



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

CIRO OLIVEIRA FERREIRA

**O APAGAMENTO DA LITERATURA NA SALA DE AULA:
AS EXPERIÊNCIAS DE LEITURA LITERÁRIA NO MATERIAL DIDÁTICO
ESTRUTURADO DA INICIATIVA *FOCO NA APRENDIZAGEM* – SEDUC/CE**

**FORTALEZA
2026**

CIRO OLIVEIRA FERREIRA

**O APAGAMENTO DA LITERATURA NA SALA DE AULA:
AS EXPERIÊNCIAS DE LEITURA LITERÁRIA NO MATERIAL DIDÁTICO
ESTRUTURADO DA INICIATIVA *FOCO NA APRENDIZAGEM* – SEDUC/CE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Letras. Área de concentração: Literatura, Ensino e Tradução.

Orientador: Prof. Dr. Tito Lívio Cruz Romão

**FORTALEZA
2026**

CIRO OLIVEIRA FERREIRA

O APAGAMENTO DA LITERATURA:
AS EXPERIÊNCIAS DE LEITURA LITERÁRIA NO MATERIAL DIDÁTICO
ESTRUTURADO DA INICIATIVA *FOCO NA APRENDIZAGEM* – SEDUC/CE

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Letras. Área de concentração: Literatura, Ensino e Tradução.

Aprovada em 13/05/2026

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Tito Lívio Cruz Romão (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Débora Aldyane Barbosa Carvalho
Secretaria Municipal da Educação de Jaguaruana (SEMEJ)

Profa. Dra. Fernanda Cardoso Nunes
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Profa. Dra. Leila Maria de Araujo Tabosa
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Prof. Dr. Claudicélio Rodrigues da Silva
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Dedico esta tese à minha avó Nenzinha (*in memoriam*), que sempre repetia para mim na infância: “Um dia você vai ser um doutor”.

AGRADECIMENTOS

À minha família, por, de todas as formas possíveis, ter investido na minha formação e por nunca ter deixado de acreditar que a educação é a melhor forma de transformarmos a nossa realidade.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Tito Lívio Cruz Romão, pela parceria, pela orientação generosa e pela leitura atenta. Em meio a tantos relatos de tensão na relação orientador-orientado na pós-graduação, encontrar um Tito é um privilégio raro.

À banca de qualificação e de defesa, as professoras doutoras Débora Aldyane Barbosa Carvalho, Fernanda Cardoso Nunes e Leila Maria de Araujo Tabosa e o professor doutor Claudicélio Rodrigues da Silva, pelo acolhimento e pelas contribuições valiosas à minha pesquisa, que me ajudaram a enxergar caminhos com mais clareza e rigor.

À Universidade Federal do Ceará e ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLEtras), por abrirem caminhos e sustentarem a possibilidade de que o ensino de literatura e a formação de leitores sejam também objetos de reflexão e compromisso na academia.

Ao Victor Matos de Almeida, secretário do PPGLEtras, pela competência e prontidão com as quais sempre me atendeu e me orientou.

À equipe gestora da Escola Estadual de Educação Profissional Francisca Rocha Silva, em especial ao diretor e meu amigo, Leandro de Paula, pela compreensão e pelo incentivo constante durante toda a execução deste trabalho.

Aos alunos e às alunas que vivenciaram comigo cada uma das propostas sugeridas nesta pesquisa. Foram vocês que, mais do que qualquer teoria, me convenceram de que uma outra abordagem do texto literário em sala de aula não só é possível, como é necessária.

À Prefeitura Municipal de Jaguaruana, por compreender a importância da formação e por possibilitar que este percurso fosse vivido com o apoio institucional necessário.

Ao Ezimar Barreto, por ter sido presença, amparo e força durante toda a realização desta pesquisa e a escrita desta tese.

À Literatura, que, quando pensei que já tinha me dado tanto, ao me tornar um cidadão mais consciente das realidades nas quais estamos inseridos, foi além e me fez doutor.

Enquanto permanecer vivo o desejo humano de contar e ouvir histórias, de buscar uma formulação verbal mais significativa do que as que nos cercam e nos anestesiaram no cotidiano, “essa estranha instituição chamada literatura” continuará existindo. (Leyla Perrone-Moisés, 2016, p. 266).

RESUMO

Esta tese insere-se na área de Literatura Comparada, em sua interface com o ensino de literatura, e tem como objetivo principal investigar o espaço das experiências de leitura literária no Material Didático Estruturado (MDE) da iniciativa *Foco na Aprendizagem* da Secretaria da Educação do Estado do Ceará. Para isso, foram estabelecidos quatro objetivos específicos: identificar como a leitura literária está inserida no MDE; examinar as abordagens metodológicas propostas, considerando gêneros, estratégias e atividades sugeridas; analisar a compatibilidade entre essas propostas e as orientações de documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC); e avaliar em que medida o MDE promove experiências significativas de leitura literária, considerando fruição, formação estética e desenvolvimento do senso crítico. A pesquisa, de natureza qualitativa, fundamenta-se na análise documental e utiliza a metodologia de análise de conteúdo, a partir dos estudos de Bardin (2016), tendo como corpus os fascículos do MDE destinados à disciplina de Língua Portuguesa entre 2020 e 2025. Como a iniciativa *Foco na Aprendizagem* surge no cenário educacional cearense em decorrência do avanço de uma proposta de ensino focada nos resultados das avaliações externas, fez-se necessário um resgate histórico de como essas avaliações surgiram e se fortaleceram no estado e no país. Do mesmo modo, apresenta-se uma abordagem histórica contextualizada acerca da literatura na legislação educacional, desde o século XIX até os dias atuais, e uma discussão sobre o ensino de literatura, amparada nos estudos de autores como Cosson (2007, 2017, 2020), Colomer (2003, 2007, 2017), Todorov (2017), Zilberman (1988, 2006, 2012) e Rezende (2013). Os resultados da análise apontaram que o MDE apresenta presença reduzida de experiências de leitura literárias e tende a privilegiar a resolução de exercícios que se assemelham às questões no padrão das avaliações externas, em detrimento de uma formação estética e crítica do leitor. Ao final do estudo, propõe-se a criação de um *Plano de Experiências de Leitura Literária na Escola* (PELLE), com 13 eixos que orientam práticas pedagógicas de leitura literária mais significativas para o processo de formação de leitores e para a trajetória educacional dos estudantes.

Palavras-chave: leitura literária; material didático estruturado; foco na aprendizagem; ensino de literatura; Plano de Experiências de Leitura Literária na Escola.

ABSTRACT

This thesis is situated in the field of Comparative Literature, at its interface with the teaching of literature, and its main objective is to investigate the space of literary reading experiences within the so-called Structured Didactic Material (MDE) of the so-called *Focus on Learning* initiative, developed by the Department of Education of the State of Ceará. To achieve this, four specific objectives were established: to identify how literary reading is incorporated into the SDM; to examine the proposed methodological approaches, considering genres, strategies, and suggested activities; to analyze the compatibility between these proposals and the guidelines of official documents, such as the National Common Core Curriculum (BNCC) and the Ceará State Curriculum Framework (DCRC); and to assess the extent to which the MDE promotes meaningful literary reading experiences, considering aesthetic appreciation, aesthetic formation, and the development of critical thinking. This qualitative research is grounded in documentary analysis and employs content analysis methodology based on the studies of Bardin (2016). The corpus consists of MDE booklets designed for the Portuguese Language subject between 2020 and 2025. As the *Focus on Learning* initiative emerged within the educational context of Ceará as a result of the expansion of a teaching approach focused on the outcomes of large-scale external assessments, it became necessary to present a historical overview of how these assessments emerged and were consolidated at both the state and national levels. Likewise, the study provides a contextualized historical approach of the presence of literature in educational legislation, from the 19th century to the present day, as well as a discussion on the teaching of literature supported by scholars such as Cosson (2007, 2017, 2020), Colomer (2003, 2007, 2017), Todorov (2017), Zilberman (1988, 2006, 2012) and Rezende (2013). The results of the analysis indicated that the MDE presents a limited presence of literary reading experiences and tends to prioritize the resolution of exercises similar to those found in large-scale assessments, to the detriment of the aesthetic and critical development of the reader. Finally, the study proposes the creation of a *Literary Reading Experiences Plan at School* (PELLE), structured around 13 axes that guide more meaningful pedagogical practices of literary reading, contributing to both the development of readers and students' educational trajectories.

Keywords: literary reading; structured didactic material; focus on learning; literature teaching; Literary Reading Experiences Plan at Schools.

RESUMEN

Esta tesis se inscribe en el área de Literatura Comparada, en su interfaz con la enseñanza de la literatura, y tiene como objetivo principal investigar el espacio de las experiencias de lectura literaria en el Material Didáctico Estructurado (MDE) de la iniciativa *Enfoque en el Aprendizaje* de la Secretaría de Educación del Estado de Ceará. Para ello, se establecieron cuatro objetivos específicos: identificar cómo la lectura literaria está presente en los MDE; examinar los enfoques metodológicos propuestos, considerando géneros, estrategias y actividades sugeridas; analizar la compatibilidad entre estas propuestas y las orientaciones de documentos oficiales, como la *Base Curricular Común Nacional* (BNCC) y el *Documento Curricular de Referencia del Estado de Ceará* (DCRC); y evaluar en qué medida el MDE promueve experiencias significativas de lectura literaria, considerando el disfrute estético, la formación estética y el desarrollo del pensamiento crítico. La investigación, de carácter cualitativo, se fundamenta en el análisis documental y utiliza la metodología de análisis de contenido, a partir de los estudios de Bardin, teniendo como corpus los fascículos del MDE destinados a la asignatura de Lengua Portuguesa entre 2020 y 2025. Dado que la iniciativa *Enfoque en el Aprendizaje* surge en el contexto educativo cearense como consecuencia del avance de una propuesta de enseñanza centrada en los resultados de las evaluaciones externas a gran escala, fue necesario realizar una reconstrucción histórica de cómo estas evaluaciones surgieron y se consolidaron en el estado y en el país. Asimismo, se presenta un enfoque histórico contextualizado sobre la presencia de la literatura en la legislación educativa, desde el siglo XIX hasta la actualidad, así como una discusión sobre la enseñanza de la literatura, sustentada en los estudios de autores como Cosson (2007, 2017, 2020), Colomer (2003, 2007, 2017), Todorov (2017), Zilberman (1988, 2006, 2012) y Rezende (2013). Los resultados del análisis evidencian que el MDE presenta una presencia reducida de experiencias de lectura literaria y tiende a privilegiar la resolución de ejercicios similares a las cuestiones del estándar de las evaluaciones externas, en detrimento de la formación estética y crítica del lector. Finalmente, se propone la creación de un Plan de Experiencias de Lectura Literaria en la Escuela (PELLE), compuesto por 13 ejes que orientan prácticas pedagógicas de lectura literaria más significativas para el proceso de formación de lectores y para la trayectoria educativa de los estudiantes.

