

diagnosticar os principais desafios do setor e propor orientações e objetivos para orientar as políticas educacionais no país.

Ainda em 2014, da 2ª Conferência Nacional pela Educação (Conae) resultou um documento com propostas e reflexões sobre a educação no Brasil e finalmente em 2015, ocorreu o I Seminário Interinstitucional para a elaboração da BNCC, reunindo especialistas e assessores responsáveis pela construção desse documento. Dessa forma, é válido ressaltar que o processo para a criação da primeira versão da BNCC foi longo, demandou reuniões, leis, consultas públicas etc., e, devido a sua importância para a educação básica brasileira, a Base Nacional Comum Curricular passa por atualizações constantes.

O processo de construção da BNCC seguiu com a publicação da segunda versão em maio de 2016. De junho a agosto desse ano, foram realizados vinte e sete Seminários Estaduais para debater o documento, resultando na organização da terceira versão. Em abril de 2017, o Ministério da Educação (MEC) entregou a versão final da BNCC ao Conselho Nacional de Educação (CNE) que, em dezembro, publicou a Resolução CNE/CP nº 2, orientando sua implementação.

Em 2018, a terceira versão da BNCC do Ensino Médio foi entregue ao CNE. Durante o ano, educadores, gestores e equipes pedagógicas de todo o Brasil se mobilizaram para sugerir melhorias na proposta. Finalmente, em dezembro de 2018, a BNCC para a etapa do Ensino Médio foi homologada pelo MEC, consolidando esse importante marco na educação nacional.

Em suma, a BNCC representa um avanço significativo na estruturação e organização da educação brasileira, refletindo um longo processo de discussões, adaptações e aprimoramentos durante as últimas décadas. Desde sua previsão, na Constituição de 1988, até a sua implementação final, em 2018, a BNCC tem se consolidado como um documento crucial para garantir que os alunos da Educação Básica, em todas as suas etapas, tenham acesso a conteúdos e habilidades fundamentais para o seu desenvolvimento integral. A implementação da BNCC é, portanto, um passo importante para a melhoria da educação no Brasil, com a promessa de um sistema educacional mais coeso e inclusivo, capaz de oferecer uma formação mais equitativa e qualificada a todos os estudantes.

2.1 Finalidades e competências da BNCC

A BNCC tem como finalidade ser “balizadora da qualidade da educação” (BRASIL, 2018, p. 8), ajudando a superar a divisão das políticas de educação nacional e proporcionando o fortalecimento colaborativo entre a União, os Estados e os Municípios. Para isso, os estudantes devem desenvolver, ao longo da sua permanência na Educação Básica, competências gerais:

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, 2018, p. 8)

Desse modo, as competências gerais da Educação Básica estabelecem diretrizes fundamentais para a formação integral dos estudantes, promovendo o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes essenciais para a vida em sociedade. Entre os principais objetivos, destaca-se a valorização do conhecimento historicamente construído para a compreensão da realidade e a contribuição para uma sociedade mais justa e inclusiva. Além disso, a curiosidade intelectual é estimulada por meio da investigação científica, do pensamento crítico e da criatividade na busca de soluções inovadoras. (BRASIL, 2018)

A diversidade cultural e artística também é enfatizada, incentivando a apreciação e a participação em manifestações culturais em diferentes contextos. A comunicação eficaz, utilizando diversas linguagens, é vista como essencial para a expressão de ideias e sentimentos, assim como o uso consciente das tecnologias digitais para acessar, produzir e disseminar informações de forma ética e crítica. Outro ponto relevante é a valorização das vivências culturais e do conhecimento sobre o mundo do trabalho, permitindo que o estudante tome decisões alinhadas ao seu projeto de vida com autonomia e responsabilidade. A argumentação baseada em fatos confiáveis também é incentivada, promovendo o respeito aos direitos humanos, à consciência socioambiental e ao consumo responsável. (BRASIL, 2018)

No aspecto sócio emocional, a BNCC enfatiza a importância do autoconhecimento, do cuidado com a saúde física e emocional, bem como a empatia e o respeito à diversidade. A resolução de conflitos, a cooperação e o diálogo são habilidades essenciais para o convívio social. Por fim, espera-se que o estudante desenvolva autonomia, resiliência e responsabilidade, pautando suas ações em princípios éticos, democráticos e sustentáveis. Dessa forma, as competências gerais

sintetizadas acima buscam formar cidadãos críticos, participativos e preparados para os desafios da contemporaneidade. (BRASIL, 2018)

2.2 Estrutura Curricular e Competências Gerais do Ensino Médio na BNCC

A Estrutura Curricular e as Competências Gerais do Ensino Médio na BNCC foram desenvolvidas com o intuito de garantir uma formação ampla, que prepare o estudante não apenas para o ingresso no mercado de trabalho, mas também para o exercício da cidadania e para o desenvolvimento de habilidades que são essenciais em um mundo em constante mudança.

A BNCC para o Ensino Médio estabelece uma organização curricular flexível e integrada. Ela divide os conteúdos em Áreas de Conhecimento e propõe uma carga horária mínima obrigatória, com possibilidade de diversificação para atender às especificidades regionais e de cada escola. Desse modo, as Áreas de Conhecimento são assim organizadas: *Linguagens e suas Tecnologias* inclui as disciplinas de Língua Portuguesa, Literatura, Artes, Educação Física e Tecnologias da Informação e Comunicação; *Matemática e suas Tecnologias* inclui apenas matemática; *Ciências da Natureza e suas Tecnologias* integra as disciplinas de Biologia, Física e Química; *Ciências Humanas e suas Tecnologias* abarca os conteúdos de História, Geografia, Filosofia e Sociologia. Essas áreas devem ser trabalhadas de maneira interligada, respeitando as características do conhecimento de cada uma, mas com uma abordagem que favoreça a compreensão da realidade de forma ampla. (BRASIL, 2018)

Antes de analisarmos as aulas de português do 3º ano do Ensino Médio vale compreender como estão estruturadas as disciplinas nessa etapa de ensino conforme a (figura 1).

Figura 1 - Estrutura curricular do Ensino Médio na BNCC



Fonte: BRASIL, 2018, p. 32. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 13 mar. 2025

Conforme foi apresentado na figura 1, é possível perceber que a disciplina de Língua Portuguesa, que faz parte da área de conhecimento *Linguagens e suas Tecnologias*, é obrigatória nos três anos do Ensino Médio. Sendo assim, verifica-se a importância dessa disciplina nessa etapa de ensino.

2.3 A Língua Portuguesa no Ensino Médio e a BNCC

A BNCC para Língua Portuguesa no Ensino Médio propõe uma formação completa e integradora, em que o aluno se torna capaz de compreender, produzir e

interpretar textos de forma crítica e reflexiva. O foco está em desenvolver competências linguísticas para que os estudantes possam se expressar e agir de maneira consciente e autônoma em diferentes situações comunicativas, preparando-os para os desafios do mundo contemporâneo. A interação entre leitura, escrita, oralidade e análise linguística é fundamental para alcançar esse objetivo, garantindo que o aluno se torne um sujeito ativo e crítico na sociedade. Nesse viés, a BNCC aponta que:

Cabe ao Ensino Médio **aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos**, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, e **alargar as referências estéticas, éticas e políticas** que cercam a produção e recepção de discursos, ampliando as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade e de participação social dos jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos. (BRASIL, 2018, p. 498, grifo do autor)

Observa-se que um dos papéis da disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Médio, segundo a BNCC, é formar cidadãos críticos e capazes de se posicionar politicamente na sociedade, formando pessoas que, além de compreender a sociedade que as cercam, também produzam discursos conscientes. Desse modo, considerando a Literatura como cerne desta pesquisa, analisaremos como a BNCC a considera no Ensino Médio e se e como os textos literários podem contribuir na formação dos jovens estudantes.

2.4 O ensino da Literatura no Ensino Médio e a BNCC

A BNCC orienta que o ensino da Literatura é essencial para os estudantes do Ensino Médio e aponta que mesmo com “certa simplificação didática” (BRASIL, 2018, p. 499) os estudos de textos literários devem ser reconsiderados nessa etapa de ensino, aproximando os estudantes da arte literária. Dessa forma, a BNCC expõe:

Como linguagem artisticamente organizada, a literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo. Mediante arranjos especiais das palavras, ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir. Nesse sentido, a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que

estamos vendo e vivenciando. (BRASIL, 2018, p. 499)

Nessa perspectiva, Antonio Candido (2011, p. 182), em *O direito à literatura*, aponta que o texto literário proporciona aos indivíduos uma "quota de humanidade", o que os torna mais empáticos e compreensivos em relação aos outros. Esse processo ocorre porque, como também afirma Candido (2000) em *Literatura e Sociedade*, ao entrarem em contato com a literatura, as pessoas são impactadas e modificam seus comportamentos. Assim, fica claro que a arte e a sociedade exercem uma interação constante entre si.

Ainda sobre o ensino de Literatura no Ensino Médio, a BNCC determina oito tópicos para “a progressão das aprendizagens e habilidades” (Brasil, 2018, p. 499). Desse modo, nos itens sete e oito dessa progressão é mencionado o estudo do texto literário:

[...] a ampliação de repertório, considerando a diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas – literatura juvenil, literatura periférico-marginal, o culto, o clássico, o popular, cultura de massa, cultura das mídias, culturas juvenis etc. [...] a inclusão de obras da tradição literária brasileira e de suas referências ocidentais – em especial da literatura portuguesa –, assim como obras mais complexas da literatura contemporânea e das literaturas indígena, africana e latino-americana. (BRASIL, 2018, p. 499)

É válido observar que a BNCC considera não apenas as literaturas clássicas para o ensino em sala de aula, mas também as de maiorias minorizadas, que retratam a diversidade do Brasil e do mundo e que por muito tempo não foram consideradas no currículo da Educação Básica nacional. Essa é a questão que vamos discutir neste estudo.

2.5 A BNCC, o Ensino Médio e as maiorias minorizadas

A escola é um ambiente plural, com diversas realidades sociais, étnico-raciais, intelectuais etc., por isso, quando priorizamos um ensino justo e igualitário, precisamos analisar o que os estudantes estão aprendendo em sala de aula. Para tanto, a BNCC, na etapa do Ensino Médio, propõe cinco campos de atuação social: o da vida pessoal, o artístico-literário, o das práticas de estudo e pesquisa, o

jornalístico-midiático e o campo de atuação na vida pública.

Considerando a literatura como cerne desta pesquisa e a importância do ensino de obras literárias que representam as maiorias minorizadas ou que foram escritas por autores que representam a classe marginalizada de nosso país, é válido destacar o texto da BNCC (2018), no Campo Artístico-literário da etapa do Ensino Médio, quando orienta que é necessário:

Diversificar, ao longo do Ensino Médio, produções das culturas juvenis contemporâneas (slams, vídeos de diferentes tipos, playlists comentadas, raps e outros gêneros musicais etc.), minicontos, nanocontos, best-sellers, literaturas juvenis brasileira e estrangeira, incluindo entre elas a literatura africana de língua portuguesa, a afro-brasileira, a latino-americana etc., obras da tradição popular (versos, cordeis, cirandas, canções em geral, contos folclóricos de matrizes europeias, africanas, indígenas etc.) que possam aproximar os estudantes de culturas que subjazem na formação identitária de grupos de diferentes regiões do Brasil. (BRASIL, 2018, p. 524)

Dessa forma, fica evidente que a BNCC ratifica a necessidade de um ensino de literatura que valorize a diversidade cultural e que represente as múltiplas identidades presentes na sociedade brasileira. A inclusão de obras de autores marginalizados e de produções culturais variadas não apenas enriquece o repertório dos estudantes, mas também contribui para a construção de um pensamento crítico e para o reconhecimento da pluralidade que compõe o país. Portanto, ao considerar a literatura como um meio de ampliação das perspectivas e de fortalecimento da identidade cultural, a escola assume um papel fundamental na promoção de uma educação mais inclusiva, equitativa e socialmente comprometida. Agora vejamos como e se as listas de obras literárias propostas pelos vestibulares, especialmente o da UEM, vão ao encontro de tal necessidade.

3. O VESTIBULAR DA UEM

O Concurso do Vestibular da Universidade Estadual de Maringá (UEM) é uma alternativa de ingresso aos cursos de graduação dessa IES e que acontece em dois períodos do ano letivo, um geralmente no meio do ano, denominado *Vestibular de Inverno*, e outro ao final, intitulado *Vestibular de Verão*. A forma de avaliação do(a) candidato(a) a esse vestibular ocorre por meio de uma prova com questões objetivas e uma redação, conforme aponta o Art. 14 da Resolução N.º 005/2023-CEP - *Regulamento do Concurso Vestibular para ingresso nos cursos de graduação*:

Art. 14. O processo seletivo é realizado em um único dia, com até 5 (cinco) horas de duração, e é composto de uma redação, contemplando um gênero textual, e de 50 questões objetivas, referentes aos conteúdos previstos nas Áreas do Conhecimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, de acordo com os programas constantes do Manual do Candidato [...] (UEM, 2023, p. 4)

É válido notar que o Concurso de Vestibular da UEM traz um programa próprio, no qual os vestibulandos têm acesso aos conteúdos da prova e também à lista de obras literárias obrigatórias para a avaliação. A formulação das questões da prova considera os conteúdos sugeridos pela BNCC do Ensino Médio. Desse modo, o planejamento das aulas, além de contemplar o currículo nacional obrigatório, pode considerar também os conteúdos exigidos pelo *Programa de Vestibular* da UEM, principalmente nos terceiros anos do Ensino Médio de Maringá e de regiões próximas a essa universidade.

Segundo o site Agência Estadual de Notícias, do governo do Estado do Paraná, a UEM teve mais de 33 mil inscritos no Concurso de Vestibular de Verão e PAS 2024, sendo:

A maior parte dos candidatos vem do Paraná: 85,7%. O estado de São Paulo é representado por 9,4% dos inscritos, seguido por Mato Grosso do Sul (1,8%), Santa Catarina (1%) e Mato Grosso (0,5%). Os outros 1,5% são oriundos de demais estados brasileiros. (Paraná, 2024)

Assim, para que estudantes da Educação Básica de instituições públicas tenham acesso ao ensino superior em universidades igualmente públicas, é imprescindível levar em consideração a realidade de cada indivíduo. Muitos

enfrentam situações de vulnerabilidade social, como a necessidade de contribuir para a renda familiar ou de arcar com os custos associados à graduação. Portanto, mesmo o ensino sendo gratuito, há despesas significativas com transporte, alimentação, materiais acadêmicos, entre outros.

Vale destacar que estudantes de escolas públicas podem ingressar gratuitamente em instituições de ensino superior (IES) privadas por meio de programas como o ENEM e o PROUNI. No entanto, o vestibular para universidades públicas tende a ser mais exigente, devido à elevada concorrência, à presença de candidatos já graduados ou altamente qualificados, e às particularidades de cada instituição. De acordo com o *Censo da Educação Superior 2023: Notas Estatísticas (2024)*, o Brasil conta com 316 IES públicas e 2.264 privadas (Brasil, Inep, p. 9, 2024). Diante desse cenário, muitos estudantes da rede pública acabam optando pelas universidades particulares como alternativa ao difícil acesso às instituições públicas.

3.1 A literatura no Vestibular da UEM 2024

Neste subcapítulo iremos verificar a lista de livros indicados para a leitura do Vestibular UEM/2024. Como tratam-se de leituras destinadas, em grande parte, a estudantes do terceiro ano do ensino médio e/ou recém formados(as) nessa etapa escolar, estamos diante de um público de jovens leitores que, em geral, têm pouca experiência com textos literários. Portanto, como afirma Antonio Candido a respeito da literatura,

[...] convém lembrar que ela não é uma experiência inofensiva, mas uma aventura que pode causar problemas psíquicos e morais, como acontece com a própria vida, da qual é imagem e transfiguração. Isto significa que ela tem papel formador da personalidade, mas não segundo as convenções [...]. (Candido, 2011, p. 178).

Por esse motivo, afirma-se que a literatura exerce um papel humanizador, uma vez que permite ao indivíduo entrar em contato tanto com a sua própria realidade quanto com as alheias a si. Nesse processo, a literatura pode funcionar como um instrumento de organização diante do caos que a vida impõe. Essa ideia também é corroborada por Antonio Candido, ao afirmar que “[...] o caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa

própria mente e sentimentos [...] mais capazes de organizar a visão que temos do mundo.” (Candido, 2011, p. 179)

No que se refere à literatura, adota-se a perspectiva de Antonio Candido, que compreende a literatura como um agente de humanização.