Palabras clave: lectura literaria; material didáctico estructurado; enfoque en el aprendizaje; enseñanza de la literatura; Plan de Experiencias de Lectura Literaria en la Escuela.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Pirâmide da aprendizagem de William Glasser	78
Figura 2 – Modelo de resumo presente em apostilas do Ensino Médio – Ano 2000	84
Figura 3 – Modelos de questões do vestibular da Fuvest de 1979	85
Figura 4 – Questão da segunda fase do vestibular da UFC – ano 2000	86
Figura 5 – Prova da primeira fase do vestibular da UFC – Ano 2006	87
Figura 6 – Modelo de resumo de obra em material didático	88
Figura 7 – Questão da primeira fase do vestibular da UFC – ano 2010	89
Figura 8 – Exemplo de questão abordando estilos literários no Enem	91
Figura 9 – Exemplo de questão com texto de Machado de Assis no Enem	92
Figura 10 – Exemplo de resumo de resultados de uma escola no SISEDU	100
Figura 11 – Relatório do resultado por turma no SISEDU	100
Figura 12 – Exemplo de resumo de acertos por habilidades no SISEDU	101
Figura 13 – Etapas da Formação Continuada <i>Foco na Aprendizagem</i>	105
Figura 14 – Estrutura da iniciativa <i>Foco na Aprendizagem</i>	108
Figura 15 – Classificação do Ceará pelos níveis de cores – 2007	130
Figura 16 – Classificação do Ceará pelos níveis de cores – 2024	129
Figura 17 – Questões da primeira aplicação do Saeb em 1990	132
Figura 18 – Festa de premiação Prêmio Escola Nota 10 – 2024	147
Figura 19 – Exemplo da seção <i>Nesta aula, você aprenderá...</i>	168
Figura 20 – Exemplo da seção <i>Pra começo de conversa</i> no MDE de 2020	169
Figura 21 – Exemplo da seção <i>Conceituando</i> no MDE de 2020	170
Figura 22 – Atividade da seção <i>Conversando com o texto</i> do MDE de 2020	171
Figura 23 – Exemplo da seção <i>Encerrando o assunto</i> no MDE de 2020	172
Figura 24 – Exemplo de seção <i>Nesta aula, eu...</i> no MDE de 2020	173
Figura 25 – Organização interna do MDE de 2020	174
Figura 26 – Exemplo da seção <i>Observe! #FicaADica</i> no MDE de 2020	174
Figura 27 – Exemplo de ocorrência do termo <i>literatura</i> no MDE de 2020	180
Figura 28 – Exemplo de comentário sobre o gênero textual trabalhado – Aula D02	181
Figura 29 – Orientações para o trabalho com o poema em sala de aula	183
Figura 30 – Exemplo de exercício a partir de um poema	184
Figura 31 – Exemplo utilizado para a explicação dos elementos da narrativa	188

Figura 32 – Conceitos apresentados no fascículo D21	189
Figura 33 – Exemplo da abordagem do texto literário na seção <i>Conversando com o texto</i>	192
Figura 34 – Exemplo de orientação na seção <i>Observe! #FicaAdica</i>	196
Figura 35 – Sugestão de estratégia para leitura em sala de aula	197
Figura 36 – Exemplo de sugestão de leitura na seção <i>Encerrando o assunto</i>	204
Figura 37 – Texto literário na seção <i>Pra começo de conversa</i> no MDE de 2021	207
Figura 38 – Atividade proposta a partir da leitura de um conto	208
Figura 39 – Exemplo de questão no MDE de 2021	211
Figura 40 – Exemplo de texto na seção <i>Tudo é linguagem</i> no MDE de 2021	211
Figura 41 – Exemplo da seção <i>Tudo é linguagem</i> no MDE de 2021	212
Figura 42 - Abordagem do fragmento de <i>Auto da Compadecida</i>	213
Figura 43 – Trecho da seção <i>Cultura digital</i> no MDE de 2021	214
Figura 44 – Exemplo da seção <i>Cultura digital</i> no MDE de 2021	215
Figura 45 – Seção <i>Produção textual</i> no MDE de 2021	216
Figura 46 – Exemplo de ocorrência da palavra <i>literatura</i> no MDE de 2022.....	218
Figura 47 – Exemplo de orientação presente no MDE de 2022.....	219
Figura 48 – Exemplo da reformulação da seção <i>Observe #FicaADica</i> no MDE 2022	220
Figura 49 – Sugestões para repertório cultural na seção <i>Produção Textual</i>	221
Figura 50 – Exemplo da seção <i>Conceituando</i> no MDE de 2023	223
Figura 51 – Exemplo de atividade no MDE para Educação Escolar Indígena	226
Figura 52 – Abordagem do texto literário no MDE para Educação Escolar Indígena	227
Figura 53 – Exemplo da seção <i>Desafie-se</i> no MDE de 2025	232
Figura 54 – Exemplo da seção <i>Para saber mais</i> no MDE de 2025	233
Figura 55 – Embrulho com as cópias do conto <i>Frei Simão</i>	240
Figura 56 – Adaptação da canção <i>Domingo no Parque</i>	246
Figura 57 – Trecho da apresentação de slides da aula de Geografia sobre <i>O Quinze</i>	248
Figura 58 – Adaptação da obra <i>A cartomante</i> para colagem	263
Figura 59 – Adaptação da obra <i>Iracema</i>	264
Figura 60 – Adaptação da obra <i>Domingo no parque</i> para notícia	266
Figura 61 – Adaptação da obra <i>O Quinze</i> em fotografia	267
Figura 62 – Cartaz da exposição com adaptações de <i>O Quinze</i> em fotografias	268
Figura 63 – Capa do roteiro da aula de campo realizada na cidade de Quixadá-CE	270
Figura 64 – Visita ao Memorial Rachel de Queiroz no Chalé da Pedra	271

Figura 65 – Experiência de leitura com ludicidade	273
Figura 66 – Cartaz de divulgação da peça teatral <i>O julgamento de Iracema</i>	274
Figura 67 – Café com Rachel de Queiroz	308
Figura 68 – Roda de leitura em Quixadá	323

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Série histórica do Ideb nacional – 2005 a 2023	120
Gráfico 2 – Série histórica do Ideb Ceará – 2005 a 2023	121
Gráfico 3 – Série histórica da proficiência em Língua Portuguesa no Ideb Ceará – 2005 a 2023	123
Gráfico 4 – Séria histórica na média estadual no Spaece – 2012 a 2025	126
Gráfico 5 – Proficiência adequada para cada nível de ensino em Língua Portuguesa	137

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Detalhamento de uma Competência no <i>Escola Aprendente</i>	50
Tabela 2 – Divisão dos detalhamentos por série no <i>Escola Aprendente</i>	51
Tabela 3 – Objetos de conhecimento de literatura no MCB	57
Tabela 4 – Eixos estruturantes do Programa Ceará Educa Mais	96
Tabela 5 – Eixos, dimensões e indicadores do modelo do Saeb	112
Tabela 6 – Comparativo de metas e médias do Ideb – Ceará e Brasil	125
Tabela 7 – Número de habilidades avaliadas nas matrizes de referência por ano	131
Tabela 8 – Matriz de Referência de Língua Portuguesa para o Spaeece – Ensino Médio	134
Tabela 9 – Descrição sintética dos perfis de leitor	137
Tabela 10 – Níveis de desempenho no Descritor 01	140
Tabela 11 – Padrões de desempenho em Língua Portuguesa no Spaeece	141
Tabela 12 – Fascículos que compõem o MDE – 2020 a 2025	167
Tabela 13 – Presença do vocábulo literatura e suas variações no MDE de 2020	179
Tabela 14 – Gêneros trabalhados na seção <i>Pra começo de conversa</i> no MDE de 2020	182
Tabela 15 – Conceitos trabalhados na seção <i>Conceituando...</i> de cada fascículo	186
Tabela 16 - Gêneros trabalhados na seção <i>Conversando com o texto</i>	190
Tabela 17 – Orientações da seção <i>Observe! #FicaADica</i> que citam literatura	194
Tabela 18 – Indicação de pesquisa para os professores	197
Tabela 19 – Orientações acerca de leitor e leitura	198
Tabela 20 – Requisitos para ser um leitor competente de acordo com o MDE	200
Tabela 21 – Sugestões de experiências na seção <i>Encerrando o assunto</i>	203
Tabela 22 – Exemplo de intertextualidade	244

LISTA DE SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
AVACED	Ambiente Virtual de Aprendizagem da Coordenadoria Estadual de Formação Docente e Educação a Distância
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAED	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CEALE	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais
COADE	Coordenadoria de Acompanhamento e Desenvolvimento Escolar para Resultados de Aprendizagem
CODED/CED	Coordenadoria de Formação Docente e Educação a Distância
COGEM	Coordenadoria de Gestão Pedagógica do Ensino Médio
Crede	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
DCRC	Documento Curricular Referencial do Ceará
DERE	Delegacias Regionais de Educação
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
FACE	Fortalecimento da Atuação dos Coordenadores Escolares
Fafdam	Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICMS	Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDE-MÉDIO	Índice do Ensino Médio
IDEP	Índice de Desenvolvimento da Educação Paulistana
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQIA+	Lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, queer, intersexo, assexuais e outras identidades de gênero e orientações sexuais.

MDE	Material Didático Estruturado
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PAIC	Programa Alfabetização na Idade Certa
PCA	Professor Coordenador de Área
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PELLE	Plano de Experiências de Leitura Literária na Escola
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
ProfLetras	Programa de Mestrado Profissional em Letras
RAPID	<i>Recommend</i> (recomendar), <i>Agree</i> (aprovar), <i>Perform</i> (realizar), <i>Input</i> (informar) e <i>Decide</i> (decidir)
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Seduc/CE	Secretaria da Educação do Estado do Ceará
SIC-CED	Sistema de Inscrição e Certificação da Coordenadoria Estadual de Formação Docente e Educação a Distância
SISEDU	Sistema Online de Avaliação, Suporte e Acompanhamento Educacional
SISU	Sistema de Seleção Unificada
Spaece	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	20
2	O ENSINO DE LITERATURA	28
2.1	A literatura e a legislação educacional	28
2.2	As práticas pedagógicas do ensino de literatura na escola	61
2.3	A literatura e o vestibular	82
3	A INICIATIVA <i>FOCO NA APRENDIZAGEM</i> E AS AVALIAÇÕES EXTERNAS	94
3.1	A iniciativa <i>Foco na Aprendizagem</i>	94
3.1.1	<i>Avaliação diagnóstica</i>	98
3.1.2	<i>Material Didático Estruturado (MDE)</i>	102
3.1.3	<i>Formação continuada</i>	104
3.1.4	<i>Tutoria</i>	107
3.2.	Avaliações externas: histórico e contexto atual	110
3.2.1	<i>O que nos dizem os resultados do Saeb e do Spaece</i>	119
3.2.2	<i>As matrizes de referência e os padrões de desempenho</i>	131
3.2.3	<i>As avaliações externas no contexto escolar</i>	142
4	UMA ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO ESTRUTURADO: ONDE ESTÃO AS EXPERIÊNCIAS DE LEITURA LITERÁRIA NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES DE LEITURA?	160
4.1	Metodologia	160
4.1.1	<i>Pesquisa qualitativa, análise documental e análise de conteúdo</i>	161
4.1.2	<i>Descrição do corpus</i>	166
4.1.3	<i>Os procedimentos de análise</i>	176
4.2	O espaço das experiências de leitura literária no MDE	178
4.2.1	<i>Análise do MDE de 2020</i>	178
4.2.1.1	<i>O termo literatura no MDE</i>	179
4.2.1.2	<i>As experiências literárias na seção Pra começo de conversa</i>	181
4.2.1.3	<i>A literatura na seção Conceituando</i>	185
4.2.1.4	<i>As experiências literárias na seção Conversando com o texto</i>	190
4.2.1.5	<i>As experiências na seção Observe! #FicaADica</i>	194
4.2.1.6	<i>Requisitos para ser um bom leitor de acordo com o MDE</i>	199