Entendo aqui por humanização [...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. (Candido, 2011, p. 182)

Para que a literatura possa exercer seu potencial humanizador, conforme discutido anteriormente, é fundamental que o ser humano tenha acesso efetivo às obras literárias. Nesse contexto, Candido (2011) defende que a literatura deve ser considerada um direito básico, tão essencial quanto moradia, alimentação, educação e saúde, sendo, portanto, um bem ao qual todos os indivíduos, independentemente de sua condição social, devem ter acesso. Entretanto, além do direito à literatura é fundamental o acesso à leitura de obras que retratam as diversas realidades de uma população, inclusive daquela que vive à margem da sociedade brasileira e que sofre com uma estrutura racista e economicamente desigual.

Ao analisar anos anteriores do *Programa de Vestibular da UEM (2019)*, identifica-se que foi apenas em 2019 que uma obra literária que retrata a vida na periferia e escrita por uma autora negra foi inserida na lista de obras obrigatórias para o Concurso de Vestibular da UEM, qual seja, “*Quarto de Despejo*”, de Carolina Maria de Jesus. Contudo, nos anos seguintes, outras obras literárias que abordam essa temática foram inseridas nos programas de vestibulares dessa universidade.

A escrevivência de Conceição Evaristo é um exemplo da importância da indicação de obras que rompem com o silêncio imposto por décadas de marginalização e submissão da mulher negra na literatura brasileira. Por meio de sua escrita, Evaristo denuncia injustiças, revisita criticamente a história do país e constrói personagens marcadas por identidades potentes, que atuam como referência e símbolo de representatividade da cultura brasileira. Como ela própria afirma, “A nossa escrevivência não pode ser lida como histórias para ‘ninar os da casa-grande’, e sim para incomodá-los em seus sonos injustos” (EVARISTO apud

DUARTE e NUNES, 2020, p. 54), o que evidencia o caráter insurgente e transformador de sua obra.

Assim, a seleção das obras literárias para o Concurso de Vestibular UEM demonstra o interesse da instituição em provocar uma reflexão nos estudantes acerca da sociedade e do contexto histórico-social em que estão inseridos. Quando consideramos o acesso de jovens negros(as) e/ou com vulnerabilidade financeira no ambiente universitário, essas obras ganham um significado ainda mais profundo, pois oferecem não apenas uma oportunidade de reflexão, mas também de representatividade. Obras escritas por pessoas que por muito tempo ficaram à margem da sociedade conquistaram espaço em um meio historicamente dominado pela elite branca e essas produções literárias reforçam a importância da inclusão e da diversidade no meio acadêmico.

No entanto, a simples indicação de livros que retratam as múltiplas realidades sociais do país não é suficiente. É fundamental que os estudantes tenham acesso a espaços que incentivem a leitura, ofereçam mediação adequada e promovam reflexões críticas sobre as temáticas abordadas. Essa é uma responsabilidade que recai, principalmente, sobre a Educação Básica e o papel formativo da escola.

3.2 A literatura de maiorias minorizadas no vestibular da UEM

De acordo com a Resolução N.º 005/2023-CEP - *Regulamento do Concurso Vestibular para ingresso nos cursos de graduação*, em seu Art. 14, inciso I, das cinquenta questões que contemplam a prova do vestibular da UEM, dez são referentes aos conteúdos de Língua Portuguesa e Literaturas em Língua Portuguesa. Essas perguntas buscam analisar o nível de compreensão e interpretação textual dos(as) candidatos(as), assim como verificar o uso correto das regras gramaticais do português. Desse modo, conforme o *Programa Para Vestibulares 2024* da UEM foram indicados para leitura 26 autores e o total de 101 textos literários, entre eles: poemas, romances, contos, e textos dramáticos.

No vestibular de inverno de 2024, das dez questões de Língua Portuguesa e Literaturas em Língua Portuguesa, apenas três abordaram os textos literários indicados pelo *Programa Para Vestibulares 2024*. Dessas, uma abordou as literaturas de maiorias minorizadas:

Figura 2 - Questão 8 do vestibular de inverno - UEM/2024

Questão 08

Assinale o que for **correto**.

01) No conto “Duzu-Querença”, de Conceição Evaristo, escrito em primeira pessoa, a personagem-narradora, depois de trabalhar o dia todo como doméstica, volta de ônibus para casa, levando restos de comida para os filhos. Entretanto, por um terrível engano, é acusada de cumplicidade em um assalto e, por isso, é linchada pelos demais passageiros.

02) Em “Trezentas onças”, de J. Simões Lopes Neto, é possível verificar o espetáculo do cenário regional rio-grandense (com rico arcabouço linguístico), relacionado ao tropeirismo. Ao lado das particularidades locais, o conto tem feições universais porque apresenta um drama de consciência: as preocupações éticas da personagem principal exemplificam a vida humana em sua complexidade.

04) A crônica “Mar”, de Rubem Braga, pode surpreender o leitor por seu aspecto híbrido quanto ao gênero literário. Em forma de poema, exalta as cores das praias tropicais, o movimento das ondas, as marés e a vida cotidiana à beira-mar. Por essa razão, essa crônica apresenta semelhanças com a poesia romântica brasileira da primeira fase que, entre outros temas, idealiza a natureza do Novo Mundo.

08) O conto “Maria pintada de prata”, de Dalton Trevisan, narra um drama familiar contemporâneo e frequente que afeta a infância. Pai e mãe em crise deixam os filhos aos cuidados dos avós que, esgotados, levam as crianças para o orfanato. Quando são liberadas para visitar o pai, que é dominado pelo alcoolismo, as crianças o encontram pela última vez e acabam por testemunhar a sua morte.

16) O soneto “Caboclo roceiro”, de Patativa do Assaré, exalta o trabalho dos roceiros, mostrando a importância de sua presença nas pequenas propriedades agrícolas e nos bons resultados do agronegócio nacional.

Fonte: Vestibular de Inverno 2024, 2024, p. 07. Disponível em: <https://www.vestibular.uem.br/provas/in24/P1.pdf>. Acesso em: 19 maio. 2025

A questão menciona o texto de Conceição Evaristo, em uma alternativa incorreta, mas não explora o significado da obra, não aborda o contexto social do conto ou propõe uma reflexão sobre a vida da autora. Dessa forma, para que o candidato(a) acerte a questão basta apenas saber sobre o enredo do conto.

Ocorre de modo semelhante no *Vestibular de Verão de 2024* da UEM (UEM/CVU, 2024 p. 8-9), na prova apenas as questões de número oito e nove abordam as literaturas de maiorias minorizadas. Entretanto, na alternativa dezesseis da questão oito o candidato precisa apenas saber do que se trata a obra *Quarto de Despejo: diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus e a questão nove, por sua vez, traz o poema *Acrobata da dor*, de Cruz e Souza, com alternativas que refletem sobre as escolas literárias, figuras de linguagem, a relação autor, texto e

leitor etc., porém não se menciona a vida e obra do autor do poema e/ou sua abordagem poética abolicionista:

Figura 3 - Questão 9 do vestibular de verão - UEM/2024

- 01) Ao conferir primazia à sensibilidade social, à realidade histórica, os simbolistas foram chamados de *realistas*. Essa designação se justifica pela preferência por temas descritivos e pela alusão a elementos da mitologia greco-latina. Todavia, no Brasil, houve engajamento político, por parte de todos os poetas simbolistas, especialmente em torno da questão da abolição da escravatura.
- 02) Percebe-se no poema a perfeição formal, característica presente também no Parnasianismo. A métrica decassilábica, as rimas, interpoladas e emparelhadas, as aliterações, as assonâncias, os ecos, conferem musicalidade ao soneto. E a musicalidade é marca incontestada de composições líricas simbolistas.
- 04) A busca incessante pelo fusionismo, característica que prima por unir realidades opostas em uma única verdade, acaba por possibilitar, no poema, a união de contrários, como a vida e a morte. Essa união fica clara especialmente na última estrofe, em que tanto o coração quanto o palhaço se unem para rir e gargalhar, enfatizando, assim, a conciliação entre o eu lírico e o mundo.
- 08) O eu lírico do poema compara “palhaço” (primeira estrofe) e “Coração” (última estrofe). Essa comparação permite associar os sentimentos do coração humano e os sentimentos de um palhaço, caracterizados, ambos, pela dor, pela tristeza, pela agonia.
- 16) No poema, o eu lírico se dirige a um interlocutor intratextual, como se nota pelo uso de verbos no modo imperativo (por exemplo: “retesa”, “ri”, “salta”). No entanto, apenas no último verso esse interlocutor é revelado. Trata-se do “Coração”, usado como metonímia do ser humano que sofre, mas que necessita, em determinados momentos, assumir uma atitude forte e impassível diante das dores da vida.

Fonte: Vestibular de verão 2024, 2024, p. 09. Disponível em: <<https://www.vestibular.uem.br/provas/ve24/P1.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2025

Nesse viés, aponta Glissant:

[...] os povos que irrompem na contemporaneidade necessitam construir sua modernidade à força, e cabe às artes em geral e à literatura em particular, a função essencial na propulsão do imaginário utópico de suas coletividades; do contrário estas correm o risco de não se nomear, de calar sua voz, sua identidade e seu projeto coletivo. (GLISSANT, 2005, p.9).

Portanto, a UEM, ao trazer em seus vestibulares obras literárias das maiorias minorizadas, precisa também elaborar questões que propiciem a reflexão de temas considerados socialmente atemporais e que façam ecoar a voz daqueles que foram historicamente excluídos das instituições de ensino, arte e cultura do Brasil.

Vale ressaltar que cada IES elabora seu próprio concurso de vestibular, por isso, a critério de comparação é válido apontar outras universidades que indicam obras literárias que refletem a realidade das maiorias minorizadas de nosso país. Em 2018, a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), por exemplo, divulgou a lista de obras obrigatórias para o vestibular de 2020, contemplando uma variedade de gêneros textuais entre eles, o álbum *Sobrevivendo no Inferno* (1997), do grupo de rap Racionais MC's, classificado como poesia. Segundo as orientações disponíveis no site oficial da IES, os candidatos deveriam ler e/ou escutar a obra do grupo de rap na íntegra. Nesse viés, Stuart Hall expõe:

Dentro da cultura, a marginalidade, embora permaneça periférica em relação ao mainstream, nunca foi um espaço tão produtivo quanto é agora, e isso não é simplesmente uma abertura, dentro dos espaços dominantes, a ocupação dos de fora. É também o resultado de políticas culturais da diferença, de lutas em torno da diferença, da produção de novas identidades e do aparecimento de novos sujeitos no cenário político e cultural. (Hall, 2003, p. 238)

Assim, mesmo que o rap não seja considerado como obra literária pelo cânone, é por meio dele que muitos jovens têm acesso à consciência de classe, política, sociedade etc., além de ser um produto cultural que propicia a reflexão da identidade dos indivíduos, nesse caso, de jovens estudantes que precisam se sentir pertencentes a espaços antes inalcançáveis por grande parte da população brasileira, como a universidade.

Em 2024, a mesma universidade – UNICAMP –, em seu concurso de vestibular, indicou para sua primeira fase, entre outras obras, a leitura do conto *Maria*, presente na obra *Olhos d'água*, de Conceição Evaristo. E formulou a seguinte questão:

Figura 4 - Questão 8 do vestibular - 1ª fase - UNICAMP/2024

QUESTÃO 8

Leia o trecho da reportagem:

“Mulher espancada após boatos em rede social morre no Guarujá, SP
(...)”

A dona de casa Fabiane Maria de Jesus, de 33 anos, morreu na manhã desta segunda-feira (5), dois dias após ter sido espancada por dezenas de moradores do Guarujá, no litoral de São Paulo. Segundo a família, ela foi agredida a partir de um boato gerado por uma página em uma rede social (...).”

(G1, Santos, 05/05/2014. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/santos-regiao/noticia/2014/05/mulher-espancada-apos-boatos-em-rede-social-morre-em-guaruja-sp.html>. Acessado em 04/07/2023.)

Assinale o trecho de um dos contos a seguir – extraídos de EVARISTO, Conceição. *Olhos d’Água*. Rio de Janeiro: Pallas; Fundação Biblioteca Nacional, 2016 –, trecho este que relaciona o acontecimento da reportagem ao texto de ficção:

- “Os mais velhos, acumulados de tanto sofrimento, olhavam para trás e do passado nada reconheciam no presente. Suas lutas, seu fazer e saber, tudo parecia ter se perdido no tempo (...) Deram de clamar pela morte. E a todo instante eles partiam” (p. 112).
- “Vi só lágrimas e lágrimas. Entretanto, ela sorria feliz. Mas eram tantas lágrimas, que eu me perguntei se minha mãe tinha olhos ou rios caudalosos sobre a face. E só então compreendi. Minha mãe trazia, serenamente em si, águas correntezas (...). Águas de Mamãe Oxum!” (p. 18-19).
- “Os assaltantes desceram rápido. Maria olhou saudosa e desesperada para o primeiro. (...) Alguém gritou que aquela puta safada lá da frente conhecia os assaltantes (...). A primeira voz, a que acordou a coragem de todos, (...) levantou e se encaminhou em direção à Maria (...)” (p. 41-42).
- “Nos últimos tempos na favela, os tiroteios aconteciam com frequência e a qualquer hora. Os componentes dos grupos rivais brigavam para garantir seus espaços e freguesias. Havia ainda o confronto constante com os policiais que invadiam a área” (p. 76).

Fonte: COMVEST/UNICAMP, 1ª fase, 2024, p. 03. Disponível em: https://www.comvest.unicamp.br/vest2024/F1/f12024Q_Y.pdf. Acesso em: 24 maio. 2025

De acordo com a prova comentada da UNICAMP (2024), o objetivo da questão acima é:

A questão pedia que o candidato relacionasse o trecho de uma reportagem sobre a vítima de um ataque motivado por boatos veiculados em redes sociais, no litoral paulista, ao trecho de um dos contos da obra *Olhos d’Água*, de Conceição Evaristo. A questão avaliava a compreensão da reportagem e dos fragmentos dos contos

e a habilidade do candidato em estabelecer aproximações entre situações similares de violência social. (UNICAMP, 2024, p. 9)

Evidencia-se, portanto, que a UNICAMP, além de trazer obras que refletem a realidade atual da sociedade brasileira, propõe aos candidatos(as) do vestibular uma análise do cotidiano da maioria da população por meio das obras literárias, fazendo com que as indicações de leituras realizadas pela instituição sejam significativas. Desse modo, Stuart Hall afirma:

As culturas nacionais são compostas não apenas de instituições culturais, mas também de símbolos e representações. Uma cultura nacional é um discurso - um modo de construir sentidos que influenciam e organizam tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos [...] As culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre "a nação", sentidos com os quais podemos nos identificar, constroem identidades. (Hall, 2006, p. 50-51)

Desse modo, ainda que de forma incipiente, a presença das literaturas de maiorias minorizadas e/ou de letras de rap na lista de leituras obrigatórias para os vestibulares do país ajusta-se com a necessidade de pertencimento dos(as) estudantes ao adentrar no ensino superior, visto que por muito tempo foi um lugar elitizado e que, de modo geral, valorizava-se apenas as tradições e culturas da elite do Brasil.

De forma semelhante, vale mencionar que o vestibular da Universidade pública de São Paulo (USP/Fuvest) de 2025, para ingresso em 2026, tem em sua lista de obras literárias obrigatórias apenas autoras mulheres, isso demonstra o interesse dessa IES em valorizar e resgatar as vozes de um grupo que por muito tempo não teve espaço nas academias brasileiras.

Esperamos que essa seja uma tendência: que a lista de obras literárias das universidades contemple cada vez mais autores/as, personagens e histórias de maiorias minorizadas, porque desse modo haverá uma fiel representação da população brasileira. Além da indicação desses livros, é imperioso também que haja um debate que evoque a reflexão, não apenas uma proposta de análise dos textos sem a compreensão de seu entorno, nem nas provas de vestibular, nem no Ensino Médio. Quanto a esse último é que falaremos a seguir.

4. O QUE É O LIVRO DE REGISTRO DE CLASSE ONLINE (LRCO)?

No ano de 2012, a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná (SEED) em parceria com a Companhia de Tecnologia da Informação e Comunicação do Paraná (CELEPAR), desenvolveu o Livro de Registro de Classe Online (LRCO) com o objetivo de substituir o livro de chamadas convencional. Por se tratar de uma plataforma digital e online, o registro das frequências, conteúdos e avaliações dos estudantes não sofreria com as inúmeras rasuras do modelo anterior.

Em 2013 o LRCO começou a ser utilizado em algumas cidades do Paraná como um projeto-piloto. Porém, em 2020, com a pandemia da COVID-19, esse sistema entrou em vigor conforme a Resolução Seed nº 1016 de 03 de abril de 2020, com o objetivo de facilitar o registro de presença dos alunos, acessar os conteúdos das aulas em formato de slides, que podiam e ainda podem, ser baixados em PDF, Powerpoint ou acessados de maneira online pelo Google Apresentações. Entretanto, mesmo depois da pandemia o LRCO ainda continua sendo utilizado como ferramenta pedagógica, em que os conteúdos das aulas são disponibilizados via *slides* pela SEED, evidenciando, assim, a falta de autonomia dos docentes. Nessa perspectiva, Mariano Enguita (1991) aponta que:

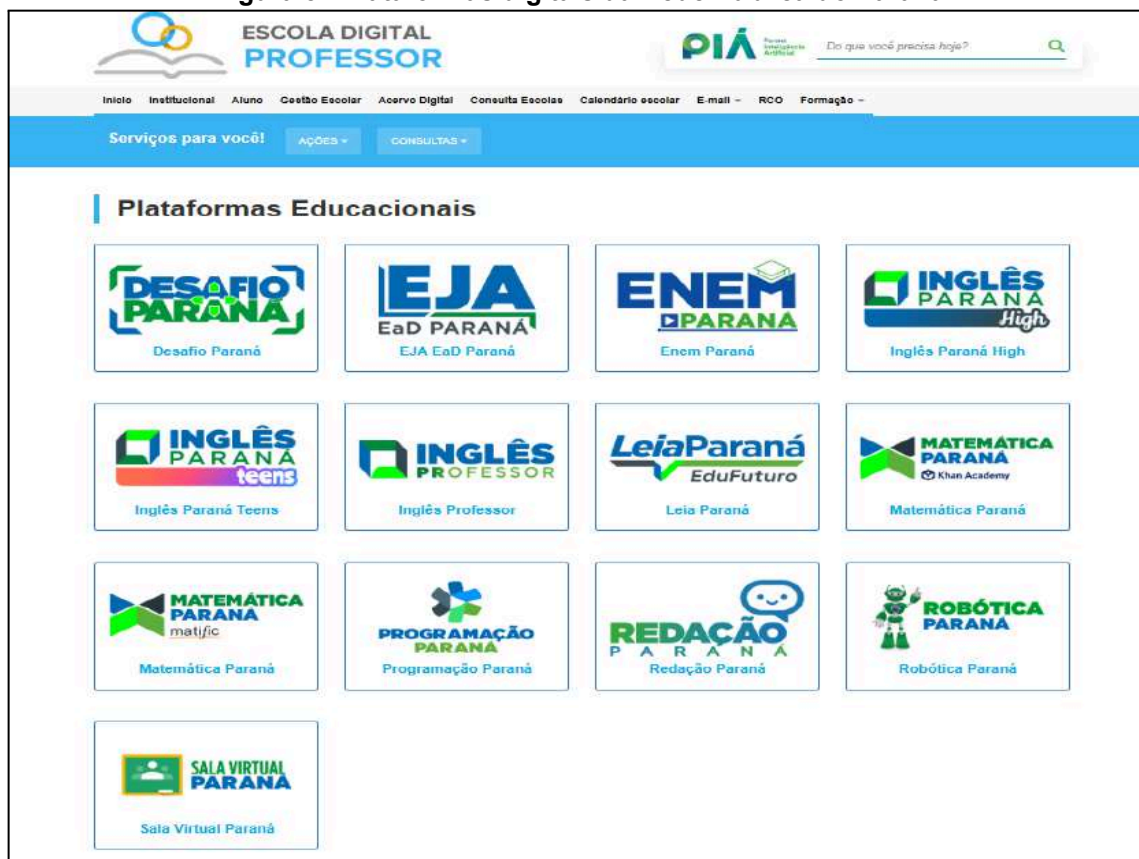
A administração determina as matérias que deverão ser dadas em cada curso, as horas que serão dedicadas a cada matéria e os temas de que se comporá. Em outras palavras, o docente tem perdido progressivamente a capacidade de decidir qual será o resultado de seu trabalho, pois este já lhe chega previamente estabelecido em forma de disciplinas, horários, programas, normas de avaliação etc. (Enguita, 1991, p. 48)

Assim, o professor se tornou um mero funcionário e a escola apenas um ambiente empresarial onde a educação é um produto. Desse modo, ao tirar a autonomia docente, o processo de ensino aprendizagem é baseado apenas nos resultados quantitativos e não qualitativos. Ao considerar o uso de novas plataformas digitais vinculadas ao LRCO como a Redação Paraná, Leia Paraná, Desafio Paraná etc., o Governo do estado retira indiretamente do professor o poder de organização e planejamento de suas aulas, desumanizando o ensino e transformando-o em um trabalho simplesmente técnico.

No site *Escola Digital Professor*, do Governo do Paraná, estão disponíveis

todos os aplicativos e plataformas digitais para o acesso dos estudantes e dos professores da rede pública de ensino do Paraná:

Figura 5 - Plataformas digitais da Rede Pública do Paraná



Fonte: Escola Digital Professor. Disponível em: <https://professor.escoladigital.pr.gov.br/plataformas_educacionais>. Acesso em: 30 de jun. 2025.

É válido ressaltar que as plataformas digitais destinadas à educação do Paraná têm sido motivo de discussão e impasse entre a SEED, a gestão escolar e a classe docente, não pela sua relevância, visto que são ferramentas que podem auxiliar o professor, mas pela obrigatoriedade do uso dessas tecnologias, que busca manter estudantes na escola e alcançar apenas metas estatísticas⁶, como é o caso do Power BI (*Business Intelligence*), sistema que informa à gestão administrativa da escola e à Secretaria de Educação do Estado o número de acessos nas plataformas digitais e não a qualidade do que é produzido nesse meio, como aponta Israel (2024) em seu artigo *Do trabalho digital ao Ensino Plataformizado: Reflexões sobre os impactos do neoliberalismo digital*.

Ademais, segundo o Decreto n.º 7.943, de 22 de junho de 2021, que trata das

⁶ Ver a página do Governo do Estado do Paraná sobre o programa “Presente na escola”: <https://www.educacao.pr.gov.br/presente-escola#monitoramento>

atribuições e procedimentos dos diretores, a não utilização das plataformas digitais na educação paranaense pode gerar afastamento de diretores e vice-diretores da gestão escolar, ou seja, não há autonomia pedagógica, mas uma imposição do uso dessas tecnologias. Entretanto, esta pesquisa não objetiva se ater a esses percalços da educação, mas considerando o teor social desta pesquisa, que busca analisar o ensino da literatura das maiorias minorizadas e que contempla uma educação mais igualitária principalmente para a população que está posta à margem da sociedade, não podemos deixar de mencioná-los e lançar um alerta para uma reflexão sobre o atual modelo de ensino no estado do Paraná.

4.1 As aulas do Livro de Registro de Classe On-line (LRCO)

Para a realização desta pesquisa foi necessária a cientificação da SEED em conjunto com a Diretoria de Educação do Paraná (DEDUC), o Departamento de Desenvolvimento Curricular (DDC), seguindo a Resolução n.º 406/2018 – GS/SEED, que autoriza o acesso aos conteúdos do LRCO e a análise de quinze aulas das turmas do terceiro ano do ensino médio regular de 2024, nosso corpus neste estudo.

Juntamente com a aprovação da pesquisa, que passou por uma análise dos setores mencionados acima, a SEED, a DEDUC e a DDC esclareceram que as aulas disponíveis no LRCO, para o acesso docente, foram criadas inicialmente para suprir as demandas do período pandêmico da COVID-19, seguindo os documentos norteadores da educação como a BNCC, o Referencial Curricular do Paraná e o Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP). Entretanto, mesmo após a pandemia, a SEED observou a necessidade de manter esses planejamentos no Livro Registro de Classe On-line, de modo a auxiliar no combate às defasagens de ensino devido ao período pandêmico.

Assim, os planos de aula elaborados no modo planejamento do Livro de Registro de Classe, objetiva aprimorar o processo de ensino e aprendizagem, proporcionando uma maior compreensão dos conteúdos que visam a apoiar o alcance dos objetivos expressos nos documentos orientadores, além de fortalecer a atuação dos professores da Rede de Ensino. Além disso, as aulas são alinhadas e integradas ao Livro Didático Público, material de apoio escolhido pelos professores da Rede por meio do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). (SEED, 2025, p. 28)

Segundo a SEED/PR, a DEDUC e o DDC as aulas disponíveis no LRCO estão alinhadas com o Livro Didático Público, material que foi selecionado pelos professores através do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). Além disso, os conteúdos das aulas são elaborados por técnicos-pedagógicos da Coordenação de Currículo da SEED/PR com formação específica da área de conhecimento e que visam a contínua correção e atualização dos conteúdos, considerando, assim, as diferentes realidades sociais, regionais e locais dos estudantes. Entretanto, ao vincular as aulas do LRCO a plataformas digitais, Leia Paraná e Redação Paraná, como no caso da disciplina de Língua Portuguesa, a autonomia docente é afetada.

Ao longo de cada trimestre de 2024, foram previstas sete aulas utilizando a plataforma Leia Paraná, conforme indicado nos slides dos conteúdos de Língua Portuguesa nas turmas do terceiro ano do Ensino Médio, totalizando vinte e uma aulas nessa plataforma ao longo do ano. No entanto, as aulas que indicam a utilização da plataforma Leia Paraná se repetem ao longo de todo o trimestre, sem que haja uma contextualização com o conteúdo disponibilizado nos slides das aulas ou a indicação de alguma obra específica:

Figura 6 - Slide 3 da Aula 4 - LEITURA - 3º ano Ensino Médio de 2024



1. Acesse o site leiaparana.odilo.us

2. Clique em "Identificar-se" (acima)


3. Use seu @escola para logar!

Fonte: SEED/PR 2024

Por outro lado, a plataforma Redação Paraná é indicada nos slides das aulas de Língua Portuguesa com base no gênero textual, podendo ter relação ou não com o tema da aula:

Figura 7 - Slide 4 da Aula 61 - REDAÇÃO - 3º ano Ensino Médio de 2024

PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA




Vamos planejar a produção de uma crônica?

Você leu, nas aulas anteriores, algumas crônicas, observando sua estrutura. Esses textos servirão de inspiração para a produção de sua própria crônica!

Para a produção, utilize a plataforma Redação Paraná!

Acesse o link: <https://redacao.pr.gov.br/>



Fonte: SEED/PR 2024

Percebe-se que o uso das plataformas digitais, como a Leia Paraná e a Redação Paraná, mencionado em algumas aulas do LRCO, nem sempre está articulado com os temas propostos ou acompanhado de reflexões sobre a relevância dessas ferramentas no contexto educacional. Ao considerar o inciso II do Art. 3ª - da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/1996, o docente pode indicar obras que constam na plataforma Leia Paraná que dialoguem com os conteúdos trabalhados em sala, bem como pode adaptar os temas das propostas de escrita na plataforma Redação Paraná. No entanto, devido à sobrecarga de trabalho ou à falta de formação específica, muitos professores acabam apenas reproduzindo os materiais fornecidos pela SEED. Diante desse cenário, o texto *A tecnologia na educação: uma ferramenta a serviço de quem?*, presente no Relatório de Monitoramento Global da Educação 2023 da Unesco, expõe:

[...] a tecnologia também pode excluir e ser irrelevante e onerosa, ou até totalmente prejudicial. Os governos precisam garantir as condições certas para permitir o acesso igualitário à educação para todos, regulamentar o uso da tecnologia de modo a proteger os estudantes de suas influências negativas e preparar os professores. (Unesco, 2023, p. 36)

Portanto, recai sobre o docente a responsabilidade de analisar as aulas, os materiais das plataformas disponibilizadas pela SEED e considerar se são cabíveis ou não os conteúdos disponíveis no LRCO, principalmente para estudantes do

Ensino médio, que em sua maioria estão se preparando para o vestibular e ENEM. Além disso, existe a realidade de cada turma, como questões sociais que precisam ser respeitadas no planejamento das aulas.


Sobre a presença de Literatura de Maiorias Minorizadas nos slides das aulas direcionadas às turmas do terceiro ano do ensino médio regular de 2024, precisamos explicar, primeiramente, que não há, especificamente, aulas de Literatura, Redação, Gramática etc. de forma separada. As aulas são assim chamadas de 'Aulas de Português' que compreendem essas diversas faces desse termo tão abrangente.

Desse modo, o que nos interessa neste estudo é verificar se há proposta de leitura e debate de Literatura de Maiorias Minorizadas nesse material. Das 115 aulas de português disponíveis para o terceiro ano do Ensino Médio regular de 2024, 45 se dedicam (inteiramente ou parte delas) à Literatura. Dessas, apenas 15 indicam leituras de obras (romance, poemas e letras de música) produzidas por autores de maiorias minorizadas ou que apresentem personagens desse mesmo grupo em posição de destaque. Dentre elas podemos citar *Clara dos Anjos*, de Lima Barreto, *Quarto de despejo: Diário de uma Favelada*, de Carolina Maria de Jesus, *Ay kakuyri tama (Eu moro na cidade)*, de Márcia Wayna Kambeba, *Torto arado*, de Itamar Vieira Junior, *Negro drama*, do grupo Racionais Mc's (2002), entre outras.

No entanto, quando da análise do material, detectamos outro problema: ainda que essas obras sejam propostas, os exercícios que a elas se referem não chegam a tocar de forma adequada ou profunda na questão de como essas populações são representadas na Literatura ou em discussões acerca dos próprios autores, das condições de produção etc. Tomemos a *Aula 29* do 1º trimestre de 2024 elaborada pela SEED para os alunos do 3º ano do Ensino Médio como exemplo. A aula apresenta um resumo da obra *Clara dos Anjos*, de Lima Barreto, para que os alunos possam compreender algumas características do gênero 'resumo', uma questão de gramática e apenas um slide explicando os temas abordados no romance. Além disso, o slide não contempla a vida, a produção artística e os desafios que Lima Barreto enfrentou para se tornar escritor:

Figura 8 - Slide 12 da Aula 29 - Resumo - 3º ano Ensino Médio de 2024


Clara dos Anjos



Lima Barreto, em seu romance Clara dos Anjos, retrata assuntos delicados como o preconceito racial, a obrigação social do casamento e o papel das mulheres na sociedade fluminense durante o princípio do século XX.

Clara dos Anjos foi o último livro escrito por Lima Barreto. O trabalho foi concluído em 1922, ano da morte do autor. O romance que carrega como título o nome da protagonista foi lançado apenas postumamente, em 1948.

Em termos literários, a obra pertence ao período chamado Pré-Modernismo.



Lima Barreto 1881-1922

Fonte: SEED/PR 2024

Essa pouca oferta e/ou raso debate se estabelecem como uma incongruência com os preceitos da BNCC, que preconiza uma educação plural, e também com a lista de livros pedidos no concurso vestibular da UEM, todos esses ora sob análise nesta pesquisa. É de tal incongruência que falaremos a seguir.

5. COMPARANDO A BNCC, AS AULAS DO LRCO E AS OBRAS LITERÁRIAS DOS VESTIBULARES DA UEM 2024

Este capítulo propõe uma análise da correlação entre o texto da (BNCC), referente às literaturas de maiorias minorizadas no Ensino Médio, o conteúdo das aulas do LRCO que contemplam produções literárias desses grupos e a lista de obras indicadas para o vestibular da UEM 2024. O objetivo é investigar de que maneira as diretrizes educacionais nacionais, as políticas implementadas pelo Estado do Paraná e as práticas das instituições públicas de ensino articulam-se, ou não, para promover uma formação literária que contribua para uma educação mais justa, inclusiva e igualitária.