4.2.1.7	<i>Os textos literários na seção Desafie-se</i>	201
4.2.1.8	<i>As experiências literárias na seção Encerrando o assunto</i>	202
4.2.2	<i>Análise do MDE de 2021</i>	206
4.2.3	<i>Análise do MDE de 2022</i>	218
4.2.4	<i>Análise do MDE de 2023</i>	222
4.2.5	<i>Análise do MDE de 2023 – Para Educação Escolar Indígena</i>	224
4.2.6	<i>Análise do MDE de 2024</i>	231
4.2.7	<i>Análise do MDE de 2025</i>	230
4.2.8	<i>Interpretação dos resultados</i>	234
4.3	Possibilidades de experiências literárias a serem consideradas para além do MDE – Plano de Experiências de Leitura Literária na Escola (PELLE)	237
4.3.1	<i>Convite à leitura</i>	238
4.3.2	<i>Progressão de complexidade</i>	242
4.3.3	<i>Intertextualidade</i>	243
4.3.4	<i>Interdisciplinaridade</i>	247
4.3.5	<i>Círculos de leitura</i>	248
4.3.6	<i>Roteiros de leitura</i>	251
4.3.7	<i>Escrita literária</i>	256
4.3.8	<i>Poesia em sala</i>	259
4.3.9	<i>Adaptações</i>	262
4.3.10	<i>Intercâmbio cultural</i>	269
4.3.11	<i>Ludicidade</i>	272
4.3.12	<i>Literatura sobre si</i>	275
4.3.13	<i>Leitura por fruição</i>	276
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	280
	REFERÊNCIAS	286
	APÊNDICE A – ROTEIRO PARA OFICINA DE LEITURA LITERÁRIA .	306
	APÊNDICE B – ROTEIRO DE LEITURA PARA O LIVRO <i>O QUINZE DE</i> RACHEL DE QUEIROZ	308
	APÊNDICE C – MODELO DE PELLE PREENCHIDO COM AS EXPERIÊNCIAS DE LEITURA LITERÁRIA PARA A 1ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO	324
	ANEXO A – LEI N.º 17.572 DO GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ	331
	ANEXO B - LEI N.º 16.448 DO GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ	336

ANEXO C - LEI N.º 16.287 DO GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ	338
ANEXO D - LEI N.º 14.023 DO GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ	340
ANEXO E - MATRIZ DE REFERÊNCIA LÍNGUA PORTUGUESA DO SAEB 1997	342
ANEXO F – MATRIZ DE REFERÊNCIA LÍNGUA PORTUGUESA DO SAEB 1999.....	356
ANEXO G – MATRIZ DE REFERÊNCIA LÍNGUA PORTUGUESA DO SAEB 2001 AOS DIAS ATUAIS	362
ANEXO H - MATRIZ DE SABERES LÍNGUA PORTUGUESA DO SISSEDU.....	363

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A presente pesquisa, inserida no campo da Literatura Comparada na sua interface com o ensino de literatura, tem como objeto de análise o processo de ensino-aprendizagem de literatura no Ensino Médio, tomando como referência a iniciativa *Foco na Aprendizagem*, implementada em 2020 pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc/CE). A concepção dessa política antecede o período pandêmico, tendo sido delineada ainda em 2019, mas consolidou-se como estratégia de intervenção pedagógica voltada à recomposição das aprendizagens, em especial para atenuar as lacunas educacionais decorrentes do ensino remoto imposto pela pandemia da COVID-19¹.

O termo “recomposição das aprendizagens” adquiriu centralidade no discurso educacional brasileiro a partir do retorno das atividades presenciais e da divulgação, em 2022, do documento *RAPID – Quadro para a aceleração e recomposição das aprendizagens (Framework for Learning Recovery and Acceleration)*, elaborado pela UNESCO, pelo UNICEF e pelo Banco Mundial. O relatório sistematiza experiências e políticas públicas implementadas em diversos países e identifica cinco ações estruturantes para alcançar os objetivos almejados: assegurar o acesso e a permanência de todas as crianças na escola; monitorar, de forma sistemática, os níveis de aprendizagem; priorizar a consolidação dos fundamentos educacionais; ampliar a efetividade das práticas de ensino, incluindo estratégias de recuperação da aprendizagem; e promover a saúde e o bem-estar psicossocial dos estudantes (Brasil, 2024)².

Inspirado por esse movimento internacional, o governo federal brasileiro instituiu, em 2024, o Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens, definido como “política pública que oferece apoio técnico e financeiro para estados e municípios implementarem ações e programas com foco na melhoria dos índices de aprendizagem da educação básica, por meio da estratégia de recomposição das aprendizagens” (Brasil, online)³. É pertinente observar que, no escopo dessa política, a recomposição se refere prioritariamente às aprendizagens mensuradas

¹ Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde, diante da ampla distribuição geográfica da COVID-19 ao redor do mundo, caracterizou a doença como pandemia. Em 18 de março, quando o estado tinha 20 casos confirmados e 259 em investigação, a Secretaria de Educação do Estado do Ceará decretou a suspensão das atividades presenciais no ambiente escolar, iniciando um período que duraria mais de um ano de ensino remoto.

² Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/recomposicao-aprendizagens/guia-recomposicao-aprendizagens.pdf> Acesso em: 12 abr. 2026.

³ Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/recomposicao-aprendizagens> Acesso em: 12 abr. 2026.

pelas matrizes de referência das avaliações externas, com ênfase nas competências de Língua Portuguesa e Matemática.

Entretanto, a iniciativa *Foco na Aprendizagem* não é produto direto desse pacto nacional, ainda que, posteriormente, tenha incorporado seus princípios e objetivos. Sua metodologia, estruturada em quatro eixos interdependentes, a saber, avaliação diagnóstica e formativa, formação continuada de professores, material didático estruturado (MDE) e tutoria, já contemplava, desde sua gênese, diretrizes convergentes às que seriam preconizadas pelo governo federal em 2024.

É relevante evidenciar que a criação da iniciativa *Foco na Aprendizagem* está intrinsecamente vinculada ao cenário instaurado nas últimas três décadas, no qual os resultados das avaliações externas em larga escala passaram a ocupar posição central na agenda política educacional. Sousa e Lopes (2024) definem esse tipo de avaliação como um procedimento realizado por agentes externos ao cotidiano escolar, elaborado de forma padronizada, de modo a aferir o desempenho de um grande contingente de estudantes simultaneamente.

Nesse contexto, o ingresso das avaliações externas na pauta da educação nacional, inicialmente percebido como indicativo de maior atenção das instâncias governamentais ao tema educacional, revelou, ao longo do tempo, dimensões menos transparentes. Entre elas, destaca-se a vinculação entre resultados avaliativos e condicionantes impostos por organismos internacionais, notadamente o Banco Mundial, conforme depoimento de Luciano Nery Ferreira Filho, ex-coordenador de Acompanhamento e Avaliação da Educação da Seduc/CE: “Por exemplo, eles [Banco Mundial] determinavam pesquisas, ações, formulação de instrumentais. Não era sugestão. Sugestão é quando você diz ‘Se você quiser, faça isso’, e não ‘Olha, nós temos um empréstimo, e você tem que agir dessa forma’” (Costa; Vidal, 2022, p. 140). Tal ingerência, longe de se restringir a recomendações, articulava-se a mecanismos de financiamento, condicionando empréstimos à execução de diretrizes previamente estabelecidas.

Outro aspecto a considerar é que a priorização de indicadores mensuráveis favoreceu a adoção de uma concepção restrita de “qualidade educacional”, frequentemente reduzida à performance em uma ou duas avaliações padronizadas, em detrimento da análise de fatores estruturais mais complexos, como a valorização e a formação docente, a adequação da infraestrutura escolar e a ampliação do acesso a recursos pedagógicos. Essa lógica gerou um efeito cascata: gestores públicos cobram secretários de educação; estes, por sua vez, pressionam núcleos gestores; estes, por outro lado, pressionam professores; e, por fim, os docentes intensificam as exigências sobre os alunos. Trata-se de um processo que frequentemente vem

marcado por um vocabulário gerencialista, pautado por termos como *engajamento* e *mobilização*⁴.

A incorporação desse paradigma avaliativo teve impacto direto na organização curricular e na própria concepção de ensino, reconfigurando prioridades e deslocando conteúdos outrora considerados essenciais. Disciplinas perderam espaço, e o processo de formação de leitores sofreu alterações significativas. Não obstante o volume de esforços empreendidos, dados recentes do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) evidenciam que, em 2023, o ensino público brasileiro atingiu a meta projetada para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) apenas no ensino fundamental – anos iniciais; no ensino fundamental – anos finais, o índice ficou 0,3 ponto abaixo da meta; e, no ensino médio, 0,8 ponto aquém do esperado para 2021⁵. O Ceará, embora com desempenho superior à média nacional em todos os níveis, também não alcançou a meta estabelecida para o ensino médio, cenário que confirma este nível de ensino como o maior desafio da educação básica.

Importa salientar que o Ideb é calculado a partir dos resultados das provas de Língua Portuguesa e Matemática aplicadas pelo Saeb, aliados às taxas de aprovação escolar. No caso da disciplina de Língua Portuguesa, a avaliação concentra-se exclusivamente em competências e habilidades de leitura, o que torna pertinente direcionar este estudo para a interseção entre formação de leitores, ensino de literatura e desempenho em avaliações externas. Entretanto, observa-se que, no âmbito da rede estadual cearense, o conceito de “leitor” e o papel atribuído à literatura nesse processo parecem estar sendo reformulados, frequentemente em consonância com uma lógica instrumental voltada à elevação de índices avaliativos.

Diante do não-alcance das metas projetadas pelo MEC para o Ideb, gestores públicos e equipes técnicas passaram a redirecionar o ensino de Língua Portuguesa. Em consonância com o modelo do Saeb, vários estados e municípios instituíram sistemas próprios de avaliação e monitoramento pedagógico voltados especificamente para as disciplinas avaliadas, Matemática e Língua Portuguesa. Entre os exemplos, citam-se o Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (Saepe) e o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp). No contexto cearense, instituiu-se, em 1992, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará (Spaee), cuja implementação reorientou a prática

⁴ É comum a utilização desses termos em materiais destinados aos gestores escolares, assim como em reuniões pedagógicas. Como exemplo podemos citar o Boletim Pedagógico do Spaee, que cita como umas das ações destinadas aos gestores escolares a “Promoção do engajamento da comunidade escola” para as avaliações externas. (CEARÁ, 2025, p. 27).

⁵ A meta do Ideb do Ceará para 2021 era de 4,8, enquanto a média obtida em 2021 e 2023 foi de 4,4. Essa discussão será aprofundada no tópico 3.2.1 *O que nos dizem as médias do Spaee e do Saeb* no primeiro capítulo.

pedagógica, especialmente no ensino médio, para atender às demandas indicadas pelas avaliações externas. Dessa forma, o planejamento escolar, incluindo as propostas curriculares, passou a derivar das lacunas evidenciadas pelos resultados dessas avaliações.

O Spaece dispõe de matrizes próprias de referência para as áreas de Língua Portuguesa e Matemática, configurando, assim, um ensino fortemente direcionado para tais matrizes. Essa configuração resultou na diminuição de espaço para determinados conteúdos gramaticais e, notadamente, para a literatura. Paradoxalmente, mesmo tratando-se de um trabalho cujo foco declarado é o desenvolvimento da competência leitora, o texto literário foi progressivamente marginalizado. Tal constatação é recorrente na literatura acadêmica. Durão (2020, p. 16), por exemplo, afirma que “nem mesmo o âmbito escolar parece mais precisar dela [da literatura], haja vista as sucessivas reformas do currículo do ensino fundamental e médio no Brasil, que diminuem a sua importância colocando a competência literária ao lado de outros meios”. Observamos, nas reformas mencionadas pelo autor, uma priorização de conteúdos julgados mais relevantes pelos gestores educacionais, como ocorre na matriz de referência de Língua Portuguesa do Spaece, na qual, entre seis competências e vinte e duas habilidades, não se menciona explicitamente o termo “literatura” ou a expressão “texto literário”.