As produções literárias das maiorias minorizadas aqui analisadas diferem das literaturas consideradas canônicas, mas são colocadas à luz como obras essenciais para a formação dos estudantes, principalmente na educação básica. Pois, por muito tempo as vozes desses grupos foram silenciadas, assim como as suas tradições e costumes, principalmente nas artes. Considerando esse silenciamento imposto às culturas marginais advindas de ideais colonialistas que ressoam até hoje, Gayatri Chalkravorty Spivak (2010), em seu livro *Pode o subalterno falar?*, aponta que:

[...] a fala do subalterno e do colonizado ser sempre intermediada pela voz de outrem, que se coloca em posição de reivindicar algo em nome de um(a) outro(a). Esse argumento destaca, acima de tudo, a ilusão e a cumplicidade do intelectual que crê poder falar por esse outro(a). Segundo Spivak, a tarefa do intelectual pós-colonial deve ser a de criar espaços por meio dos quais o sujeito subalterno possa falar para que, quando ele ou ela o faça, possa ser ouvido(a). Para ela, não se pode falar pelo subalterno, mas pode-se trabalhar "contra" a subalternidade, criando espaços nos quais o subalterno possa se articular e, como consequência, possa também ser ouvido. (p. 14)

Assim, considerando a realidade da escola pública e sua diversidade étnica e social, cabe o(a) professor(a), considerado aqui o(a) "intelectual" (SPIVAK, 2010, p. 14), no ensino da literatura, conduzir os(a) estudantes para reflexões sobre contexto de produção da obra, autores(as), temáticas abordadas etc. Conforme aponta Antonio Candido (1972):

A literatura pode formar; mas não segundo a pedagogia oficial, que

costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade famosa, — o Verdadeiro, o Bom, o Belo, definidos conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço da sua concepção de vida. Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica (esta apoteose matreira do óbvio, novamente em grande voga), ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, — com altos e baixos, luzes e sombras. (CANDIDO, 1972, p. 84)

Principalmente quando se trata de literatura de maiorias minorizadas, pois foge aos “manuais de virtude e boa conduta” (CANDIDO, 1972, p. 84), como a “escrevivência” de Conceição Evaristo (EVARISTO apud DUARTE e NUNES, 2020, p. 54), presente em seus contos indicados como leitura para os vestibulares da (UEM) em 2024.

A Tabela 1 abaixo apresenta uma análise mais detalhada com o número de aulas de Língua Portuguesa dispostas no LRCO, quantas delas foram destinadas ao ensino de Literatura e quantas abordaram as Literaturas de maiorias minorizadas nas turmas regulares do terceiro ano do Ensino Médio em 2024:

Tabela 1 - Número de aulas de Língua Portuguesa, de Literatura e de Literatura de maiorias minorizadas nas turmas regulares do 3º ano do Ensino Médio - Paraná, 2024.

| Trimestres de 2024 | Total de aulas de Língua Portuguesa | Total de aulas que contemplam o ensino de literatura | Total de aulas que apresentam literaturas de maiorias minorizadas |
|--------------------|-------------------------------------|--|---|
| 1º Trimestre: | 42 | 20 | 8 |
| 2º Trimestre: | 37 | 14 | 4 |
| 3º Trimestre: | 36 | 10 | 3 |
| Total: | 115 | 44 | 15 |

Fonte: Própria.

Segundo a BNCC, não há uma determinação pré-estabelecida referente à quantidade de aulas de Literatura que devem ser ministradas no Ensino Médio. Além disso, os slides de aulas do LRCO não distinguem os conteúdos de Literatura de Língua Portuguesa. Porém, texto normativo expõe a necessidade dessa disciplina e a sua importância para essa etapa do ensino:

No Ensino Médio, devem ser introduzidas para fruição e

conhecimento, ao lado da literatura africana, afro-brasileira, indígena e da literatura contemporânea, obras da tradição literária brasileira e de língua portuguesa, de um modo mais sistematizado, em que sejam aprofundadas as relações com os períodos históricos, artísticos e culturais. Essa tradição, em geral, é constituída por textos clássicos, que se perfilaram como canônicos – obras que, em sua trajetória até a recepção contemporânea, mantiveram-se reiteradamente legitimadas como elemento expressivo de suas épocas. (BRASIL, 2018, p. 523)

Tal necessidade parece ser satisfeita, uma vez que a quantidade de aulas de Literatura corresponde, aproximadamente, à metade do total de aulas de Língua Portuguesa. Interessante notar, entretanto, que o texto normativo parece privilegiar as literaturas africana, afro-brasileira, indígena e contemporânea, uma vez que são citadas primeiramente e é usada a expressão “ao lado” como se essas fossem as principais e as outras – “obras da tradição literária brasileira e de língua portuguesa” – se somassem a elas.

Embora a maioria das aulas não siga nessa direção, uma vez que as que propõem literatura de maiorias minorizadas sejam em número bastante reduzido, passamos a analisar algumas que abordam tal tema.


Assim, ao analisar, por exemplo, os *Slides da Aula 10*, intitulados *Romance*, do primeiro trimestre de 2024, do terceiro ano regular do Ensino Médio, nota-se que há um certo alinhamento entre o conteúdo apresentado nos slides com o texto normativo apresentado acima. Dessa forma, a aula traz em um dos seus objetivos, fragmentos do texto *Vidas secas*, de Graciliano Ramos, com o intuito de comparar “a realidade citada na narrativa com a dos dias atuais” (SEED/PR, 2024, p. 3). Para isso, introduz o conteúdo a partir de alguns questionamentos:

Figura 9 - Slide 4 da Aula 10 - Romance - 3º ano Ensino Médio de 2024

Começo de conversa

5 min

Converse com o colega ao lado sobre as questões a seguir.



1. Pela expressão facial do desenho, você considera essa uma família feliz? Por quê?

2. Essa família representa alguma região brasileira? Você acha que ela vive no mundo rural ou urbano?

PARANÁ GOVERNO DO ESTADO


Fonte: SEED/PR 2024

Nota-se que é necessário que o aluno reflita sobre a imagem acima e também a relacione com o seu conhecimento de mundo. Além disso, após a leitura de alguns excertos da obra *Vidas secas*, de Graciliano Ramos (2013), a aula apresenta a pintura *Retirantes*, de Candido Portinari (1944), o que é louvável, pois é possível notar como a literatura, assim como a pintura, são atemporais e válidas como material pedagógico dentro do ambiente escolar. No entanto, a aula não propõe uma comparação entre os dois produtos culturais:

Figura 10 - Slide 6 da Aula 10 - Romance - 3º ano Ensino Médio de 2024

Continuando a leitura

A luz aumentou e espalhou-se na campina. Só aí principiou a viagem. Fabiano atentou na mulher e nos filhos, apanhou a espingarda e o saco dos mantimentos, ordenou a marcha com uma interjeição áspera.
[...]



Retirantes, de Candido Portinari (1944)
(MASP/Divulgação)

RAMOS, Graciliano. Vidas secas. 11. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Record, 1996, p. 16-118.

PARANÁ GOVERNO DO ESTADO

Fonte: SEED/PR 2024

Em resumo, cabe ao(a) professor(a) promover a análise dos fragmentos de

Vidas Secas, de Graciliano Ramos (2013) e da pintura *Retirantes*, de Candido Portinari (1944), e propor, a partir da comparação entre eles, reflexões e debates sobre os dois produtos culturais e acerca da questão social das consequências da escravização e exploração, especialmente no nordeste brasileiro. Dessa forma, a aula em si não conduz à tal leitura que pode ser feita ou não, dependendo do professor(a) da disciplina. Nesse viés, a escritora bell hooks, aponta em seu livro *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade* que:

Os professores progressistas que trabalham para transformar o currículo de tal modo que ele não reforce os sistemas de dominação nem reflita nenhuma parcialidade são, em geral, os indivíduos mais dispostos a correr os riscos acarretados pela pedagogia engajada e a fazer de sua prática de ensino um foco de resistência. (hooks, 2013, p. 36)

Nesse sentido, é preciso tempo, ânimo e certa coragem do(a) professor(a) para implementar tal conteúdo. Como afirma hooks, ao assumir tal postura, ele(a) deve estar disposto “a correr os riscos acarretados pela pedagogia engajada e a fazer de sua prática de ensino um foco de resistência” (hooks, 2013, p. 11). Assim, embora os slides das aulas elaborados pela Coordenação de Currículo da SEED/PR traga bons materiais, neste caso o texto literário e a pintura, ela não contextualiza ou proporciona uma reflexão aos estudantes sobre esses dois produtos da criatividade humana, ainda que a própria BNCC aponte essa necessidade:


Ao final do Ensino Médio, 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, 2018, p. 496)

Os *Slides da Aula 13*, por sua vez, apresentam dois poemas do autor angolano António Agostinho Neto (1974), “Voz do Sangue”, obra póstuma, e “Velho negro”, ambos publicados em 1948. O poeta, conforme consta no slide oito, intitulado *Sobre o autor*, escrevia com a intenção de ir além da simples valorização da identidade angolana, buscando ampliar o diálogo com outros povos de origem africana que também haviam sido impactados, de forma direta ou indireta, pela colonização, pela escravização e pelos regimes ditatoriais.

Figura 11 - Slide 5 da Aula 13 - Poema - 3º ano Ensino Médio de 2024

TEXTO 1

Voz do sangue - Agostinho Neto



Palpitam-me
os sons do batuque
e os ritmos melancólicos do
blue
Ó negro esfarrapado
do Harlem
ó dançarino de Chicago
ó negro servidor do South
Ó negro da África
negros de todo o mundo
eu junto ao vosso canto
a minha pobre voz
os meus humildes ritmos.

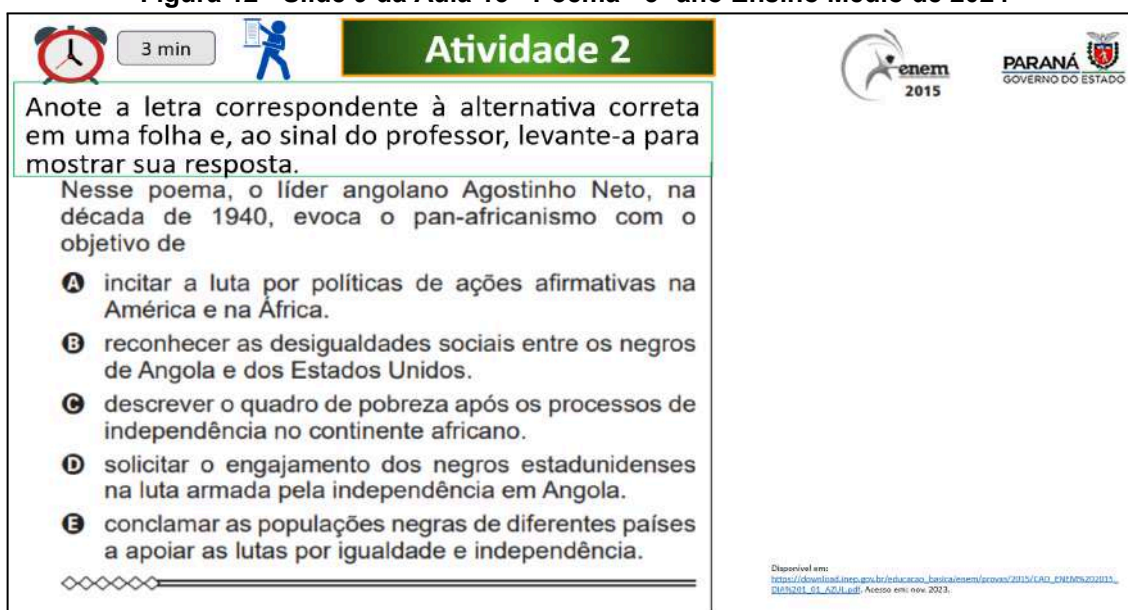
Eu vos acompanho
pelas emaranhadas
áfricas
do nosso Rumo.
Eu vos sinto
negros de todo o
mundo
eu vivo a vossa
história
meus irmãos.

NETO, Agostinho. Voz do sangue. In: NETO, Agostinho.
A voz do sangue. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1974.
Disponível em: www.apostilado.net.br/voz-do-sangue-1974.
Acesso em: 23 jul. 2020.

Fonte: SEED/PR 2024

Para compreensão do poema acima, o slide sete da aula 13 (SEED/PR, Aula 13, 2024), nomeado *Sobre o poema*, aponta que ao invocar os “negros de todo o mundo”, o eu lírico se apresenta de forma humilde como parte do coro que celebra a ancestralidade. Ao mencionar o blues, expressão musical surgida da cultura afro-americana, o “negro esfarrapado do Harlem”, o “dançarino de Chicago” e o “negro servidor do South”, o poema amplia a percepção da presença e relevância africana além do continente, destacando sua influência na cultura e na formação de outras sociedades. A voz poética de “Voz do Sangue”, de Agostinho Neto (1974) reafirma o sentimento de pertencimento a uma coletividade, unindo histórias e evidenciando a necessidade de uma luta universal contra a opressão. O título, no singular, simboliza essa união por meio do sangue, metáfora de vida, ancestralidade e irmandade. Além disso, a aula traz uma questão do ENEM (BRASIL, 2015) sobre esse poema para ser analisada, o que contribui para a construção do sentido da obra poética pelos estudantes:

Figura 12 - Slide 9 da Aula 13 - Poema - 3º ano Ensino Médio de 2024



Atividade 2

Anote a letra correspondente à alternativa correta em uma folha e, ao sinal do professor, levante-a para mostrar sua resposta.

Nesse poema, o líder angolano Agostinho Neto, na década de 1940, evoca o pan-africanismo com o objetivo de

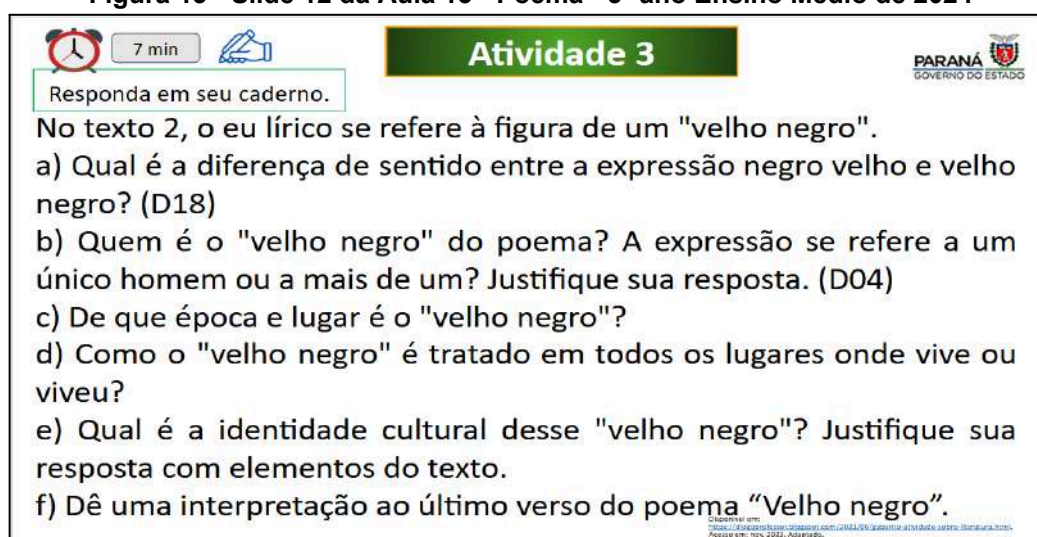
- A** incitar a luta por políticas de ações afirmativas na América e na África.
- B** reconhecer as desigualdades sociais entre os negros de Angola e dos Estados Unidos.
- C** descrever o quadro de pobreza após os processos de independência no continente africano.
- D** solicitar o engajamento dos negros estadunidenses na luta armada pela independência em Angola.
- E** conclamar as populações negras de diferentes países a apoiar as lutas por igualdade e independência.

Disponível em:
https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/convos/2015/AD_FNA/MS20015_1676701_01_AQU.pdf. Acesso em: nov. 2023.

Fonte: SEED/PR 2024

Como última análise, os *Slides da Aula 13* propõem alguns questionamentos referentes ao poema “Velho negro”, de António Agostinho Neto (1974) que, da mesma forma, extrapolam a simples interpretação textual. Para responder às perguntas, os estudantes devem considerar seu conhecimento de mundo. Logo, cabe ao(à) professor(a) retomar conceitos de outras disciplinas:

Figura 13 - Slide 12 da Aula 13 - Poema - 3º ano Ensino Médio de 2024



Atividade 3

Responda em seu caderno.

No texto 2, o eu lírico se refere à figura de um "velho negro".

- a) Qual é a diferença de sentido entre a expressão negro velho e velho negro? (D18)
- b) Quem é o "velho negro" do poema? A expressão se refere a um único homem ou a mais de um? Justifique sua resposta. (D04)
- c) De que época e lugar é o "velho negro"?
- d) Como o "velho negro" é tratado em todos os lugares onde vive ou viveu?
- e) Qual é a identidade cultural desse "velho negro"? Justifique sua resposta com elementos do texto.
- f) Dê uma interpretação ao último verso do poema “Velho negro”.