Mesmo diante de tais constatações, torna-se imperativo resistir à tendência de apagamento da literatura no currículo escolar, reconhecendo sua relevância formativa. Conforme Zilberman (2006, p. 13), “o texto em sala de aula pode, sim, formar leitores, sem deixar de preparar o estudante para a vida prática, a expressividade verbal e o desenvolvimento de sua imaginação criadora”. O desafio, portanto, é reformular o entendimento sobre letramento literário e a formação de leitores no contexto escolar.

Colomer (2007, p. 103) lembra que, quando se iniciou o debate sobre a leitura infantil, acreditou-se que bastava montar bibliotecas e disponibilizar livros para que as crianças passassem a ler. “Durante décadas ninguém pensou muito em procurar novas fórmulas para fazer as apresentações entre todas essas ‘novas’ crianças e os livros”, observa a autora. Essa concepção, já fragilizada no contexto em que o livro era o principal guardião do conhecimento, torna-se ainda mais problemática na contemporaneidade, marcada pelo acesso instantâneo à informação por meio de dispositivos móveis. Nessa mesma linha, Cosson (2017, p. 36) ressalta que, quando a escola falha em proporcionar experiências significativas de leitura e no processo de formação de leitores, “falha em tudo o mais, pois não há conhecimento sem leitura, sem a mediação da palavra e da sua interpretação”.

Embora políticas como o PNLD Literário⁶ tenham ampliado o acesso a obras literárias nas escolas de ensino médio, tal avanço não tem se traduzido em formação efetiva de leitores. Relatório do *World Development Report*, publicado pelo Banco Mundial em fevereiro de 2018, estimou que o Brasil levaria cerca de 260 anos para atingir a média de leitura da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)⁷. Na aplicação da avaliação do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)⁸ em 2022, que veio a lume em 2023, constatou-se que cerca de 50% dos estudantes brasileiros de 15 anos não atingem o nível básico de proficiência em leitura estabelecido pelo programa. A média entre os participantes é de 26%. Ainda de acordo com o documento *Notas sobre o Brasil no PISA 2022*, apesar de pequeno avanço, “Os resultados médios de 2022 foram praticamente os mesmos de 2018 em matemática, leitura e ciências” (Brasil, 2023, p. 7).

A pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (2024), conduzida pelo Instituto Pró-Livro em parceria com o Ministério da Cultura e a Fundação Itaú, reforça esse diagnóstico: o percentual de leitores no país caiu de 52% para 47%, configurando, pela primeira vez desde 2007, um índice de não-leitores superior ao de leitores. Entre estudantes do ensino médio, a queda foi de 79% para 72%. Vale esclarecer que, para a pesquisa, é considerado leitor aquele que leu, integral ou parcialmente, ao menos um livro nos últimos três meses, em formato impresso ou digital.

Esses dados suscitam questionamentos sobre o espaço efetivamente reservado à literatura e às experiências literárias nas práticas escolares. Como adverte Zilberman (2006, p. 12), “se a escola deixar de formar leitores, romperá a parceria com a literatura e, talvez, veja ameaçada sua própria sobrevivência”. Assim, justifica-se a análise do Material Didático Estruturado da iniciativa *Foco na Aprendizagem*, principal recurso pedagógico adotado para a preparação de estudantes às avaliações externas, de modo a compreender como são propostas (ou não) as experiências de leitura literária em sala de aula.

Partimos da hipótese de que o desempenho estagnado do Ceará nas avaliações externas de Língua Portuguesa decorre, entre outros fatores, da ausência de protagonismo da literatura no processo de formação de leitores. Ao enfatizarmos que sem literatura não se formam leitores, defendemos que proporcionar experiências literárias significativas contribui não apenas para o

⁶ O PNLD Literário é uma ação do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) que visa a distribuição de obras literárias para alunos e professores de escolas públicas de educação básica.

⁷ Em 2018, a distância entre a média da OCDE (487) e a média brasileira (410) era 74 pontos.

⁸ PISA, ou Programa Internacional de Avaliação de Alunos, é um exame internacional, coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que avalia o desempenho de estudantes de 15 anos de 81 países em leitura, matemática e ciências a cada três anos. Enquanto Singapura apresenta a melhor média, em todas as disciplinas, entre os países avaliados, o Brasil ocupa as posições 52º, 62º e 65º em leitura, ciências e matemática, respectivamente. Nas três disciplinas avaliadas, o país fica abaixo da média geral dos participantes.

desempenho em instrumentos avaliativos, mas, sobretudo, para a formação integral do estudante.

A iniciativa *Foco na Aprendizagem* já foi objeto de análise em diferentes estudos, entre os quais podemos citar os artigos *Formação continuada Foco na Aprendizagem: desafios e possibilidades na formação dos professores de língua portuguesa* (2021), de Raimunda Alcione Santiago de Lima e Fabrícia Lemos Rodrigues Pinheiro, e *Foco na Aprendizagem: a formação de professores de língua portuguesa e os impactos na compreensão leitora dos alunos da 1ª série da escola de ensino médio de Campos Sales* (2023), de Francisco Tadeu Teófilo Arrais, Jeniffer Fernandes Teles, Michelli Maria Alencar da Costa e Maria Lucileia Gonçalves da Silva. No campo das dissertações, merecem menção *Formação continuada de professores de matemática da educação básica: um estudo sobre a iniciativa Foco na Aprendizagem 2021* (2022), de Johnnatan Pereira Gonsalves, e *Percepção docente: a formação continuada e o Foco na Aprendizagem de Jucás-CE* (2025), de Mônica Alencar Rocha. Por sua vez, o cenário das avaliações externas, em especial o Spaece, foi amplamente contemplado por pesquisas nos níveis de graduação e pós-graduação, a ponto de Costa, Soares e Vidal (2022), através de parceria entre a Secretaria da Educação do Estado do Ceará e a Universidade Estadual do Ceará, organizarem a coletânea *Spaece: catálogo das produções científicas*, reunindo essas investigações.

Não identificamos investigações que relacionem diretamente o ensino de literatura a essa política. Também não há registros dessa abordagem no catálogo de pesquisas sobre o Spaece. Desse modo, esta pesquisa de doutorado tem como objetivo principal investigar o espaço das experiências de leitura literária no Material Didático Estruturado (MDE) da iniciativa *Foco na Aprendizagem*, tendo como objetivos específicos: identificar como a leitura literária está inserida no MDE; examinar as abordagens metodológicas propostas, considerando gêneros, estratégias e atividades sugeridas; analisar a compatibilidade entre essas propostas e as orientações de documentos oficiais, como a BNCC e o DCRC; avaliar em que medida o MDE promove experiências significativas de leitura literária, considerando fruição, formação estética e desenvolvimento do senso crítico.

Conforme sustenta Perrone-Moisés (2016) não é possível definir literatura de forma essencial e intemporal. Neste momento, entretanto, assume aspecto fundamental destacar que, durante todo este trabalho, utilizaremos para literatura o conceito de Candido (2017, p. 176), que a define como, “da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde

o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita”.

Já a leitura literária será aqui compreendida como uma forma de leitura em que “a ação do leitor constitui predominantemente uma prática cultural de natureza artística, estabelecendo com o texto lido uma interação prazerosa” (CEALE, online)⁹. Vale ainda salientar que, para uma experiência de leitura literária, outros objetivos até podem existir, mas não devem se tornar mais importantes do que a experiência de ler e interagir com o texto literário. Além disso, a linguagem deve ser o foco de atenção. Ao que Karlo-Gomes e Cosson (2021, p. 17) complementam: uma leitura que “deixa de ser mera decifração do texto escrito para ser vista essencialmente como uma prática culturalmente localizada”.

Para alcançarmos nossos objetivos, a análise do Material Didático Estruturado da iniciativa *Foco na Aprendizagem* será realizada a partir das modalidades de pesquisa qualitativas: análise documental e análise de conteúdo. Para tal, foram determinadas, após uma leitura flutuante de todo o material, oito categorias de análise para identificar as experiências de leitura literária: 1. *O termo literatura no MDE*; 2. *As experiências literárias na seção Pra começo de conversa*; 3. *A literatura na seção Conceituando...*; 4 *As experiências literárias na seção Conversando com o texto*; 5. *As experiências na seção Observe! #FicaADica*; 6. *Requisitos para ser um bom leitor de acordo com o MDE*; 7 *Os textos literários na seção Desafie-se*; e 8. *As experiências literárias na seção Encerrando o assunto*.

Com a intenção de atingir os objetivos elencados, o trabalho se organiza em três capítulos. No segundo capítulo, *O ensino de literatura*, fazemos um resgate histórico da presença do ensino de literatura nos principais documentos oficiais que regem (ou regeram) a educação nacional, desde a primeira legislação educacional, que remonta a 1827, até a Base Nacional Comum Curricular. Além disso, discutimos acerca dos paradigmas de ensino de literatura propostos por Cosson (2020) e apresentamos o estado da arte sobre o ensino de literatura, dialogando com autores como Zilberman (2012), Colomer (2007), Todorov (2017), entre outros. Por fim, discutimos sobre a influência das avaliações externas no currículo do ensino de literatura.

No terceiro capítulo, *A iniciativa Foco na Aprendizagem e as avaliações externas*, apresentamos a iniciativa *Foco na Aprendizagem*. Como esta surge em consequência das avaliações externas no ensino, apresentamos uma discussão panorâmica acerca do histórico dessas avaliações no cenário da educação nacional. Para isso, também apresentamos o cenário

⁹ Disponível em: <https://ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/leitura-literaria> Acesso em: 12 abr. 2026.

da educação nacional e cearense nas avaliações externas Saeb e Spaece, além de apresentar uma discussão sobre a influência desse tipo de avaliação no cotidiano escolar.

No quarto capítulo, *Uma análise do Material Didático Estruturado: onde estão as experiências de leitura literária no processo de desenvolvimento de habilidades leitoras?*, iniciamos apresentando a metodologia, o *corpus* e os procedimentos de análise da nossa pesquisa, ancorada nos estudos de Bardin (2016) sobre análise de conteúdo. Logo após, apresentamos a análise do Material Estruturado por ano. Por fim, apontamos possíveis caminhos para uma melhor utilização das leituras literárias em sala de aula, por meio da sugestão da execução do Plano de Experiências de Leitura Literária na Escola (PELLE), elaborado a partir de vivências realizadas na escola da rede estadual em que atuamos, a Escola Estadual de Educação Profissional Francisca Rocha Silva, localizada em Jaguaruana, a cerca de 180km de Fortaleza.

Encerramos nossa tese com as *Considerações Finais*, mediante as quais sintetizamos os principais aspectos discutidos ao longo do trabalho. Buscamos, dessa forma, considerando os objetivos propostos e as análises realizadas, retomar os resultados alcançados, assim como destacar as possíveis contribuições desta pesquisa para o ensino de literatura e para a formação de leitores, além de indicar possibilidades para estudos futuros.

2 ENSINO DE LITERATURA

Sem receio, afirmamos que nunca foi dado ao ensino de literatura o papel de protagonista no cenário da educação brasileira. Pelo contrário, ao refletirmos sobre esse percurso, temos a impressão de que diversas ações contribuíram para que a literatura permanecesse sempre à margem do processo de formação integral dos estudantes. Ao longo do tempo, o campo de pesquisas na área avançou, mas a prática ainda revela muitas resistências que merecem reflexão.