Disponível em:
https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/convos/2015/AD_FNA/MS20015_1676701_01_AQU.pdf. Acesso em: nov. 2023. Adaptado.

Fonte: SEED/PR 2024

Nota-se que a Coordenação de Currículo da SEED/PR, ao planejar os slides das aulas, considerou o texto orientador da BNCC sobre o ensino da Literatura no Ensino Médio, diferentemente do que ocorre na aula anteriormente analisada,

principalmente ao trazer questões que refletem sobre a fragmentação da identidade da população negra. Segundo Stuart Hall (2006, p. 60), “Cada conquista subjugou povos conquistados e suas culturas, costumes, línguas e tradições, e tentou impor uma hegemonia cultural mais unificada.” Portanto, ao trazer nos slides da aula treze obras substanciais e repletas de vozes que foram subjugadas e que ainda sofrem com seu apagamento e preconceito social até hoje, principalmente no Brasil, a Coordenação de Currículo da SEED/PR, juntamente com a BNCC, contribui para a construção de um ensino equitativo e que possibilita a discussão de temas históricos como diáspora, escravidão, racismo entre outras.

Os *Slides da Aula 15*, por sua vez, intitulados *Poema*, apresentam o poema “Vozes-Mulheres”, de Conceição Evaristo (2017), com o objetivo de debater a temática da autora e as possíveis inferências que o leitor pode realizar ao ler sua obra. Assim, após a leitura do poema, os alunos devem responder às seguintes questões:

Figura 14 - Slide 07 da Aula 15 - Poema - 3º ano Ensino Médio de 2024

Atenção, estudante! Anote as respostas em seu caderno e, ao final do tempo, compare-as com as respostas de seu colega ao lado.

O poema percorre vários tempos históricos.

- A partir de qual estrofe revela-se o tempo presente?
- Quais situações vividas pela população negra, principalmente pelas mulheres, estão retratadas nas estrofes anteriores à indicada no item a)?
- Na terceira estrofe, retrata-se uma condição da mulher negra que persiste em nossa sociedade. Que condição é essa? Por que ela ainda ocorre?
- As situações retratadas parecem referir-se apenas à família do eu lírico? Explique sua resposta.

Fonte: SEED/PR 2024

Ao analisar os conteúdos das questões, tudo indica que houve, a preocupação em considerar não apenas a análise da gramática, mas também, o conteúdo social e catártico da obra, extrapolando a análise literal e considerando a importância da obra para a sociedade brasileira atual. Entretanto, no vestibular de inverno da UEM de 2024, prova na qual é mencionada a obra de Conceição Evaristo, (as) os vestibulandos(as) não são incentivados(as) a refletir sobre contexto de produção da obra, mas apenas saber do que se trata o conto, conforme já exposto acima na

Figura 2.

Já os *Slides da Aula 21*, nomeados *Poema Épico*, apresenta a música *Xondaro Ka'aguy Reguá*, do artista Owerá (2020), rapper indígena da tribo Guarani Mbyá que reside na aldeia Krukutu, na zona sul de São Paulo:

Figura 15 - Slide 04 da Aula 21 - Poema Épico - 3º ano Ensino Médio de 2024

Começo de conversa

PARANÁ GOVERNO DO ESTADO

Para você se ambientar com a temática, leia, abaixo, o trecho da letra de uma música do artista Owerá, que é *rapper* indígena do povo Guarani Mbyá, e mora na aldeia Krukutu, na zona sul de São Paulo. Depois, o professor escolherá um aluno para responder à questão ao lado.

A qual gênero literário pertencem as obras escritas em versos que narram feitos heroicos?

Clique para ouvir a música e conhecer a letra inteira.

Existe uma lenda Guarani muito antiga,
contada pelos nossos ancestrais
Ela diz que das águas nascerá um guerreiro que
levará o seu povo a uma nova existência.

Nós Guaranis sempre existimos,
Há mais de 519 anos resistimos
Nativos e originários dessa terra, Brasil
Desde mil e quinhentos vivemos em guerra

<https://www.youtube.com/watch?v=cTZZ8AMctY>

Fonte: SEED/PR 2024

A princípio, o conteúdo da aula apresenta uma correlação com o texto da BNCC, ao contemplar em seu planejamento a:

[...] Educação Escolar Indígena, por exemplo, isso significa assegurar competências específicas com base nos princípios da coletividade, reciprocidade, integralidade, espiritualidade e alteridade indígena, a serem desenvolvidas a partir de suas culturas tradicionais reconhecidas nos currículos dos sistemas de ensino e propostas pedagógicas das instituições escolares. Significa também, em uma perspectiva intercultural, considerar seus projetos educativos, suas cosmologias, suas lógicas, seus valores e princípios pedagógicos próprios (em consonância com a Constituição Federal, com as Diretrizes Internacionais da OIT – Convenção 169 e com documentos da ONU e Unesco sobre os direitos indígenas) e suas referências específicas, tais como: construir currículos interculturais, diferenciados e bilíngues, seus sistemas próprios de ensino e aprendizagem, tanto dos conteúdos universais quanto dos conhecimentos indígenas, bem como o ensino da língua indígena como primeira língua. (BRASIL, 2018, p. 17-18)

Contudo, ao analisar todos os *Slides da Aula 21*, observa-se que a letra da canção indígena foi utilizada apenas como pretexto para inserir o conteúdo da aula e para isso a Coordenação de Currículo da SEED/PR optou por trechos da obra *O Uruguai*, do escritor José Basílio da Gama, para a conceitualização do gênero

poema épico, para o ensino de gramática, interpretação textual etc. Porém, não há nos slides a reflexão sobre a vida e obra do rapper Owerá e/ou questionamentos sobre a produção cultural dos povos nativos brasileiros. No entanto, há no slide dezessete dessa aula a indicação de leitura de *O Uruguai*, de Basílio da Gama, pela plataforma Leia Paraná:

Figura 16 - Slide 17 da Aula 21 - Poema Épico - 3º ano Ensino Médio de 2024



Fonte: SEED/PR 2024

Entretanto, não existe a indicação para uma obra de autoria indígena, nem mesmo nos *Slides da Aula 35*, intitulados *Poema*, em que a poesia de Márcia Kambeba (2013), escritora também indígena, está sob análise. É válido mencionar também que o livro *Ay Kakyri Tama Eu moro na cidade*, da mesma autora, consta na plataforma Leia Paraná, mas não é indicado aos estudantes por meio dos slides das aulas. Além disso, na lista de obras literárias obrigatórias para os vestibulares da UEM em 2024 não há a indicação de literatura de autoria indígena, ainda que a Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional (LDB), de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 78 inciso I, regularmente:

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas

identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; [...].
(BRASIL, 1996, p. 49)

A inobservância do texto legal fica ainda mais evidente quando comparamos o que propõe o texto da BNCC, o planejamento das aulas do LRCO do 3º ano do ensino médio de 2024, e a lista de obras literárias indicadas pelo Vestibular da UEM em 2024. Afinal, além do artigo 78 da LDB, citado acima, a Lei Nº 11.645, de 10 de março de 2008, incluiu no currículo escolar oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade de que “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.” (BRASIL, 2008), não foi observada.

Não seria possível, devido aos limites impostos por esta pesquisa, analisar minuciosamente todas as aulas que abordam literatura de maiorias minorizadas, mas, no geral, elas trazem textos de escritores(as) como *Conceição Evaristo*, *Carolina Maria de Jesus*, *Lima Barreto*, *Cruz e Sousa*, *José Craveirinha*, *Márcia Wayna Kambéba* além de artistas da música como *Elza Soares* e o grupo de rap *Racionais Mc's*, o que demonstra uma cobertura razoavelmente ampla, porém com pouca profundidade nos debates, deixando lacunas que podem ser preenchidas pelo(a) professor(a) ou não, indo contra à normativa estabelecida pela BNCC.

Nessa perspectiva, apresenta-se os *Slides da Aula 11*, intitulados *Romance*, em que a obra *Grande Sertão: Veredas* (1994), de Guimarães Rosa, é tomada apenas como material didático para o ensino de gramática e para exemplificação da escola literária modernista, desconsiderando o teor social do texto. Da mesma forma, os *Slides da Aula 27*, nomeados *Texto dramático*, em que o texto de Gianfrancesco Guarnieri (2014), *Eles não usam Black-Tie*, não contempla a luta dos operários ou a discussão sobre direitos trabalhistas presentes na obra. Além disso, os *Slides da Aula 39*, também com os títulos *Romance*, apresenta os elementos da narrativa e as características da segunda fase do modernismo no Brasil, por meio de trechos do livro *Capitães de Areia*, de Jorge Amado (2008), porém sobre o contexto histórico da obra a aula menciona apenas:

Crítica social: Assim como outros autores modernistas, Jorge Amado utiliza "Capitães da Areia" como uma ferramenta para criticar as injustiças sociais e as condições de vida dos mais desfavorecidos. O livro denuncia a falta de políticas públicas para amparar crianças em situação de rua e expõe a dura realidade enfrentada por esses

jovens marginalizados. (SEED, 2024, Aula 39, p.18)

Nota-se, assim, que cabe ao(à) professor(a) conduzir os(as) estudantes para uma reflexão sobre o contexto de produção, trazer notícias que contextualizam as obras literárias com a realidade atual, para que o ensino de Literatura seja relevante não apenas para a aula, mas também para a vida dos(as) alunos(as).

De modo semelhante, o conteúdo é apresentado nos *Slides da Aula 40*, também intitulados *Romance*, pois, mesmo a SEED/PR trazendo para análise a obra *Torto Arado*, de Itamar Vieira Junior (2019), os slides não contribuem para a compreensão da realidade social presente no texto. Observa-se uma preocupação maior com o ensino da gramática, mas não com a importância dos textos literários que denunciam as mazelas da sociedade brasileira. O mesmo ocorre nos *Slides da Aula Nivelamento 18*, nomeados *Diário*, pois trechos do livro *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus (2014), são utilizados apenas com o objetivo de analisar o uso de conjunções, advérbios e variação linguística.

Embora a BNCC (2018), aponte competências específicas para a formulações das aulas, os *Slides da Aula de Nivelamento 18* não respeitou o texto normativo que tem como objetivo:

(EM13LGG202) Analisar interesses, relações de poder e perspectivas de mundo nos discursos das diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e verbais), compreendendo criticamente o modo como circulam, constituem-se e (re)produzem significação e ideologias. (BRASIL, 2018, p.492)

Em contrapartida, os *Slides da Aula 14*, que abordam o gênero poema, apresentam em seu conteúdo a preocupação com o ensino de literatura de maiorias minorizadas, por meio do poema *Grito negro*, do escritor Moçambicano José Craveirinha (2015). Além disso, um dos objetivos dessa aula é “Debater sobre a literatura poder ou não transformar a realidade.” (SEED, 2024, p. 4), referente a esse propósito, Antonio Candido (2011) expõe que:

A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante. (p. 175)

Dessa forma, os conteúdos da Aula 14 ao considerar obras literárias que retratam e denunciam as mazelas sociais, como os efeitos da escravidão, não apenas em Moçambique, mas também no Brasil, colabora com a compreensão da construção histórica do país o que auxilia na transformação das realidades sociais atuais.

Ainda cumprindo o que pede a BNCC, os *Slides da Aula 56*, intitulados *Comentário crítico interpretativo*, além de trazer as características de produção desse gênero textual, apresenta a música *Negro Drama*, do grupo Racionais Mc's, como material para o estudo de poesia, porém, além da análise poética da canção, a aula traz um texto de apoio que auxilia na produção textual:

A música "Negro Drama" dos Racionais MC's é uma poderosa narrativa sobre as dificuldades e desafios enfrentados pela população negra nas periferias brasileiras. A letra aborda temas como racismo, violência, pobreza e a luta constante por reconhecimento e dignidade. O título da música já sugere a dualidade entre o sucesso e a lama, refletindo a realidade de muitos que, apesar de alcançarem algum tipo de sucesso, continuam a enfrentar preconceitos e dificuldades devido à cor da pele e à origem humilde. (SEED, 2024, Aula 56, p. 11)

Vale ressaltar que o rap, assim como a literatura, tem o poder de denunciar, de criticar e de transformar a luta de uma classe social em versos, contribuindo para a construção de uma identidade nacional se reconhecendo como cidadão, que questiona e busca seu lugar de direito. Além disso, a importância desse gênero musical extrapola as periferias e alcança a academia, um exemplo disso é a indicação, como já mencionado, do álbum *Sobrevivendo ao Inferno* (1997), também dos Racionais Mc's, como leitura obrigatória para o vestibular da UNICAMP em 2019 e a presença dos versos desse grupo de rap no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em 2023.

A música "Maria da Vila Matilde", interpretada por Elza Soares (2015), também foi considerada objeto de análise nos *Slides da Aula 69*, nomeados *Letra de música*, a aula propôs aos estudantes a reflexão sobre a violência contra a mulher, tema presente na canção e na sociedade brasileira. Nessa aula a SEED, além de apresentar a importância da cantora brasileira, ela também demonstrou a relevância da música como instrumento de ações sociais:

A música é um poderoso instrumento para abordar questões sociais

como a violência doméstica. Com letras impactantes e melodias envolventes, artistas sensibilizam o público, geram empatia e encorajam discussões. Além de entreter, a música educa e inspira ações contra injustiças, amplificando vozes silenciadas e promovendo mudanças sociais. (SEED, 2024, Aula 69, p. 10)

É válido observar que como recurso didático atual, os slides das aulas, construídos pela Coordenação de Currículo da SEED/PR, tem ocupado o lugar dos livros didáticos em sala de aula, dessa forma os setores responsáveis pela elaboração desse material, o Departamento de Desenvolvimento Curricular, o Departamento de Acompanhamento Pedagógico e o Departamento de Educação Inclusiva incluíram ao fim de cada slide o link para acesso da ORIENTAÇÃO N.º 011/2023 da DEDUC. Esse documento orienta os(as) docentes sobre os “encaminhamentos pedagógicos a serem contemplados na abordagem de temas relacionados à promoção e defesa dos Direitos Humanos.” (DEDUC/SEED, 2023, p. 1). Isso demonstra a preocupação do Estado em trabalhar temas relevantes para a sociedade.

Entretanto, para que os profissionais da educação, sejam eles(as) professores(as), diretores(as), pedagogos(as), e/ou coordenadores(as), abordem conteúdos sensíveis como a violência contra mulher nas escolas, esses(as) profissionais precisam primeiramente de um espaço de trabalho seguro, visto que nos últimos anos se tornou comum agressões contra docentes, principalmente professoras que estão em maior quantidade, dentro do ambiente escolar (ARRAIS; *et al.*, 2025).

Além disso, o tema violência contra mulher presente na canção “Maria da Vila Matilde” também está presente no conto “Maria”, de Conceição Evaristo (2017), obra que listada para o vestibular da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e para a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) em 2024. Sendo assim, é visível a necessidade de um alinhamento entre conteúdos trabalhados em sala de aula, nesse caso pelos Slides de Aula do LRCO e a seleção de obras literárias das universidades do Paraná.

Por fim, os *Slides da Aula de Nivelamento 20*, com o título *Romance*, apresentam em seu conteúdo o livro *Senhora*, de José de Alencar (2013), como material para compreensão das características do gênero romance. Apesar desse texto não representar diretamente as maiorias minorizadas, a SEED/PR propõe uma reflexão a partir de fragmentos da obra sobre “mulheres ocupando papéis

tradicionalmente associados aos homens” (SEED, 2024, p. 13) e correlacionando a obra de Alencar com a manchete “Mulheres se destacam em cargos antes ocupados por homens - Apesar do cenário desafiador, a presença feminina no mercado de trabalho vem quebrando preconceitos” (SEED, 2024, p. 10).

É válido observar que o conteúdo dessa aula considerou apenas o gênero e não a raça e/ou a classe, sendo que esses três elementos identitários devem se interseccionar na análise. Conforme exposto por Angela Davis, a força de trabalho da mulher negra antecede os movimentos feministas propostos, em grande parte por mulheres brancas que “desfrutavam do conforto material da classe média e da burguesia” (Davis, 2016, p. 74), e tinham como luta o direito ao sufrágio e o ingresso ao mercado de trabalho e desconsideravam a opressão contra raça e classe que acometem as mulheres negras até os dias atuais. Assim, é importante que haja essa reflexão em sala de aula, considerando principalmente a formação econômica brasileira de base escravista e as desigualdades raciais e sociais que atravessam a história da mulher negra. Desse modo, Clenora Hudson-Weems aponta que:

Não é verdade, então, que a raça precede o sexismo em um mundo racista? Ou que a sociedade condicionou seus olhares para ver a raça antes do sexo? E que o racismo e o classismo andam de mãos dadas? (Hudson-Weems, 2020, p. 26).