Sob essa perspectiva, este capítulo propõe uma análise crítica acerca do ensino de literatura no Brasil e no Ceará, examinando sua presença em documentos oficiais. Realizamos, para isso, um resgate histórico que se inicia na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), perpassa os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCRC), até chegar ao contexto atual. Por fim, discutimos a influência dos vestibulares e do Exame Nacional de Ensino Médio (Enem) no ensino de literatura e como esse fator foi determinante para a compreensão e o trabalho com o texto literário no espaço escolar. Ressaltamos desde já, que o foco recairá sobre o ensino de literatura no ensino médio.

2.1 A literatura e a Legislação Educacional

Mesmo com a lei de criação das escolas de primeiras letras evidenciando que seria dever da escola ensinar a ler e que os professores deveriam priorizar “para as leituras a Constituição do Imperio e a Historia do Brazil” (Brasil, 1827, online¹⁰), Zilberman ressalta que, ainda no século XIX, coletâneas de leitura com textos literários já circulavam entre os estudantes brasileiros. A autora enfatiza, ainda, que a leitura constitui elemento fundamental na estrutura do ensino brasileiro, pois está no início do processo de aprendizagem e conduz a outras etapas do conhecimento, sendo que “o campo mais próximo dela [da leitura] é o da literatura representada por textos exemplares da prosa em língua portuguesa, a partir da década de 1930, fornecidos pela ficção nacional” (Zilberman, 2012, p. 35-36).

Acreditava-se, nesse período, que a leitura de autores consagrados contribuiria para o aprimoramento do gosto literário. É o que se observa no excerto da obra *Língua Pátria*, de A. Joviniano, recuperado por Zilberman:

¹⁰ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.1.htm Acesso em: 12 abr. 2026.

No período do ensino, em que o aluno já tenha hábito de formas corretas para se exprimir e falar das cousas que o rodeiam e interessam, começa o seu vocabulário a receber o primeiro contingente de expressões e vocábulos literários. Estes novos elementos, adquiridos já em parte nas primeiras recitações, serão supridos agora, diretamente, pelas composições dos melhores autores, em leitura, interpretação e cópia de trechos em prosa e verso, devendo ser preferidos os que mais prestem a uma assimilação pronta, de aplicação imediata.

O trabalho de assimilação das formas literárias pelo aluno se operará nas seguintes condições: a) imitando ele a leitura expressiva da professora; b) lendo por sua vez a interpretação do trecho literário; c) respondendo ao questionário que esclarece e confirma a interpretação feita; e mais tarde, lendo o comentário e tomando parte na conversação; d) copiando o trecho literário, cuja ortografia e pontuação vão ser imitadas; e) lendo, aplicadas desde logo em frases e sentenças usuais, as expressões literárias que vão fazer parte do seu vocabulário; f) lendo em manuscrito e escrevendo o ditado da reprodução do texto original. (Joviniano, apud Zilberman, 2012, p. 30)

Constatamos, no trecho acima, que a literatura era apresentada como um padrão de linguagem e de conhecimento a ser alcançado. Desde 1931, no documento oficial de organização do ensino secundário, já constava que o objetivo da disciplina de Língua Portuguesa era “proporcionar ao estudante a aquisição efetiva da língua portuguesa, habilitando-o a exprimir-se corretamente, comunicando-lhe o gosto da leitura dos bons escritores e ministrando-lhe o cabedal indispensável à formação do seu espírito bem como à sua educação literária” (Brasil, 1931, apud Zilberman, 2012, p. 32). Ou seja, a literatura era concebida como um nível de linguagem a ser atingido, além de contribuir para a formação de bons hábitos e valores, sempre em busca de formações mais amplas e entendida como ponte para o que viria depois. No mesmo período, a Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, determinava a criação da “Comissão de Litetura Infantil, que terá por objectivo estudar o problema da literatura destinada às crianças e aos adolescentes” (Brasil, 1937, online¹¹).

Em 1942, a literatura ganha destaque em outra legislação: o Decreto-Lei nº 4.244, conhecido como a Lei Orgânica do Ensino Secundário, que previa que “os estabelecimentos de ensino secundário eram responsáveis por desenvolver o gosto literário nos alunos” (Brasil, 1942, online¹²). Essa nomenclatura de ensino primário e secundário seria alterada posteriormente com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1961, quando o sistema educacional brasileiro passou a ser dividido em três etapas: primário, médio e superior. Contudo, esse ensino médio possuía uma composição distinta da que temos atualmente. Naquele momento, ele era estruturado em duas fases: o ginásial e o colegial, que, com algumas ressalvas, corresponderiam, respectivamente, ao ensino

¹¹ Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 12 abr. 2026.

¹² Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4244.htm Acesso em: 12 abr. 2026.

fundamental anos finais e ao ensino médio de hoje. Por conseguinte, a terceira etapa do ciclo colegial era organizada a partir de um currículo com a finalidade de preparar os alunos para os cursos superiores, devendo abordar “aspectos linguísticos, históricos e literários” (Brasil, 1961, online¹³). Essa determinação legal reforçava a compreensão de que o ensino de literatura se constituía como uma espécie de antecipação para estudos de níveis mais elevados.

Na legislação seguinte, a Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, promulgada em 1971, o §2º do artigo 4º determinava que no ensino “dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira” (Brasil, 1971, online¹⁴). Zilberman (2012, p. 35) observa, contudo, que os materiais didáticos da época mantinham a perspectiva de que a leitura do texto literário deveria constituir o ponto de partida do trabalho na disciplina de Língua Portuguesa, funcionando como uma etapa preparatória para um estágio posterior e mais elevado. Como a própria autora ressalta, era como se o benefício do trabalho com a literatura estivesse sempre projetado para depois, o que inevitavelmente conduziu à seguinte constatação: “Sem a exposição de finalidade situada mais além que dê visibilidade e sentido ao trabalho com textos escritos, o ensino de leitura ou a própria leitura não se sustentam” (Zilberman, 2012, p. 39). É certo que essa preocupação em fortalecer a relação da escola com os livros e com a língua estava direcionada, sobretudo, aos alunos das classes sociais mais baixas. Aqueles provenientes de contextos economicamente privilegiados, em geral, já tinham contato com livros no ambiente familiar e, em muitos casos, chegavam à escola praticamente alfabetizados.

Até então, o 2º grau (atual ensino médio) não era obrigatório e tinha dois principais objetivos: preparar os alunos para o campo de trabalho e para os exames de seleção de ingresso na universidade. Assim, diante da preocupação em atender às exigências dos exames das universidades, grande parte do ensino era pautada pelo que essas instituições cobravam em seus vestibulares, conforme discutiremos no tópico 2.3.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a União assumiu o compromisso de uma “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio” (Brasil, 1988, online¹⁵). Para se ter ideia de como o ensino médio era tratado como um privilégio no âmbito da carreira docente, de acordo com Castro (2008, p. 6), “em 1991, 17,4% das funções docentes da 1ª à 4ª série do ensino fundamental eram ocupadas por professores que não tinham sequer o

¹³ Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 12 abr. 2026.

¹⁴ Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 12 abr. 2026.

¹⁵ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 12 abr. 2026.

ensino médio”. A Constituição estabelecia como um de seus princípios a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola. Apesar de haver toda uma logística envolvida nesse processo, como alimentação escolar, transporte e construção de unidades de ensino, o processo de alfabetização nas escolas tornou-se condição essencial para garantir a permanência, sobretudo dos alunos que passaram a frequentá-las fora da faixa etária adequada

Em 1996, uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi promulgada, estabelecendo uma nova composição dos níveis escolares. A educação passou a ser organizada em educação básica (formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e ensino superior. Apesar de muitos acreditarem que, desde o início, a lei teria tornado o ensino médio obrigatório, em seu texto original, a LDB determinava apenas o ensino fundamental como obrigatório e gratuito, mantendo a previsão de progressiva expansão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio. Em 2009, com a Lei nº 12.061¹⁶, passou-se a legislar sobre a “universalização do ensino médio gratuito”. Contudo, apenas com a alteração da LDB, por meio da Lei nº 12.796¹⁷, de 2013, a educação básica passou a ser obrigatória e gratuita para todos os brasileiros dos 4 aos 17 anos de idade, organizada em pré-escola, ensino fundamental e ensino médio. Tratava-se de um grande desafio a ser superado.

A LDB, desde seu primeiro momento, destacava como finalidades do ensino médio:

- I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (Brasil, 1996, online)¹⁸

Tal como ressalta o trecho acima, o ensino médio foi deixando de lado seu caráter profissionalizante e passou a priorizar a preparação para a continuidade dos estudos, bem como uma formação mais integral dos alunos. Embora se reconheça que o alcance de cada um dos objetivos mencionados pudesse ser fortemente influenciado por uma prática efetiva de leitura no ambiente escolar, apenas em 2022, por meio da Lei nº 14.407¹⁹, a formação de leitores

¹⁶ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12061.htm Acesso em: 12 abr. 2026.

¹⁷ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm Acesso em: 12 abr. 2026.

¹⁸ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 12 abr. 2026.

¹⁹ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/lei/L14407.htm Acesso em: 12 abr. 2026.

passou a integrar a legislação educacional, conforme declara o parágrafo único do Artigo 22 da LDB:

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.
Parágrafo único. São objetivos precípuos da educação básica a alfabetização plena e a formação de leitores, como requisitos essenciais para o cumprimento das finalidades constantes do caput deste artigo.” (Incluído pela Lei nº 14.407, de 2022 – Brasil, 1996, online)²⁰

Apesar de reconhecer a alfabetização e a formação de leitores como meios para alcançar os objetivos da educação básica, e de deixar claro, ainda antes disso, que uma das diretrizes para o currículo do ensino médio é a “língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício de cidadania” (Brasil, 1996, online²¹), a LDB não menciona em nenhum momento, mesmo após diversas alterações, o trabalho com a literatura na escola. Até 2023, a única ocorrência do termo literatura aparece no § 2º do Artigo 26-A, e naquela perspectiva de colocá-la a serviço de algo: “§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras” (Brasil, 1996, online²²). Cabe ressaltar ainda que este trecho só foi acrescentado à lei em 2008.

A partir de 2023, o termo *literatura* passa a ocorrer mais duas vezes no texto legal: no Artigo 35-C, ao afirmar que a Base Nacional Comum Curricular determinaria objetivos de aprendizagem para as áreas, entre elas, I - linguagens e suas tecnologias, integrada pela língua portuguesa e suas *literaturas*, língua inglesa, artes e educação física; e no Artigo 70, que descreve as despesas consideradas de manutenção e desenvolvimento do ensino, incluindo “X – realização de atividades curriculares complementares (...), tais como exposições, feiras ou mostras de ciências da natureza ou humanas, matemática, língua portuguesa ou língua estrangeira, *literatura* e cultura (Brasil, 1996, online²³).”

Não há, portanto, em toda a lei, menção acerca de assegurar o espaço da literatura, nem garantias de espaço para práticas de leitura literária, tampouco recomendações para a leitura de obras literárias nacionais no ambiente escolar. Esse quadro contrasta, por exemplo, com a previsão estabelecida para o cinema nacional, em que, por meio da Lei nº 13.006/2014²⁴, a LDB passou a incluir a obrigatoriedade da exibição de filmes nacionais como componente curricular

²⁰ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 12 abr. 2026.

²¹ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 12 abr. 2026.

²² Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 12 abr. 2026.

²³ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 12 abr. 2026.