A falta de reflexões mais complexas nas aulas do LRCO também vai de encontro com a lista de leitura especificada nos Vestibulares da UEM 2024. As obras e autores requeridos pelo concurso não são abordados nas aulas, principalmente se considerarmos as literaturas de maiorias minorizadas, conforme podemos observar no Quadro 1 abaixo:

Quadro 1 - Literaturas de maiorias minorizadas no LRCO e no Vestibular UEM 2024

| Autores LRCO 2024 |
|-------------------------------|
| António Agostinho Neto (1974) |
| José Craveirinha (2015) |
| Conceição Evaristo (2017) |
| Owerá (2020) |
| Lima Barreto (2005) |

| |
|--------------------------------------|
| Márcia Wayna Kambeba (2013) |
| Itamar Vieira Junior (2019) |
| Racionais Mc's (2002) |
| Carolina Maria de Jesus (1960) |
| Elza Soares (2015) |
| Autores Vestibulares UEM 2024 |
| Castro Alves (2003) |
| Cruz e Sousa (2002) |
| Elisa Lucinda (2016) |
| Patativa do Assaré (2006) |
| Carolina Maria de Jesus (1960) |
| Conceição Evaristo (2016) |

Fonte: Própria.

É notável a falta de interação entre as obras e autores sugeridos pelo programa de vestibular da Universidade Estadual de Maringá e as literaturas selecionadas pela SEED/PR no planejamento das aulas do LRCO, principalmente considerando os textos de autores(as) que representam as maiorias minorizadas como a literatura de autoria negra, indígenas, literatura marginal, literatura africana, literatura queer, entre outros. Contudo, como as aulas são elaboradas para toda a Rede de Ensino do Estado do Paraná é compreensível que elas não correspondam a todos os vestibulares do Estado, inclusive da UEM. Dessa forma, a divergência reside no fato de que a SEED, ao preparar os conteúdos das aulas, nesse caso, de literatura, não compreenda que os estudantes de Curitiba estão mais focados no vestibular daquela região, assim como Ponta Grossa, Cascavel, Londrina etc., o que limita os alunos à lista de obras disponibilizadas nas aulas, sem deixar espaço para os professores agirem conforme a necessidade do local, restringindo a atuação docente, preparado para a função e testado em concurso público e/ou processo seletivo.

Nota-se então, a discrepância entre alunos de ensino público e privado, uma vez que as escolas privadas têm aulas específicas para as provas que seu alunado pretende realizar, como vestibulares e ENEM. Esse engessamento, que tem como intenção inicial do Estado padronizar, acaba por tolher a autonomia docente e, por consequência, a entrada de estudantes, principalmente de escolas públicas, no

ensino superior. Dessa forma, as aulas do LRCO devem nortear o planejamento das aulas dos(as) professores, tendo que ser cumpridas apenas uma porcentagem dos conteúdos programados pela SEED/PR, deixando espaço para as realidades e necessidades locais de cada instituição de ensino. Contribuindo, assim, com a autonomia dos(as) docentes e facilitando a entrada dos(as) estudantes nas universidades onde eles têm mais fácil acesso, visto que, alunos(as) de escolas públicas raramente vão estudar em outras cidades, em virtude de sua classe social.

Constata-se que o planejamento das aulas ainda não contempla plenamente as Competências Gerais da Educação Básica estabelecidas pela BNCC, especialmente no que se refere à necessidade de “valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais” (BRASIL, 2018, p. 492). Do mesmo modo, observa-se que não se alcança, de forma efetiva, a formação cidadã prevista em diversos dispositivos legais da educação e da esfera civil. A própria Constituição Federal, em seu artigo 205, orienta para uma educação comprometida com o desenvolvimento de sujeitos conscientes da diversidade e das desigualdades que atravessam as maiorias minorizadas, capazes, portanto, de atuar como protagonistas na construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

5.1 Guia de apoio ao docente: possibilidades de apoio didático

A prática docente no ensino de literatura, no contexto contemporâneo, exige mais do que a transmissão de conteúdos ou a análise técnica de obras. Ela demanda uma abordagem que considere o estudante como sujeito ativo na construção de sentidos, articulando leitura, experiência e criticidade. Nesse cenário, Rildo Cosson (2006) expõe que:

[...] crescemos como leitores quando somos desafiados por leituras progressivamente mais complexas. Portanto, é papel do professor partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de se proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leitura. (COSSON, 2006, p. 35)

O conceito de letramento literário, desenvolvido por Cosson (2006), parte da compreensão de que a literatura não deve ser ensinada apenas como conteúdo, mas como prática social de leitura. Para o autor, ler literatura implica participar de

uma comunidade de leitores, na qual o texto é mediado, discutido e ressignificado coletivamente. Nesse sentido, o ensino de literatura precisa ir além da decodificação e da memorização de escolas literárias, promovendo experiências significativas de leitura que envolvam interpretação, fruição e diálogo.

Entretanto, para que os(as) docentes consigam, mesmo que de maneira introdutória trabalhar o letramento literário na sala de aula é necessário que possuam mais autonomia sobre o planejamento das aulas, que não fique atrelado às metas impostas pelo Estado e obtidas por meio das plataformas digitais, como mencionadas no capítulo 4. Pois, a escola se tornou “um modelo técnico burocrático, caracterizado pela redução da autonomia do professor em relação ao ensino e a organização da escola.” (HYPOLITO, 1991. p. 4)

Para Paulo Freire (2022), ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção. O educador destaca a importância do respeito aos saberes prévios dos alunos, do diálogo como prática fundamental e da construção de uma educação problematizadora, na qual o estudante é sujeito de sua aprendizagem. Aplicada ao ensino de literatura, essa perspectiva implica reconhecer que cada leitura é situada, atravessada pelas experiências e vivências dos leitores.

A articulação entre o letramento literário e a autonomia docente permite pensar um guia didático que valorize a escuta, o diálogo e a autonomia dos estudantes. Nesse sentido, o professor deixa de ser apenas transmissor de conteúdos para atuar como mediador do processo de leitura, incentivando a participação ativa dos alunos. A leitura literária passa a ser entendida como prática emancipadora, capaz de ampliar horizontes, questionar realidades e fomentar a consciência crítica. Principalmente no ensino das literaturas de maiorias minorizadas, que apresentam culturas, tradições, momentos históricos etc., que foram por muito tempo silenciados.

Como proposta prática, organizamos um guia didático ao professor (ver *Apêndice A*), voltado para o ensino de literatura de maiorias minorizadas, nele o(a) docente tem acesso a obras que consideram a diversidade de vozes, incluindo autores de diferentes contextos sociais, culturais e históricos, possibilitando que os alunos se identifiquem e também conheçam outras realidades. Além disso, o guia conta com sugestões de atividades que priorizam a construção coletiva de sentidos, por meio de rodas de conversa, debates, produções escritas e projetos interdisciplinares.

Esse material busca também a valorização da experiência estética, permitindo

que o aluno tenha contato sensível com o texto literário antes de sua análise formal. Isso significa incentivar a leitura integral das obras, a expressão de impressões pessoais e o desenvolvimento do prazer pela leitura. Ao mesmo tempo, é fundamental promover a reflexão crítica, problematizando temas presentes nos textos e relacionando-os com questões sociais contemporâneas. É válido destacar que a implementação desse guia didático é opcional e flexível, podendo servir de maneira total e/ou parcial, considerando a realidade de cada turma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo analisar as convergências e dissonâncias entre as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o planejamento das aulas de Língua Portuguesa disponibilizadas no Livro de Registro de Classe On-line (LRCO) e a seleção e abordagem das obras literárias presentes no vestibular da Universidade Estadual de Maringá (UEM) em 2024, com especial atenção à presença e ao tratamento das literaturas das maiorias minorizadas. A análise evidenciou que, embora os documentos oficiais e as instituições envolvidas reconheçam formalmente a importância da diversidade cultural, étnico-racial e social do ensino de Literatura, esse reconhecimento ainda se materializa de modo fragmentado, superficial e, em muitos casos, contraditório.

No âmbito da BNCC, constatou-se um discurso que defende a valorização de produções literárias africanas, afro-brasileiras, indígenas, periféricas e contemporâneas, bem como a necessidade de formar estudantes críticos, capazes de compreender os textos em seus contextos históricos, sociais e culturais. Entretanto, ao se observar a transposição dessas diretrizes para as práticas pedagógicas institucionalizadas pelo Estado do Paraná, por meio do LRCO, verifica-se que tal proposta se enfraquece. As aulas analisadas revelam que, mesmo quando obras de autores pertencentes às maiorias minorizadas são incluídas, elas frequentemente são utilizadas apenas como suporte para o ensino de conteúdos gramaticais, gêneros textuais ou escolas literárias, sem aprofundamento crítico acerca das condições de produção, das identidades representadas ou das problemáticas sociais nelas inscritas.

De modo semelhante, a análise das provas dos vestibulares da UEM em 2024 demonstrou que, apesar da presença de autoras e autores como Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo e Cruz e Sousa na lista de leituras obrigatórias, as questões formuladas pouco exploram o potencial humanizador, crítico e político dessas obras. Predomina uma abordagem conteudista e descontextualizada, que exige do candidato, majoritariamente, o reconhecimento do enredo ou de aspectos formais do texto, negligenciando discussões sobre racismo, desigualdade social, violência de gênero, exclusão histórica e pertencimento identitário — temas centrais dessas produções literárias.

Essa incongruência entre o que preconiza a BNCC, o que se pratica nas aulas

do LRCO e o que se avalia no vestibular da UEM evidencia um problema estrutural no sistema educacional: a dificuldade de articular currículo, prática pedagógica e avaliação de forma coerente e socialmente comprometida. Tal desarticulação afeta diretamente os estudantes da rede pública, sobretudo aqueles pertencentes a grupos historicamente marginalizados, para os quais a literatura poderia funcionar como instrumento de reconhecimento, humanização e ampliação de horizontes, conforme defendem Antonio Candido (1972), bell hooks (2013), Stuart Hall (2003; 2006) e outros referenciais teóricos mobilizados neste estudo.

A análise empreendida neste capítulo evidencia que, embora haja avanços significativos no reconhecimento da importância das literaturas de maiorias minorizadas nos documentos oficiais e em determinadas práticas pedagógicas, ainda persiste um descompasso estrutural entre o que propõem as diretrizes normativas, o que é efetivamente desenvolvido em sala de aula e o que é exigido nos processos seletivos, como nos vestibulares da UEM em 2024. A Base Nacional Comum Curricular, ao enfatizar a valorização da diversidade cultural e a necessidade de uma formação crítica, aponta para um ensino de literatura comprometido com a pluralidade de vozes e com a problematização das desigualdades sociais. No entanto, a materialização dessas diretrizes nas aulas do LRCO mostra-se parcial, marcada por avanços pontuais, mas também por lacunas significativas, sobretudo no que se refere à profundidade das discussões e à articulação entre texto literário e contexto social.

Nesse cenário, verifica-se que as literaturas de maiorias minorizadas, embora presentes, são frequentemente instrumentalizadas para fins gramaticais ou estruturais, esvaziando seu potencial crítico e formativo. Obras de autoras como Conceição Evaristo e Carolina Maria de Jesus, por exemplo, aparecem nos materiais didáticos, mas nem sempre são exploradas em sua dimensão histórica, política e social, o que limita a construção de uma leitura mais ampla e significativa por parte dos estudantes. Tal abordagem contrária à perspectiva defendida por Antonio Candido (1972), para quem a literatura exerce uma função humanizadora justamente por sua capacidade de revelar as contradições da vida social.

Além disso, a ausência ou a insuficiência de obras de autoria indígena, bem como a superficialidade com que certas produções são tratadas, indicam uma fragilidade no cumprimento de dispositivos legais. Essa lacuna evidencia não apenas uma questão curricular, mas também uma problemática mais ampla relacionada à

persistência de hierarquias culturais que ainda orientam a seleção e o tratamento dos conteúdos literários no espaço escolar.

Outro aspecto relevante diz respeito à falta de alinhamento entre o conteúdo trabalhado nas aulas do LRCO e as obras exigidas pelo vestibular da Universidade Estadual de Maringá, o que impacta diretamente a trajetória acadêmica dos estudantes da rede pública. Esse descompasso, aliado ao engessamento do planejamento pedagógico, contribui para a limitação da autonomia docente e para o aprofundamento das desigualdades educacionais, especialmente quando comparado às práticas adotadas em instituições privadas. No que se refere às instituições de ensino superior, especialmente à UEM, recomenda-se uma revisão da elaboração das questões de Literatura em seus vestibulares, de modo que elas valorizem não apenas a compreensão textual, mas também que considerem os contextos de produção das obras, as trajetórias dos autores e as problemáticas sociais nelas representadas. Tal postura contribuiria para uma avaliação mais alinhada às competências previstas pela BNCC e para a democratização do acesso ao ensino superior, ao reconhecer saberes e vivências que extrapolam o cânone tradicional.

É válido considerar a ampliação e o aprofundamento da formação continuada dos professores de Língua Portuguesa, com foco específico no ensino de literaturas de maiorias minorizadas, na pedagogia crítica e na mediação de leitura literária. Essa formação deve contemplar não apenas aspectos teóricos, mas também estratégias metodológicas que auxiliem o docente a promover debates interdisciplinares, articulando literatura, história, sociologia e atualidades, conforme orienta a BNCC.

Diante desse panorama, torna-se evidente que a efetivação de um ensino de literatura verdadeiramente inclusivo e crítico depende, sobretudo, da valorização do papel do(a) professor(a) como mediador(a) e agente de transformação. Conforme propõem Rildo Cosson (2006) e Paulo Freire (2022), é necessário compreender a leitura literária como prática social e dialógica, que se constrói na interação entre texto, leitor e contexto. Nesse sentido, a autonomia docente não deve ser vista como obstáculo à organização do ensino, mas como condição fundamental para que o(a) educador(a) possa adaptar os conteúdos às realidades locais e promover experiências literárias mais significativas.

A proposta de um guia didático, apresentada nesta pesquisa, insere-se

justamente como uma possibilidade de enfrentamento dessas lacunas, ao oferecer subsídios que articulam teoria e prática, valorizam a diversidade de vozes e incentivam a construção coletiva de sentidos. Ao priorizar o letramento literário e a autonomia do(a) professor(a), o material busca contribuir para a formação de estudantes críticos, capazes de reconhecer na literatura não apenas um objeto de estudo, mas um espaço de reflexão, identificação e resistência.

A consolidação de uma educação literária comprometida com a equidade social exige não apenas a presença de textos de maiorias minorizadas no currículo, mas, sobretudo, a criação de condições efetivas para sua leitura crítica e contextualizada. Isso implica repensar práticas pedagógicas, flexibilizar estruturas curriculares e fortalecer a autonomia docente, de modo que a literatura possa cumprir sua função formativa em sua plenitude: a de ampliar horizontes, questionar desigualdades e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e plural.

Portanto, esse estudo reforça a necessidade de compreender o ensino de Literatura como um espaço de disputa simbólica e política, no qual se constroem identidades, memórias e projetos coletivos. Garantir a presença efetiva e crítica das literaturas de maiorias minorizadas na Educação Básica e nos processos seletivos das universidades públicas não é apenas uma questão curricular, mas um compromisso ético com uma educação mais justa, inclusiva e socialmente transformadora. Espera-se que essa pesquisa contribua para o aprofundamento do debate sobre o papel da literatura na formação dos jovens brasileiros e para a construção de políticas educacionais que efetivamente dialoguem com a diversidade que constitui a sociedade brasileira.