²⁴ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113006.htm Acesso em: 12 abr. 2026.

complementar integrado à proposta pedagógica da escola, “sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais”.

A LDB representou um marco na educação nacional. Em decorrência do projeto educacional delineado na legislação, um ano depois, em 1997, o MEC disponibilizou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino fundamental, apresentados como referenciais capazes de colaborar na reelaboração da proposta curricular, reforçando a ideia de que cada escola, a partir da discussão entre sua equipe, deveria reformular seu projeto pedagógico com foco na oferta de uma educação de qualidade, de responsabilidade de todos. Os PCN, compostos por um documento de Introdução, seis documentos referentes às áreas de conhecimento (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física) e três volumes com seis documentos voltados aos Temas Transversais²⁵, apontavam em seu texto de apresentação:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais auxiliam o professor na tarefa de reflexão e discussão de aspectos do cotidiano da prática pedagógica, a serem transformados continuamente pelo professor. Algumas possibilidades para sua utilização são:

- rever objetivos, conteúdos, formas de encaminhamento das atividades, expectativas de aprendizagem e maneiras de avaliar;
- refletir sobre a prática pedagógica, tendo em vista uma coerência com os objetivos propostos;
- preparar um planejamento que possa de fato orientar o trabalho em sala de aula;
- discutir com a equipe de trabalho as razões que levam os alunos a terem maior ou menor participação nas atividades escolares;
- identificar, produzir ou solicitar novos materiais que possibilitem contextos mais significativos de aprendizagem;
- subsidiar as discussões de temas educacionais com os pais e responsáveis. (Brasil, 1997, p. 9)

Como se vê, os PCN chegavam ao universo escolar prometendo grande auxílio aos professores, que até então eram fortemente dependentes dos materiais didáticos disponíveis para pensar os currículos das disciplinas. A chegada de um documento que facilitasse a elaboração de uma proposta pedagógica e curricular, portanto, era de grande relevância. Entretanto, não foi exatamente essa a relação que se estabeleceu. Não se pode negar que, em 1997, menos da metade dos professores da educação básica possuía graduação, de acordo com dados do Censo Professor (MEC, 2004). Assim, muitos profissionais questionavam a extensão do material, a densidade das discussões e almejavam recomendações mais objetivas acerca do que deveria ser trabalhado em cada série escolar, algo que os PCN não defendiam.

Um ano após a publicação dos PCN, o MEC, amparado no inciso IV do Artigo 9º da LDB, que determinava que a União deveria “estabelecer, em colaboração com os Estados, o

²⁵ Nos PCN, foram incorporadas como Temas Transversais as questões da Ética, da Pluralidade Cultural, do Meio Ambiente, da Saúde e da Orientação Sexual. De acordo com o documento, “os Temas Transversais correspondem a questões importantes, urgentes e presentes sob várias formas, na vida cotidiana” (Brasil, 1998b, p. 17).

Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (Brasil, 1996, online²⁶), disponibilizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). O documento seguia a mesma perspectiva dos anteriores: a de que era necessário ampliar o acesso ao ensino médio, já que menos de 50% da população de 15 a 17 anos estava matriculada em alguma escola, e redefinir a identidade dessa etapa de ensino. Assim, o documento defendia um currículo voltado para competências básicas, tendo a interdisciplinaridade e a contextualização como elementos centrais a serem considerados.

Para a área de Linguagens e Códigos, o trabalho é proposto destacando “as competências que dizem respeito à constituição de significados que serão de grande valia para a aquisição e formalização de todos os conteúdos curriculares” (Brasil, 2000, p. 92). O objetivo era garantir que o aluno, além de dominar aspectos técnicos, soubesse utilizar as diferentes linguagens em diversos contextos. Como meio de atingir esse objetivo, as DCNEM listavam nove competências a serem desenvolvidas:

- compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade, expressão, comunicação e informação;
- confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas;
- analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização e estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção;
- compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade;
- conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais;
- entender os princípios das tecnologias da comunicação e da informação, associando-os aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte e aos problemas que se propõem solucionar;
- compreender a natureza das tecnologias da informação como integração de diferentes meios de comunicação, linguagens e códigos, bem como a função integradora que exercem na sua relação com as demais tecnologias;
- analisar o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na vida pessoal, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social;
- aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para a vida do estudante. (Brasil, 2000, p. 95)

Torna-se claro, após a leitura desse fragmento, que as competências acima descritas possuem abordagem bastante ampla, ficando a cargo dos professores, nas escolas, decidir como seriam trabalhadas. O texto das DCNEM não traz qualquer explicação ou recomendação de como essas competências poderiam ser desenvolvidas, evidenciando que tais orientações só

²⁶ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 12 abr. 2026.

“ganharão sentido pleno se forem aplicados para reorganizar a experiência acumulada por professores e outros profissionais da educação” (Brasil, 2000, p. 91).

Há ainda dois pontos que merecem destaque: a virada do século XX para o XXI foi fortemente marcada por crenças no poder da tecnologia na educação, o que certamente influenciou o fato de que um terço das competências listadas se refere às tecnologias da comunicação. O outro ponto é que, em nenhum momento da apresentação da área de Linguagens e Códigos, os termos *leitura* e *literatura* são citados. Eles permanecem sempre subentendidos, ficando a cargo dos professores identificá-los ou não.

Dois anos após a publicação das DCNEM, o MEC lançou os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), que surgiram com “o duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias” (Brasil, 2000, p. 4). Além disso, os novos parâmetros, compostos por quatro partes (Parte I - Bases Legais; Parte II - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Parte III - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Parte IV - Ciências Humanas e suas Tecnologias), afirmavam ter como objetivo superar um ensino descontextualizado, compartimentalizado e ancorado no acúmulo de informações. Desse modo, apresentavam uma proposta pautada na interdisciplinaridade, com discussões específicas para cada área.

Assim como as DCNEM, os PCNEM assinalavam a importância das tecnologias da informação, ao defenderem que “a formação do aluno [no ensino médio] deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação” (Brasil, 2000, p. 5). Nesse sentido, em vez de uma lista de conteúdos pautados na memorização, defendia-se que, para uma formação plena, os alunos deveriam desenvolver a capacidade de pesquisar, buscar, analisar e selecionar informações, criar, formular e aprender.

Os PCNEM foram apresentados como uma estratégia para fortalecer a expansão crescente da rede pública e superar a identidade do antigo 2º grau, que, a partir da Lei nº 5.692/71, se restringia a preparar os alunos para o prosseguimento de estudos ou para o exercício de uma profissão técnica. Sob uma perspectiva de educação integral, como defende a LDB, buscava-se “a construção de competências básicas, que situem o educando como sujeito produtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho, e com o desenvolvimento da pessoa, como ‘sujeito em situação’ – cidadão” (Brasil, 2000, p. 10). Era com essa proposta que o MEC buscava elevar o índice de escolarização líquida da população de 15 a 17 anos, que permanecia inferior a 25%, como apontam os próprios parâmetros.

Os PCNEM defendiam que o ensino médio deveria ter como foco o “prosseguimento de estudos e, como tal, deve caminhar no sentido de que a construção de competências e habilidades básicas, e não o acúmulo de esquemas resolutivos pré-estabelecidos, seja o objetivo do processo de aprendizagem” (Brasil, 2000, p. 16). Defendiam, ainda, que “o desenvolvimento de competências e habilidades básicas comuns a todos os brasileiros é uma garantia de democratização” (Brasil, 2000, p. 17). Além disso, enfatizavam que a reforma curricular do ensino médio estabelecia a divisão do conhecimento em três áreas, indicando as competências que os alunos deveriam desenvolver em cada uma delas ao concluir essa etapa de ensino.

No que se refere especificamente à área de Linguagens e Códigos, podemos destacar que a proposta era pautada em algumas visões:

a prioridade para a Língua Portuguesa, como língua materna geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria interioridade; o domínio de língua(s) estrangeira(s) como forma de ampliação de possibilidades de acesso a outras pessoas e a outras culturas e informações; o uso da informática como meio de informação, comunicação e resolução de problemas, a ser utilizada no conjunto das atividades profissionais, lúdicas, de aprendizagem e de gestão pessoal; as Artes, incluindo-se a literatura, como expressão criadora e geradora de significação de uma linguagem e do uso que se faz dos seus elementos e de suas regras em outras linguagens; as atividades físicas e desportivas como domínio do corpo e como forma de expressão e comunicação. (Brasil, 2000, p. 19-20)

Evidenciamos, após a leitura da citação, que o objetivo da área era trabalhar com as linguagens em uma perspectiva social e histórica, pois se defendia que refletir sobre a linguagem e seus diversos sistemas constituía não apenas uma necessidade no início do século XXI, mas também uma garantia de participação ativa na vida social e na construção do sentimento da cidadania dos alunos. Entretanto, assim como ocorrera com os PCN, os professores argumentavam que os PCNEM eram bastante eficientes em indicar o *que e por que* fazer, mas não explicitavam *como e por meio de quais conteúdos* tais orientações deveriam se concretizar. Nesse sentido, os parâmetros enfatizavam que uma aprendizagem motivadora seria construída “na medida em que ofereça maior liberdade aos professores e alunos para a seleção de conteúdos mais diretamente relacionados aos assuntos ou problemas que dizem respeito à vida da comunidade” (Brasil, 2000, p. 22).

Na Parte II do documento, destinada exclusivamente à área de Linguagens e Códigos, os PCNEM apontavam 14 competências a serem desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem durante o ensino médio. De acordo com o documento, ao indicar as competências necessárias, não se “pretende reduzir os conhecimentos a serem aprendidos, mas sim definir os limites sem os quais o aluno desse nível de ensino teria dificuldades de prosseguir os estudos e

participar da vida social” (Brasil, 2000b, p. 6). Essas competências foram agrupadas em três grandes eixos, apresentados a seguir:

Eixo Representação e Comunicação

1. Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.
2. Utilizar-se das linguagens como meio de expressão, informação e comunicação, em situações intersubjetivas que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre os contextos e estatutos dos interlocutores, colocando-se como protagonista no processo de produção/recepção.
3. Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização de mundo e da própria identidade.
4. Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.

Eixo Investigação e Compreensão

5. Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, conforme a natureza, função, organização e estrutura das manifestações, considerando as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores, tecnologias disponíveis etc.).
6. Recuperar, pelo estudo, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas no eixo temporal e espacial.
7. Articular as redes de diferenças e semelhanças entre as linguagens e seus códigos.
8. Conhecer e usar línguas estrangeiras modernas como instrumento de acesso a informações, a outras culturas e grupos sociais.
9. Entender os princípios das tecnologias da comunicação e da informação, associando-os aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte e aos problemas que se propõem a solucionar.
10. Entender a natureza das tecnologias da informação como integração de diferentes meios de comunicação, linguagens e códigos, bem como a função integradora que elas exercem em sua relação com as demais tecnologias.

Eixo Contextualização Sociocultural

11. Considerar a linguagem e suas manifestações como fontes de legitimação de acordos e condutas sociais, e sua representação simbólica como forma de expressão de sentidos, emoções e experiências do ser humano na vida social.
12. Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.
13. Respeitar e preservar as manifestações da linguagem utilizadas por diferentes grupos sociais em suas esferas de socialização; usufruir do patrimônio nacional e internacional, com suas diferentes visões de mundo; e construir categorias de diferenciação, apreciação e criação.
14. Entender o impacto das tecnologias da comunicação na vida pessoal, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.