Referências

- ALENCAR, José de. **Senhora**. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2013.
- ALVES, Castro. **Melhores poemas**. São Paulo: Global, 2003.
- AMADO, Jorge. **Capitães da Areia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- ARRAIS, Tadeu Alencar et all. **Razões da epidemia de violência contra professoras e professores do ensino básico brasileiro** [livro eletrônico]. 1. ed. Goiânia, GO: Ed. dos Autores, 2025. Disponível em: <file:///C:/Users/jadie/Downloads/Pesquisa%20Raz%C3%B5es%20da%20epidemia%20de%20viol%C3%Aancia%20contra%20professoras%20e%20professores%20do%20Ensino%20B%C3%A1sico%20brasileiro_112025.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2026.
- PATATIVA DO ASSARÉ. **Melhores poemas**. São Paulo: Global, 2006.
- BARRETO, Lima. **Clara dos Anjos**. São Paulo: Editora Ática, 2005.
- BONNICI, T. (org.). **Multiculturalismo e Diferença**. Maringá: Eduem. 2011.
- BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Artigo 78, Inciso I. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. p. 31. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 15 nov. 2025.
- BRASIL. **Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009**. Dispõe sobre a educação Indígena no Brasil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 maio 2009. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm>. Acesso em: 15 nov. 2025.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) 2015**: Caderno de Questões. 1º Dia. Prova 1 - Azul. Brasília: INEP, 2015. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2015/CAD_ENEM%202015_DIA%201_01_AZUL.pdf>. Acesso em: 05 de abr. 2026.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2024**. Brasília, 2024.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2023: notas estatísticas**. Brasília, DF: Inep, 2024.
- CANDIDO, A. **A literatura e a formação do homem**. IN: Ciência e cultura. São Paulo, v. 24, n. 9, set. 1972, p. 803-809.
- _____. **Literatura e sociedade**. São Paulo: T.A. Queiroz, Publifolha, 2000. 8ª Edição.
- _____. **O direito à literatura**. IN: Vários escritos. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. 5ª Edição.
- CHAVES, L. G. **Minorias e seu Estudo no Brasil**. *Revista Ciências Sociais*. vol. 2, num. 1, 1971. Disponível em: <<https://periodicos.ufc.br/revcienso/article/view/42512/99638>>. Acesso em: 19 mar. 2025.

- COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.
- CRAVEIRINHA, José. **Chigubo**. Lisboa, 2015. Disponível em: <<https://www.uccla.pt/sites/default/files/chigubo.pdf>>. Acesso em: 05 de mar. 2026.
- CRUZ E SOUSA, João da. **Poesias completas: broquéis, faróis, últimos sonetos**. São Paulo: Ediouro, 2002.
- DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução Heci Regina Candiani. - 1. ed. - São Paulo : Boitempo, 2016. Disponível em: <<https://piape.prograd.ufsc.br/files/2020/07/Angela-Davis-Mulheres-ra%C3%A7a-e-classe-Boitempo.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2026.
- DUARTE, Eduardo A. **Escrevivência, Quilombismo e a tradição da escrita afrodiaspórica**. In: DUARTE, Constância L.; NUNES, Isabela R. *Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. 1. ed. - Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 74ª ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2022.
- Freyre, Gilberto. **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal / Gilberto Freyre; apresentação de Fernando Henrique Cardoso**. — 48º ed. São Paulo : Global, 2003.
- ENGUITA, Mariano F. **A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarianização**. In: HYPOLITO, Álvaro M. *Teoria & Educação: Dossiê: Interpretando O Trabalho Docente*, Porto Alegre, n. 4, 41-61, 1991.
- EVARISTO, Conceição. **Olhos d' água**. – 1. ed. – Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.
- EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Rio de Janeiro: Malê, 2017.
- GLISSANT, Édouard. **Introdução a uma poética da diversidade**. Tradução de Enilce do Carmo Albergaria Rocha. Editora UFJF, 2005.
- Governo do Estado do Paraná. Secretaria de Estado da Educação. **Análise técnica e pedagógica**. Protocolo n.º 23.528.101-5, Curitiba, 2025.
- GUARNIERI, Gianfrancesco. **Eles não usam Black-Tie**. 28º Ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.
- HALL, Stuart. **Que “negro” é este na cultura negra? In: _____**. Da diáspora: identidade e mediações culturais. Brasília, UFBG, 2003.
- _____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro-11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
- HUDSON-WEEMS, Cleonora. **Mulherismo Africana: Recuperando a nós mesmos**.

Tradução de Wanessa A. S. P. Yano. São Paulo: Editora Ananse, 2020.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada / Carolina Maria de Jesus; 10. ed. - São Paulo : Ática, 2014. 200p. : il.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2022**: População e Domicílios - Primeiros Resultados. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <<https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>>. Acesso em: 19 de mar. 2026.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (Ipea); FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (FBSP). **Atlas da Violência 2025**. Brasília: Ipea/FBSP, 2025. Disponível em: <<https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/5999-atlasdaviolencia2025.pdf>>. Acesso em: 17 de jan. 2026.

ISRAEL, Carolina Batista. **Do trabalho digital ao Ensino Plataformizado: Reflexões sobre os impactos do neoliberalismo digital**. Disponível em: <<https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/3688/2504>>. Acesso em: 05 abr. 2026.

KAMBEBA, Márcia Wayna. **Poemas e crônicas**: Ay Kakyri Tama = Eu moro na cidade. Manaus: Grafisa Gráfica e Editora, 2013.

LUCINDA, Elisa. **Vozes guardadas**. Rio de Janeiro: Record, 2016.

NETO, Agostinho. Velho negro. In: **Sagrada Esperança**. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1974. p. 54.

OWERÁ. **Xondaro Ka'aguy Reguá**. 2020. Direção: Angry Filmes. Videoclipe. col. 3:09'. Disponível em: . Acesso em: 20 set. 2025.

PARANÁ. Decreto n.º 7.943, de 22 de junho de 2021. **Regulamenta a LEI nº 18.590, de 15 de outubro de 2015...**. Diário Oficial nº 10960 de 22 de Junho de 2021. Disponível em: <<https://iframe.leisestaduais.com.br/pr/decreto-n-7943-2021-parana-regulamenta-a-lei-no-18-590-de-15-de-outubro-de-2015-que-define-os-criterios-de-escolha-mediante-a-consulta-a-comunidade-escolar-para-designacao-de-diretores-e-diretores-auxiliares-da-rede-estadual-de-educacao-basica-do-parana-e-da-outras-providencias>>. Acesso em 27 de jun. 2025.

PARANÁ. **ORIENTAÇÃO N.º 011/2023**. DEDUC/SEED. Disponível em: <<https://www.documentador.pr.gov.br/documentador/pub.do?action=d&uuid=@gtf-escriba-se-ed@507743d1-008e-46a1-bdc5-b6432617547c&emPg=true>>. Acesso em: 15 de jan. 2026.

PARANÁ. Governo do Estado do Paraná. **UEM tem mais de 33 mil inscritos no Vestibular de Verão e PAS 2024**. Editorias Ensino Superior. 27/11/2024. Disponível em: <<https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/UEM-tem-mais-de-33-mil-inscritos-no-Vestibular-de-Verao-e-PAS-2024>>. Acesso em: 03 maio 2025.

PORTINARI, Candido. **Retirantes**. 1944. 1 pintura (óleo sobre tela) 190 x 180 cm. Museu de Arte de São Paulo (MASP), São Paulo.

PROVA COMENTADA 1ª FASE - CONHECIMENTOS GERAIS. COMVEST/VESTIBULAR UNICAMP 2024. Disponível em: <https://www.comvest.unicamp.br/wp-content/uploads/2024/11/F1_2024_Prova-Q_Y-3.pdf>. Acesso em: 24 maio 2025.

RACE, R. **Multiculturalism and Education**. New York: Bloomsbury, 2011.

RACIONAIS MC'S. **Sobrevivendo no Inferno**. São Paulo: Cosa Nostra Fonográfica, 1997.

RACIONAIS MC'S. **Negro Drama**. *In*: Nada como um Dia após o Outro Dia. São Paulo: Cosa Nostra, 2002. 2 CD, CD-1, faixa 5.

RAMOS, Graciliano. **Vidas Secas**. posfácio de Hermenegildo Bastos. – 120ª ed. – Rio de Janeiro: Record, 2013.

Roni e Ratinho Jr. geram revolta com destituição da direção de colégio estadual de Maringá eleita pela comunidade. Disponível em: <<https://appsindicato.org.br/roni-e-ratinho-jr-geram-revolta-com-destituicao-da-direcao-de-colégio-estadual-de-maringa-eleita-pela-comunidade/>>. Acesso em: 28 mar. 2026.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. Editora Nova Aguilar, 1994. Disponível em: <https://kbook.com.br/wp-content/files_mf/grandesertoveredasguimaresrosa.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2026.

SANGION, Juliana. **Unicamp divulga lista de obras de leitura obrigatória para o vestibular 2020**. Disponível em: <<https://unicamp.br/unicamp/noticias/2018/05/23/unicamp-divulga-lista-de-obras-de-leitura-obrigatoria-para-o-vestibular-2020/>>. Acesso em: 27 nov. 2025.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. rev. e atual. - São Paulo: Cortez, 2016.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**, 3ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOS, Richard. **Maioria minorizada: um dispositivo analítico de racialidade**. Rio de Janeiro: Telha, 2020. 100 páginas.

SANTOS, D. G. dos. **PLATAFORMIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA PARANAENSE: REFLEXÕES SOBRE AUTONOMIA DOCENTE, ADOECIMENTO CONTROLE E VIGILÂNCIA**: Revista Eletrônica Multidisciplinar de Investigação Científica, Brasil, v. 4, n. 22, 2025. DOI: 10.47402/remici.v4n22282825. Disponível em: <https://remici.com.br/index.php/revista/article/view/765>. Acesso em: 5 abr. 2026.

SOARES, Elza. **Maria da Vila Matilde**. *In*: A mulher do fim do mundo. São Paulo: Circus, 2015. 1 CD. (Autor: Douglas Germano).

STEINBERG, S.R. e KINCHELOE, J L. *Smoke and Mirror* *In*: **Diversity and Multiculturalism: a Reader**. New York: Peter Lang, 2009.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. Relatório de monitoramento global da educação 2023: **A Tecnologia na educação: uma ferramenta a serviço de quem?** Disponível em: <unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386147_por>. Acesso em: 07 jul. 2025.

UNICAMP VESTIBULAR 2024 – 1ª FASE CONHECIMENTOS GERAIS. COMVEST/VESTIBULAR UNICAMP 2024. Disponível em: <https://www.comvest.unicamp.br/vest2024/F1/f12024Q_Y.pdf>. Acesso em: 24 maio 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ (UEM). **Manual do Candidato Vestibular 2019**. Comissão Central do Vestibular Unificado (CVU). Maringá, [2019]. Disponível em:

<https://www.vestibular.uem.br/manuais/manual_candidato_20.pdf>. Acesso em: 7 maio 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. Conselho de ensino, pesquisa e extensão. **Resolução N.º 005/2023-CEP, de 12 de maio de 2023**. Dispõe sobre o planejamento, a organização, a execução e o controle do Concurso Vestibular. Maringá: Conselho de ensino, pesquisa e extensão. Disponível em:

<http://www.scs.uem.br/2023/cep/005cep2023_alterada.htm>. Acesso em: 01 maio 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ (UEM). **Vestibular de Inverno 2024** Caderno de Prova. Maringá/PR, 2024. Disponível em:

<<https://www.vestibular.uem.br/provas/in24/P1.pdf>>. Acesso em: 19 maio 2025.

VIEIRA JUNIOR, Itamar. **Torto Arado**. 1ª edição. São Paulo: Todavia, 2019

APÊNDICE A – Guia de apoio ao docente

Língua Portuguesa - 3º ANO - Ensino Médio
Vanessa Cristina Pinto



Guia didático para Professores(as) - Linguagens

Um pouco sobre o que vamos estudar...

O Brasil é um país formado por uma rica diversidade cultural, resultado de encontros, trocas e influências que atravessam séculos. Desde os povos originários, que aqui habitavam muito antes da chegada dos colonizadores, até os diferentes grupos de imigrantes que contribuíram para a formação da sociedade brasileira, a pluralidade de culturas e histórias construiu a identidade nacional que conhecemos hoje.

Neste Guia Didático destinado a professores(as), você será convidado a explorar a importância da valorização das culturas indígenas, compreendendo seus conhecimentos, tradições e lutas por reconhecimento e preservação de seus direitos. Vamos refletir sobre como a migração — tanto interna quanto internacional — e as diásporas, ou seja, os deslocamentos forçados ou voluntários de povos pelo mundo, moldaram as línguas, os costumes e as relações culturais no Brasil e em outros países.

Por meio de leituras, análises de textos, atividades interativas e discussões, você terá a oportunidade de expandir seu olhar sobre temas como identidade, pertencimento e respeito às diferenças. Afinal, conhecer e valorizar essa diversidade é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa, solidária e plural.

Pronto para iniciar essa jornada? Prepare-se para descobrir novas perspectivas e enriquecer sua compreensão sobre o mundo ao seu redor e contribuir com a formação dos(as) estudantes!

Fonte: <https://www.eduardokobra.com/projeto/18/raoni>



Mural *Raoni*, do artista brasileiro Eduardo Kobra, exibido num prédio em Lisboa, retrata o cacique Raoni, da tribo Caiapó, um dos maiores líderes brasileiros que luta a favor da proteção das causas indígenas atuais.

Professor, peça aos alunos que observem o mural de Eduardo Kobra. Se possível, acessem o site do artista para observar os detalhes da obra (disponível em: <https://www.eduardokobra.com/projeto/18/raoni>; acesso em: 06, jan. 2025), depois leia para os alunos o comentário sobre o mural presente no site: "Com esta obra, que faz parte de um projeto maior de 'proteção dos povos indígenas, das etnias e preservação da floresta amazônica', Kobra chama a atenção para um problema 'no Brasil e no mundo inteiro', através da 'valorização das etnias'."

Lido o comentário, verifique se a turma compreende que os indígenas representam a origem de todos os povos e se eles sabem o que é etnia.

Depois, leia para os alunos o poema "Índio eu não sou", de Márcia Kambeba e pergunte a eles se já haviam lido alguma poesia indígena.

Índio eu não sou

(Márcia Wayna Kambeba)

Não me chame de "índio" porque
Esse nome nunca me pertenceu
Nem como apelido quero levar
Um erro que Colombo cometeu.

Por um erro de rota
Colombo em meu solo desembarcou
E no desejo de às Índias chegar
Com o nome de “índio” me apelidou.

Esse nome me traz muita dor
Uma bala em meu peito transpassou
Meu grito na mata ecoou
Meu sangue na terra jorrou.

Chegou tarde, eu já estava aqui
Caravela aportou bem ali
Eu vi “homem branco” subir
Na minha Uka me escondi.

Ele veio sem permissão
Com a cruz e a espada na mão
Nos seus olhos, uma missão
Dizimar para a civilização.

“Índio” eu não sou.
Sou Kambeba, sou Tembê
Sou kokama, sou Sataré
Sou Guarani, sou Arawaté
Sou tikuna, sou Surui
Sou Tupinambá, sou Pataxó
Sou Terena, sou Tukano
Resisto com raça e fé

Trocando ideias...

Converse com os colegas de classe e com o professor sobre o mural e o poema:



- O artista Eduardo Kobra expôs em seu mural, na cidade de Lisboa/Portugal, o rosto do cacique indígena Raoni, representante da tribo Caiapó. Na sua opinião, qual é a intenção do artista ao retratar o rosto do indígena?
- Compartilhe com a turma e com o professor quais obras de arte, que você conhece que retratam o índio ou a população indígena?
- No poema “Índio eu não sou” de Marcia W. Kambeba, há uma crítica sobre o uso da palavra *índio*, segundo o eu lírico que critica é essa?
- Estabeleça uma relação entre o mural de Eduardo Kobra e o poema “Índio eu não sou” de Marcia W. Kambeba e compartilhe suas ideias com os colegas e professor.

Mundo em foco

Neste capítulo você vai...

- ler a letra de uma música;
- comparar a letra de uma música com uma notícia;
- retomar algumas figuras de linguagem por meio do texto;
- conhecer o gênero debate regrado;
- organizar um debate regrado.



Notícia

25 junho 2024

120 milhões de pessoas no mundo estão fora de suas casas, tendo sido forçadas a fugir da guerra, da violência e da perseguição, segundo a agência das Nações Unidas para os refugiados, ACNUR (Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados).

Esse número representa um aumento de 8% em relação ao ano anterior e um recorde histórico desde que a organização começou a fazer esses registros.

A cada minuto, pelo menos 20 pessoas têm de deixar tudo para trás para escapar de conflitos, diz a ONU.

A organização aponta ainda que cerca de 40% das pessoas deslocadas são menores de idade.

Fonte: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/cj77m54lpj80>

Leituras e discussões!