Verificamos que os PCNEM acrescentam cinco competências àquelas determinadas pelas DCNEM, seguindo a mesma linha de raciocínio: priorizam competências bastante amplas e destacam as tecnologias da educação. Mostra-se relevante pontuar que nem todas as competências elencadas são explicadas ou discutidas.

Apesar de sabermos que a literatura seria um excelente objeto de estudo para o desenvolvimento de habilidades, por exemplo utilizar-se das linguagens como meio de expressão, recuperar as formas instituídas de construção do imaginário coletivo ou usufruir do patrimônio nacional, destacamos que o termo *literatura* (e suas variações²⁷) aparece apenas uma vez em toda a discussão das competências. Isso ocorre na explicação da competência 5, quando os PCNEM enfatizam que “o estudo dos gêneros discursivos e dos modos como se articulam proporciona uma visão ampla das possibilidades de usos da linguagem, incluindo-se aí o texto literário” (Brasil, 2000b, p. 8). Assim, a leitura do texto literário surge apenas como elemento impulsionador do desenvolvimento dessa competência. Ademais, os PCNEM afirmam que analisar poemas diversos e investigar a origem de gêneros possibilita o desenvolvimento da competência em questão. Ou seja, o que importa não é a leitura por si só, mas a forma de ler e o que se faz após a leitura.

No tópico *Conhecimento de Língua Portuguesa*, o documento defende que “o estudo da língua materna na escola aponta para uma reflexão sobre o uso da língua na vida e na sociedade” (Brasil, 2000b, p. 16). Além disso, critica um ensino de Língua Portuguesa concebido como

²⁷ Literário, literária, literários, literárias.

mera aula de expressão, na qual os alunos aprenderão a se expressar por meio da fala e da escrita, em que os alunos não podem se manifestar, em referência clara ao método expositivo, no qual apenas o professor detém o saber.

Outro ponto importante é que os PCNEM superam a divisão entre *língua* e *literatura*, defendida pela LDB nº 5.692/71, enfatizando que, a partir de então, ambas passariam a integrar a mesma disciplina. O documento também critica de forma explícita a forma como o ensino de literatura vinha sendo ministrado: com a história da literatura como ponto central “da compreensão do texto; uma história que nem sempre corresponde ao texto que lhe serve de exemplo. O conceito de texto literário é discutível. Machado de Assis é literatura, Paulo Coelho não. Por quê? As explicações não fazem sentido para o aluno” (Brasil, 2000b, p. 16). Assim, o texto enfatiza que o trabalho com a gramática e com a literatura passe por uma reformulação: a gramática deve ser entendida como estratégia para a compreensão, interpretação e produção de textos, enquanto a literatura passa a integrar o campo da leitura. As práticas sociais de uso da língua e da linguagem, portanto, assumem o protagonismo no ensino de Língua Portuguesa.

O documento também direciona quais das competências gerais deveriam ser trabalhadas em cada disciplina. No caso de Língua Portuguesa, são atribuídas oito competências, embora apenas quatro sejam efetivamente discutidas. Aqui, é relevante frisar que a literatura passa a aparecer de modo explícito, como se observa na descrição da competência 5: “Os gêneros discursivos cada vez mais flexíveis no mundo moderno nos dizem sobre a natureza social da língua. Por exemplo, o texto literário se desdobra em inúmeras formas; o texto jornalístico e a propaganda manifestam variedades, inclusive visuais” (Brasil, 2000b, p. 21). Notamos, portanto, que a literatura é citada apenas como exemplo de possibilidades de uso da linguagem. Em nenhuma parte do documento ela ocupa o centro da discussão, nem tampouco há recomendação direta para o trabalho com o texto literário em sala de aula.

Podemos afirmar, sem receio, que os PCNEM não foram recebidos pela classe docente com o mesmo entusiasmo com que o MEC os divulgou. Diversas indagações surgiram, e o próprio documento as antecipava: “Ao ler este texto, muitos educadores poderão perguntar onde está a literatura, a gramática, a produção do texto escrito, as normas. Os conteúdos tradicionais foram incorporados por uma perspectiva maior, que é a linguagem, entendida como um espaço dialógico” (Brasil, 2000b, p. 23). Enquanto os professores seguiam demandando orientações mais objetivas sobre o que deveria ser trabalhado em cada série, os PCNEM reforçavam que essa decisão deveria resultar da reflexão coletiva do corpo docente. Nesse contexto, o livro didático continuava ditando as regras sobre o currículo no interior das escolas.

Como consequência desse impasse, em 2002 o MEC lançou o *PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. O novo documento também foi organizado por áreas de conhecimento e apresentado com alguns objetivos: contribuir para a implementação das reformas educacionais propostas pela LDB, facilitar a organização do trabalho escolar nas áreas e oferecer um conjunto de sugestões de práticas educativas. No material destinado exclusivamente à área de Linguagens e Códigos, os objetivos eram:

trazer elementos de utilidade para o professor de cada disciplina, na definição de conceitos estruturantes, conteúdos e na adoção de opções metodológicas; explicitar algumas formas de articulação das disciplinas para organizar, conduzir e avaliar o aprendizado; apontar direções e alternativas para a formação continuada dos professores do ensino médio, no sentido de garantir-lhes permanente instrumentação e aperfeiçoamento para o trabalho que deles se espera. (Brasil, 2002, p. 13)

Observamos, portanto, que os PCN+, ao discutir a área de Linguagens e Códigos, buscavam, em suma, orientar o professor com alguns conceitos teóricos, oferecer sugestões para reorganizar cada disciplina e apontar direcionamentos para a formação continuada. Isso ocorreu porque havia a consciência de que o professor precisaria de suporte para superar o perfil do antigo ensino médio e suas duas principais tradições formativas: profissionalizante ou pré-universitária. Essa tradição implicava diretamente na forma de organizar o ensino, mantendo-o em uma perspectiva descontextualizada e ancorada na pedagogia do discurso e na resolução exaustiva de exercícios padronizados. Havia, porém, o obstáculo das próprias perspectivas dos alunos, que continuavam enxergando os professores como “transmissores de conhecimento, enquanto os estudantes permanecem como receptores passivos, e a escola resume-se ao local em que essa transmissão ocorre” (Brasil, 2002, p. 11).

Para enfrentar esse quadro, o documento apresenta uma série de conceitos estruturantes, com os quais os professores precisariam estar familiarizados a fim de fazer bom uso do PCNEM e, conseqüentemente, modificar a abordagem de ensino em sala de aula. Os primeiros conceitos apresentados são os de interdisciplinaridade, disciplinas, competências, habilidades e conteúdos. Já nessa primeira discussão, o documento faz referência à literatura, realçando sua perspectiva interdisciplinar: “Além de sua específica constituição estética, é um campo riquíssimo para investigações históricas realizadas pelos estudantes, estimulados e orientados pelo professor, permitindo reencontrar o mundo sob a ótica do escritor de cada época e contexto cultural” (Brasil, 2002, p. 19).

Na defesa de um ensino pautado em competências, o documento também apresenta uma discussão acerca da aprendizagem de fatos e da aprendizagem de conceitos, exemplificando com a literatura:

Por exemplo, o aluno pode aprender o título da obra *O cortiço*, saber o nome do seu autor (Aluísio Azevedo), conhecer detalhes da biografia desse autor – que era um excelente desenhista, por exemplo. E pode automatizar essas informações.

Já os conceitos só se adquirem pela aprendizagem significativa. Os dados só contribuem para a aprendizagem de conceitos quando adquirem sentido. Saber o título do romance mais importante de Aluísio Azevedo é uma coisa. Relacionar esse título com o sério problema habitacional do final do século 19 no Rio de Janeiro é coisa bem diferente. Ao fazer essa relação, o dado adquire significado e o aluno amplia seu conhecimento do conceito de literatura, por exemplo.

Saber que Aluísio Azevedo era um excelente desenhista é conhecer um dado biográfico curioso e a informação pode esgotar-se nesta curiosidade. Saber que, antes de descrever suas personagens, o autor costumava desenhá-las dá sentido à primeira informação. Ao relacioná-las, ativa-se o conceito de descrição literária, por exemplo. (Brasil, 2002, p. 35)

Após a leitura desse trecho, a questão que se impõe é: o que ocorre com aquele que efetivamente lê Aluísio Azevedo? Não é dado o devido destaque às práticas de leitura literária, que continua sendo concebida como um elemento de escassa relevância. O que se valoriza não é a experiência da leitura em si, mas aquilo que se faz posteriormente com ela. Dessa forma, subentendemos que a leitura pode ser relegada ou mesmo suprimida, privilegiando-se diretamente as discussões e análises consideradas mais produtivas para os estudantes. A dimensão temporal, nesse contexto, aparece como argumento adicional para justificar tal supressão.

Na sequência, os PCN+ apresentam um conjunto de conceitos organizados a partir dos chamados eixos estruturantes. O próprio documento explicita a abrangência de cada eixo: *Comunicação e Representação* centra-se na linguagem; *Investigação e Compreensão*, no texto; e *Contextualização Sociocultural*, no contexto. Aprofundar a compreensão desses eixos implica ampliar a familiaridade com determinados conceitos teóricos. No eixo *Comunicação e Representação*, por exemplo, o professor é convocado a dominar noções como linguagem verbal, não verbal e digital; signo e símbolo; denotação e conotação; gramática; texto; interlocução; significação; dialogismo. Embora o documento traga uma breve discussão sobre cada um desses termos, o objetivo maior parece ser a conceituação em si. A título de ilustração, a definição de linguagem verbal é apresentada nos seguintes termos: “A linguagem verbal é a língua falada ou escrita, ou seja, a linguagem que se vale da palavra” (Brasil, 2002, p. 40). O mesmo procedimento se repete para os demais conceitos.

No eixo *Investigação e Compreensão*, figuram noções como: análise e síntese; correlação; identidade; integração; classificação; informação versus redundância; hipertexto; e metalinguagem. Finalmente, no eixo *Contextualização Sociocultural*, destacam-se os conceitos de: cultura; globalização versus localização; arbitrariedade versus motivação dos signos e símbolos; negociação de sentidos; significado e visão de mundo; desfrute (fruição); ética;

cidadania; conhecimento (em sua dimensão dinâmica e de construção coletiva); e imaginário coletivo. A partir desse conjunto, é possível depreender que o material enfatiza sobretudo a análise linguística. Todavia, cabe reconhecer que este é, até então, o documento que mais faz referência à literatura, ainda que de modo periférico e subordinado.

O tópico destinado à Língua Portuguesa foi elaborado por Maria Paula Parisi Lauria²⁸. Já na introdução, a autora explicita sua posição:

Pressupondo que os estatutos básicos relativos ao funcionamento da língua portuguesa foram aprendidos ao longo do ensino fundamental, cabe ao ensino médio oferecer aos estudantes oportunidades de uma compreensão mais aguçada dos mecanismos que regulam nossa língua, tendo como ponto de apoio alguns dos produtos mais caros às culturas letradas: textos escritos, especialmente os literários (Brasil, 2002, p. 55).

Depreendemos que a autora defende o trabalho com o texto escrito, em especial, o literário, como fundamental para que os alunos ampliem sua capacidade de compreensão. Para isso, propõe um ensino que vá além da memorização de regras gramaticais e das características de cada movimento literário. Em lugar de dedicar tempo a uma análise exaustiva do texto, Lauria considera que “a leitura da obra literária poderá assim fazer muito mais sentido para os estudantes, pois passa a ser entendida não como mero exercício de erudição e estilo, mas como caminho para se alcançar, por meio da fruição, a representação simbólica das experiências humanas” (Brasil, 2002, p. 58).