Refugiados / Foto: Massimo Sestini

Fonte: <https://museudoamanha.org.br/pt-br/vozes-do-refugio>

Professor, peça para que os alunos realizem primeiramente uma leitura silenciosa, tanto da notícia como da letra da canção. Em seguida, convide-os para realizar a leitura dos textos, inclusive da imagem, em voz alta. Peça que compartilhem suas opiniões e/ou dúvidas referente aos textos.

Diáspora

“Acalmou a tormenta, pereceram
Os que a estes mares ontem se arriscaram
Vivem os que por um amor tremeram
E dos céus os destinos esperaram”

Atravessamos o mar Egeu
O barco cheio de fariseus
Com os cubanos, sírios, ciganos
Como romanos sem Coliseu
Atravessamos pro outro lado
No rio vermelho do mar sagrado
Nos center shoppings
Superlotados
De retirantes
Refugiados

Where are you?
Where are you?
Where are you?

Onde está
Meu irmão
Sem irmã
O meu filho
Sem pai
Minha mãe
Sem avó
Dando a mão
Pra ninguém
Sem lugar
Pra ficar
Os meninos
Sem paz
Onde estás
Meu senhor
Onde estás?
Onde estás?
[...]

**Quem são?**

Os três integrantes formam o grupo musical *Tribalistas*, responsáveis por grandes sucessos da música popular brasileira (MPB). O primeiro álbum do grupo, lançado em 2002, vendeu mais de 2 milhões de cópias e conquistou o prêmio Grammy latino.

ANTUNES, Arnaldo; BROWN, Carfímbos; MONTE, Marisa.
Disponível em: <https://www.arnaldoantunes.com.br/diaspورا>
Acesso em: 13 jun. 2025

Analisando os textos ...



Responda no caderno!

1. Em uma notícia utiliza-se a lide no primeiro parágrafo para introduzir as informações principais da manchete. Para isso, o jornalista busca responder às seguintes questões que compõem a lide: “O Quê? Quem? Quando? Onde? Como? Por quê?”. Dessa forma, encontre as respostas para essas perguntas no texto e responda em seu caderno, em seguida compartilhe com os seus colegas.
2. A manchete é o nome dado ao título da notícia e geralmente é escrita com letras maiores que o corpo do texto e com informações que chamam a atenção do leitor. Sendo assim, crie uma manchete para a notícia da página anterior.
3. Sobre a notícia, o que mais lhe chamou atenção? Por quê?
4. Qual o significado do título da canção dos *Tribalistas* acima? Caso precise, pesquise em livros ou na internet o significado da palavra “Diáspora”.
5. Qual a relação entre a notícia e a letra da canção da página anterior? Compartilhe suas anotações com seus colegas e professor.
6. Aponte quais figuras de linguagens podemos localizar na canção “Diáspora” dos *Tribalistas*, depois explique-as aos colegas.
7. Na quarta estrofe da canção acima, há uma repetição da preposição “sem”, explique o efeito de sentido que ela produz para a música.
8. Na sua opinião, por que foi utilizada a expressão em inglês “Where are you?” na terceira estrofe?
9. Escreva um comentário para ser postado no Instagram da ONU Brasil, onde você se deparou com a imagem abaixo, expondo seu ponto de vista a respeito da situação dos refugiados. O texto deve ser direcionado aos grandes líderes governamentais do mundo e seguir a estrutura própria do gênero comentário. Assim, posicione-se como aluno, escreva em primeira pessoa e assine como “Estudante”. O comentário deve ter entre 10 a 20 linhas. Não pule linhas.



Entre textos...



“[...] Lá nas areias infindas,
Das palmeiras no país,
Nasceram crianças lindas,
Viveram moças gentis...
Passa um dia a caravana,
Quando a virgem na cabana
Cisma da noite nos véus ...
... Adeus, ó choça do monte,
... Adeus, palmeiras da fonte!...
... Adeus, amores... adeus!...”

Depois, o areal extenso...
Depois, o oceano de pó.
Depois no horizonte imenso
Desertos... desertos só...
E a fome, o cansaço, a sede...
Ai! quanto infeliz que cede,
E cai p'ra não mais s'erguer!...
Vaga um lugar na cadeia,
Mas o chacal sobre a areia
Acha um corpo que roer.

Ontem a Serra Leoa,
A guerra, a caça ao leão,
O sono dormido à toa
Sob as tendas d'amplidão!
Hoje... o porão negro, fundo,
Infecto, apertado, imundo,
Tendo a peste por jaguar...
E o sono sempre cortado
Pelo arranco de um finado,
E o baque de um corpo ao mar...”



Castro Alves, por William Medeiros. Fonte: <https://www.elfikurten.com.br/2016/01/castro-alves.html>

Trecho do poema Navio Negroiro - Parte V, de Castro Alves. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000068.pdf>. Acesso em 20 jan. 2025.

“O navio negroiro, de Castro Alves, é um longo poema abolicionista escrito pelo autor em 1868. Ele é dividido em seis partes e possui características românticas, como o uso intenso de exclamações e hipérboles. Além disso, mostra o sofrimento dos africanos escravizados, em um navio negroiro, rumo ao Brasil, país que descumpria a lei que proibia o tráfico de escravos.”

Fonte: brasilescola.uol.com.br

1. O poema acima está em uma linguagem formal e considerada por muitas pessoas como arcaica, pela forma que foi escrita, desse modo selecione palavras e/ou expressões que você não compreendeu para pesquisar na internet, depois compartilhe com seus colegas.
2. Em duplas, localizem pelo menos duas figuras de linguagem e compartilhem com a turma. Lembrem-se de explicar o conceito das figuras de linguagem para os exemplos apresentados.
3. Após as leituras e discussões sobre os textos acima, compartilhe com seus colegas de classe e com seu professor qual é a relação existente entre o poema de Castro Alves e a canção Diáspora, dos Tribalistas? Levante hipóteses, faça questionamentos e busque uma resposta considerando as opiniões de todos os envolvidos na discussão.
4. Na sua opinião, a música tem um papel fundamental para a sociedade? Por quê? Cite exemplos.

Mão na massa...

Em grupos pesquisem sobre a **Diáspora Indígena no Brasil**, para isso organizem cartazes ou slides para ser apresentado para toda a turma, lembre de pesquisar em sites confiáveis e colocar as devidas referências das fontes presentes no trabalho.

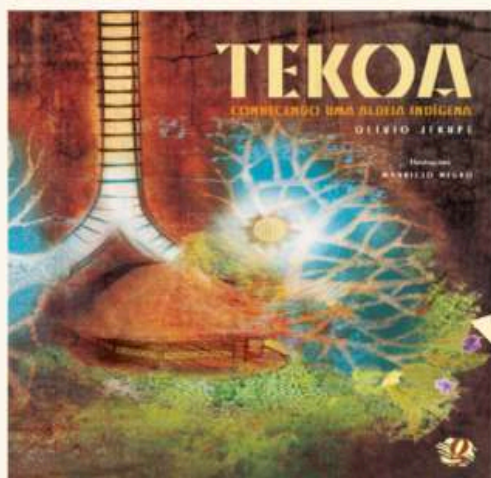
O professor organizará as datas de apresentações de cada grupo.

Professor, organize as equipes e explique a importância da pesquisa ser realizada em sites confiáveis, oriente os alunos como construir uma referência bibliográfica.

Para introduzir o tema da pesquisa assista com os alunos o vídeo “Brasil tem quase 1 milhão de indígenas fora de áreas demarcadas”, disponível no site: <https://www.youtube.com/watch?v=qSnUaJF66WA>. Acesso em: 27 de jan. 2025.



O texto a seguir foi retirado do livro “TEKOA, Conhecendo uma aldeia indígena”, escrito por Olívio Jekupé – escritor descendente do povo tupi-guarani. O livro narra a história de Carlos, um menino que mora na cidade, mas escolhe passar suas férias em uma aldeia indígena Guarani.



Como citamos um livro em nossas pesquisas?

Segundo as normas ABNT, ao utilizarmos uma fonte em uma pesquisa o correto é fazer as devidas referências. Por exemplo, no caso do livro ao lado a referência ficaria assim:

JEKUPÉ, Olívio. **TEKOA**, Conhecendo uma aldeia indígena / Ilustrado por Maurício Negro. - 1. ed. São Paulo : Global, 2011. - (Coleção mairaquitãs)

O CANTO DOS PÁSSAROS

Muitos trinos diferentes ouvimos pelo caminho. E todos ao mesmo tempo. Um as aves cantavam baixo. Outras, mais alto. E eu não sabia o nome de nenhuma delas! Perguntei ao Tupã que pássaros eram aqueles, cerca de dez ou quinze, que voavam juntos lá no alto.

– São periquitos – esclareceu o índio –, tem muitos por aqui. Notei que aqueles periquitos, com suas verdes penas reluzentes, eram livres e alegres. Faziam parte daquele deslumbrante cenário natural onde tudo se harmonizava. Foi importante observar isso. Naquele instante senti amor pela natureza, ainda mais do que imaginava sentir.

Depois apareceu um outro pássaro, de cor cinza, que bicava firme o tronco de uma árvore.

– E aquele ali, Tupã? Você sabe dizer o nome?

– Nós chamamos aquele ali de de poi-poi.

– Nossa, então só pode ser o pica-pau! – deduzi.

Mais adiante encontramos uma ave belíssima, com um bico enorme e penas vermelhas ao lado do peito. Aquela eu conhecia bem, já tinha visto muitas vezes na televisão.

– É um tucano, não é?

– Isso mesmo – respondeu Tupã –, mas dos pequenos. Os grandes não aparecem mais por aqui.

Andamos por mais trinta minutos, e mesmo com as paradas para observar os animais, fiquei um tanto cansado. Tupã percebeu e disse:

– Vamos descansar um pouco.

Meu pai precisava de fôlego também. Não temos costume de caminhar na cidade, usamos o carro para tudo. Já Tupã estava firme. Retomamos a caminhada momentos depois. A cada passo dado, mais feliz me sentia. Os dias na aldeia Tekoa, era evidente, seriam inesquecíveis.

Hora da leitura!

Professor, proponha inicialmente uma leitura silenciosa para a turma. Em seguida, convide um aluno para ler em voz alta para toda a sala.

Ao finalizar a leitura, dê alguns minutos para que os alunos reflitam sobre o que foi lido, assim aproveite algum comentário para levantar questionamentos sobre o texto, forme um círculo para isso.

Agora é pessoal!

1. Reúna-se com seus colegas em um círculo e compartilhe com eles as seguintes experiências:
 - a. Para você, como é ser um índio e morar em uma tribo no Brasil? Argumente com base em fatos, dados, pesquisas etc.
 - b. Na sua opinião, a população indígena é respeitada no Brasil? Por quê? Cite exemplos.
 - c. O trecho que você leu acima foi retirado do livro “TEKOA, Conhecendo uma aldeia indígena”, escrito por Olívio Jekupé, que é um escritor indígena. Desse modo, você se lembra de outra obra que também tenha sido escrita por um(a) indígena?
 - d. Com base na narrativa do livro acima, Carlos é um menino da cidade que quer passar as férias em uma aldeia indígena, para você, conhecer uma aldeia indígena é uma opção para as férias? Por quê? Comente com seus colegas de classe e com seu professor.

Senta que lá vem teoria...

Para começo de conversa vamos assistir ao vídeo abaixo:



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=mlZva3q3s-g>

Professor, organize a sala para que os alunos assistam ao vídeo, se trata de um debate com o tema “Racismo no Brasil” disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mlZva3q3s-g>. Acesso em: 29 de jan. 2025. Em seguida, questione os alunos sobre o formato do debate apresentado no vídeo, permita que eles conversem sobre a estrutura e o tema do debate e medie quando for preciso.

O que é Debate Regra?



Anota no caderno!

O debate é um texto argumentativo oral, caracterizado pelo discurso persuasivo, cujo propósito é convencer os interlocutores sobre a validade da opinião defendida. Por conta disso, os debatedores precisam planejar seus discursos, acionando uma série de argumentos de acordo com o movimento argumentativo que deseja tomar. O desenvolvimento de um debate proporciona aos participantes colocarem suas opiniões em cheque ao confrontá-las com a opinião dos outros interlocutores, daí a necessidade não somente de argumentar mas também de contra-argumentar antecipando os argumentos do outro. Dessa forma, os debatedores precisam dominar os mecanismos das trocas discursivas (turnos de fala), além de se apropriar das informações sobre o assunto para selecionar o tipo de argumento mais apropriado ao percurso argumentativo trilhado.

Fonte: <https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/9ano/lingua-portuguesa/debate-regrado-aspectos-do-genero/4601>

Agora é...

a sua vez!

1. Em seu caderno desenhe o quadro abaixo e em grupo listem as principais características do debate regrado público:

| | |
|--|--|
| Qual é o objetivo do gênero debate regrado? | |
| Onde ocorre o debate regrado público? | |
| Como se dá a organização do tempo no debate regrado público? | |
| Como é a linguagem utilizada pelos participantes? | |

Organizando o debate!

Neste capítulo, você teve a oportunidade de refletir sobre os diversos motivos que levam muitas pessoas a deixarem seus locais de origem como: a **situação dos refugiados**, a **diáspora africana** e a **diáspora indígena**. Agora, sua tarefa será convidar alguém da comunidade escolar que tenha vivenciado essa experiência para compartilhar seu relato, respondendo a um questionário elaborado pela turma.

Com a orientação do professor, você e sua equipe irão procurar alguém que tenha passado por essa experiência e esteja disposto a compartilhar seu relato com a turma. Se a pessoa aceitar, anote suas informações básicas, como nome, local de origem, motivo da mudança e convide-a para um debate na escola.

Durante o debate

- Mantenham um ambiente acolhedor e respeitoso, explicando claramente o objetivo do trabalho ao entrevistado.
- Sigam a ordem previamente definida para as perguntas e, se surgir alguma dúvida, peçam licença para esclarecê-la.
- Respeitem os limites do entrevistado, evitando colocá-lo em situações desconfortáveis e aceitando caso ele não queira responder alguma questão.
- Registrem as respostas por escrito ou em áudio, desde que o entrevistado autorize.
- Dêem espaço para que ele compartilhe detalhes adicionais, mostre objetos ou relate acontecimentos que considere relevantes.

Professor, caso não seja possível convidar alguém da comunidade escolar, organize para que os alunos realizem entre eles o **debate regrado**, usando como referência as atividades e pesquisas realizadas ao longo deste capítulo.

Professor(a), esse material serve apenas como um guia didático, por isso não se prenda a ele, busque adequar os conteúdos sugeridos com a realidade da sua sala de aula, pensando nisso deixo aqui algumas sugestões de leitura que podem enriquecer ainda mais o seu planejamento de aula. Se possível busque compartilhar com outros professores esse material.

Referências

- ALVES, Castro. **Navio Negroiro** - Parte V. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000068.pdf>>. Acesso em 20 jan. 2025.
- ANTUNES, Arnaldo; BROWN, Carlinhos; MONTE, Marisa. **Diáspora**. Disponível em: <<https://www.arnaldoantunes.com.br/diaspora>>. Acesso em: 13 jan. 2025.
- Brasil tem quase 1 milhão de indígenas fora de áreas demarcadas**. TV Brasil, 2023. 1 vídeo (3 min.). Disponível no site: <<https://www.youtube.com/watch?v=qSnUaJF66WA>>. Acesso em: 27 de jan. 2025.
- HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
- JEKUPÉ, Olivio. **Tekoa: conhecendo uma aldeia indígena**. - 1. ed. Global Editora, São Paulo, 2019.
- KOBRA, Eduardo. **Raoni**. 2017. Disponível em: <<https://www.eduardokobra.com/projeto/18/raoni>>. Acesso em: 10 de jan. 2025.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- Racismo no Brasil**. Jornalismo TV Cultura, 2017. 1 vídeo (25:50 min.). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=mlZva3q3s-g>>. Acesso em 28 de jan. 2025.
- SILVA, Davidson Wagner da Silva; SARTORI, Adriane Teresinha Sartori. **O gênero “debate regrado” no espaço escolar**. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/viewFile/23957/20766>>. Acesso em: 20 jan. 2025.
- SILVA, Ilcilene. **Plano de aula: Debate regrado: aspectos do gênero**. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/9ano/lingua-portuguesa/debate-regrado-aspectos-do-genero/4601>>. Acesso em: 30 de jan. 2025.
- SOUZA, Warley. **O navio negroiro, de Castro Alves**; Brasil Escola. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/literatura/castroalves.htm>>. Acesso em: 20 jan. 2025.
- 3 gráficos que mostram o aumento histórico de refugiados no mundo**. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/articles/cj77m54lpj8o>>. Acesso em: 7 de jan. 2025.