No tópico em questão, retomamos a discussão de conceitos já apresentada anteriormente, mas agora com enfoque mais direcionado, trazendo também algumas sugestões de atividades para a prática em sala de aula. Na discussão do conceito de *desfrute* (*fruição*), por exemplo, sugere-se: “pode-se propiciar aos alunos momentos voluntários, para que leiam coletivamente uma obra literária, assistam a um filme, leiam poemas de sua autoria – de preferência fora do ambiente de sala de aula: no pátio, na sala de vídeo, na biblioteca, no parque” (Brasil, 2002, p. 67).

Além dessas recomendações, o material apresenta ainda outro conjunto de competências a serem desenvolvidas, organizadas a partir dos eixos estruturantes, assim como proposto pelos

²⁸ Profissional com Graduação em Letras (Português - Francês - Linguística), licenciatura em Português e doutorado em Educação (Área de Linguagem e Educação), todos pela Universidade de São Paulo (1988, 1990 e 2004). Formação em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Instituto Sedes Sapientiae. Tem experiência na área de Educação, com ênfase no ensino de Língua Portuguesa e na formação de professores e gestores. Foi membro da Banca de Correção de Redação da Fuvest (1996-2008), foi Coordenadora da área de Língua Portuguesa na Facamp, em Campinas, (2009-2010). É docente nas disciplinas Teorias da Análise do Discurso e Elaboração do Discurso e Estratégias Persuasivas, no curso de pós-graduação Estratégia e liderança política da FESPSP (Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo). Atua como colaboradora do Cenpec (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária). instituição pela qual tem participado como especialista em programas em torno da Educação Integral, Cidade Educadora Intercultural, Desenvolvimento Escolar de redes municipais. Atualmente atua como Consultora em Políticas Sociais pela Synergia Consultoria Socioambiental. (Fonte: Currículo Lattes)

PCNEM, mas de forma mais enxuta e acrescentando mais duas habilidades. Apresentaremos essas competências na íntegra a seguir:

- **Eixo Representação e Comunicação**

1. Utilizar linguagens nos três níveis de competência: interativa, gramatical e textual.
2. Ler e interpretar.
3. Colocar-se como protagonista na produção e recepção de textos.
4. Aplicar tecnologias da comunicação e da informação em situações relevantes.

- **Eixo Investigação e Compreensão**

5. Analisar e interpretar no contexto de interlocução.
6. Reconhecer recursos expressivos das linguagens.
7. Identificar manifestações culturais no eixo temporal, reconhecendo momentos de tradição e de ruptura.
8. Emitir juízos críticos sobre manifestações culturais.
9. Identificar-se como usuário e interlocutor de linguagens que estruturam uma identidade cultural própria.
10. Analisar metalinguisticamente as diversas linguagens.

- **Eixo Contextualização Sociocultural**

11. Usar as diferentes linguagens nos eixos da representação simbólica – expressão, comunicação e informação.
12. Analisar as linguagens como fontes de legitimação de acordos sociais.
13. Identificar a motivação social dos produtos culturais em sua perspectiva sincrônica e diacrônica.
14. Usufruir do patrimônio cultural nacional e internacional.
15. Contextualizar e comparar esse patrimônio, respeitando as visões de mundo nele implícitas.
16. Entender, analisar criticamente e contextualizar a natureza, o uso e o impacto das tecnologias de informação.

Com a lista de habilidades elencadas, o documento deixa claro que cabe à escola elaborar uma proposta de trabalho para o desenvolvimento das competências mencionadas. Para isso, seria necessário selecionar e articular conteúdos a cada competência, estabelecer uma progressão que considerasse a duração do ensino médio, levar em conta a realidade dos alunos e alinhar procedimentos entre os professores. Além disso, propõe-se que os conteúdos sejam organizados em torno de quatro temas estruturantes: a) Usos da língua; b) Diálogo entre textos:

um exercício de leitura; c) Ensino de gramática: algumas reflexões; d) O texto como representação do imaginário e a construção do patrimônio cultural. Por fim, cada um desses temas é desdobrado em unidades temáticas, que abrangem desde a tipologia textual até o funcionamento discursivo do clichê.

O trabalho com as unidades temáticas e com as competências supracitadas tinha como objetivo o desenvolvimento de três macrocompetências da disciplina de Língua Portuguesa: interativa, textual e gramatical. O tratamento mais direto da literatura aparece na competência textual, que buscava, entre outros objetivos, fazer com que o aluno compreendesse o texto como objeto socio-historicamente construído. Para isso, o documento sugeria alguns procedimentos:

- Distinguir texto literário²⁹ de texto não literário, em função da forma, finalidade e convencionalidade.
- Comparar dois textos literários, percebendo semelhanças ou diferenças decorrentes do momento histórico da produção de cada um deles.
- Diferenciar, em textos, marcas de valores e intenções de agentes produtores, em função de seus compromettimentos e interesses políticos, ideológicos e econômicos.
- Identificar, na leitura de um texto literário, as implicações do tratamento temático e do estilo relativas ao contexto histórico de produção e recepção do texto.
- Relacionar o universo narrativo com estilo de época, bem como com estereótipos e clichês sociais. (Brasil, 2002, p. 79)

Percebemos, no trecho acima, que os procedimentos propostos estão muito mais associados a sugestões de análise do texto pós-leitura do que propriamente à experiência de leitura em sala de aula. Reforça-se, assim, a perspectiva funcional da leitura literária: lê-se para, em seguida, realizar outra atividade com o texto. Resta ainda o questionamento sobre a adequação desses procedimentos frente aos desafios de leitura apontados pelos próprios PCN+, tais como: “não conhecer o significado de algumas palavras; perder o fio da meada; não saber o que o texto quer dizer; enxergar a parte, mas não o todo; não saber o que está pressuposto; não saber se houve compreensão efetiva do que foi lido” (Brasil, 2002, p. 78). Coube aos professores a tarefa de estabelecer vínculos entre tais dificuldades e os procedimentos sugeridos, o que acabou gerando um clima de insatisfação e até mesmo de rejeição às orientações oficiais, vistas por muitos docentes como pouco efetivas.

Em resposta a essa demanda por direcionamentos mais concretos para o trabalho curricular, o MEC lançou, em 2006, as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM). O material foi elaborado por especialistas e pesquisadores de universidades brasileiras, além de professores e gestores das secretarias de educação de todos os estados, por meio de cinco seminários regionais e um nacional. O documento foi dividido em três volumes,

²⁹ Apesar de determinar uma habilidade para que os alunos aprendam a diferenciar se um texto é literário ou não, o PCN+ não especifica o que é um texto literário.

cada um dedicado a uma área do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Tal como os anteriores, as OCEM ressaltam, já na introdução, que “esta publicação não é um manual ou uma cartilha a ser seguida, mas um instrumento de apoio à reflexão do professor a ser utilizado em favor do aprendizado” (Brasil, 2006, p. 6).

Este é o primeiro documento oficial que trata do currículo a discutir separadamente os conhecimentos de Língua Portuguesa e de literatura. O primeiro capítulo, dedicado à Língua Portuguesa, reforça que as ações previstas para a disciplina têm como objetivo propiciar ao estudante o aprimoramento das habilidades de leitura, escrita, fala e escuta. Os autores enfatizam ainda que “o caminho escolhido para essa discussão dá ênfase aos estudos levados a efeito no âmbito da Linguística e da Linguística Aplicada” (Brasil, 2006, p. 18). O capítulo é, portanto, estruturado de modo a contemplar discussões sobre a identidade da disciplina, os princípios fundamentais que sustentam a concepção de língua e linguagem e os parâmetros que orientam a prática pedagógica.

O documento também delinea o perfil de aluno que a disciplina de Língua Portuguesa deveria ajudar a formar: a) um estudante capaz de conviver, de modo crítico e também lúdico, com situações de produção e leitura de textos; b) de interagir em práticas de produção escrita, oral e imagética, de leitura e de escuta; e c) de construir habilidades e conhecimentos que o habilitem a refletir sobre os usos da língua(gem). Para isso, propõe que o ensino de Língua Portuguesa no ensino médio se organize em torno de dois eixos: práticas de linguagem, com foco nas atividades de produção e recepção de textos; e análise dos fatores de variabilidade das (e nas) práticas de linguagem, com ênfase nas atividades de análise. Cereja (2005, p. 114), entretanto, questiona: “no restrito universo de 14 páginas destinadas aos *Conhecimentos de Língua Portuguesa*, o documento em si estaria oferecendo subsídios suficientes para estimular o professor a fazer uma revisão profunda tanto de seus métodos de ensino quanto do currículo escolar?”.

O segundo capítulo, destinado aos *Conhecimentos de literatura*, apresenta, já em seu parágrafo inicial, a justificativa para sua inclusão: “os PCN do ensino médio, ao incorporarem no estudo da linguagem os conteúdos de literatura, passaram ao largo dos debates que o ensino de tal disciplina vem suscitando, além de negar a ela a autonomia e a especificidade que lhe são devidas” (Brasil, 2006, p. 50). Afirma-se, assim, que o documento reforçaria a importância da literatura no currículo do ensino médio, além de atualizar as discussões então em curso. Essa atualização acabou por se tornar a razão central do capítulo que, embora seja um documento de orientações, apresenta discussões de caráter técnico-acadêmico que ganham papel de destaque.

O capítulo é dividido em quatro seções: a) *Por que a literatura no ensino médio?*; b) *A formação do leitor: do Ensino Fundamental ao Ensino Médio*; c) *A leitura literária*; e d) *Possibilidades de mediação*. Já na primeira seção, destaca-se que, em uma sociedade hipermoderna, a pergunta sobre a relevância da literatura no ensino médio se tornara inevitável. Havia consenso quanto à permanência da disciplina no currículo: “a disciplina, um dos pilares da formação burguesa humanista, sempre gozou de status privilegiado ante as outras [disciplinas], dada a tradição letrada de uma elite que comandava os destinos da nação” (Brasil, 2006, p. 51). Tal perspectiva sugere que, à medida que novas classes sociais passaram a ter acesso à escola, a presença da literatura deixou de ser inquestionável. Ademais, a forma como vinha sendo ensinada, focada na memorização de características e obras de estilos literários, sem oferecer uma mediação eficaz entre o novo público e os livros, contribuiu para o fortalecimento das dúvidas acerca de sua importância.

Ao defender o contato efetivo dos estudantes com o texto, as OCEM configuram-se como o primeiro documento oficial a sustentar explicitamente a constituição do letramento literário, concebido como “esforços no sentido de dotar o educando da capacidade de se apropriar da literatura, tendo dela a experiência literária” (Brasil, 2006, p. 55). Com esse foco, as orientações criticam a abordagem dos PCNEM, marcada por ênfase excessiva no interlocutor, pela centralidade da história da literatura e pela leitura literária restrita à fruição estética. Sobre esse último ponto, o documento alerta que o prazer estético poderia ser confundido com mero entretenimento, rebaixando o texto literário a uma leitura de nível inferior.

Contudo, ao mesmo tempo em que critica a noção de fruição estética, o documento incorre em uma limitação semelhante. Ao retomar os objetivos do ensino médio previstos na LDB, restringe o papel da literatura ao cumprimento do Inciso II, segundo o qual o ensino médio deve “assegurar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de sua pessoa como ser humano” (Brasil, 2006, p. 54). É inegável que a literatura contribui para esse aprimoramento, mas ela também pode auxiliar na consolidação das aprendizagens adquiridas no ensino fundamental, na preparação para o trabalho, para a cidadania e para o desenvolvimento da competência de aprender a aprender, como apontam os demais incisos. Ao situar a literatura prioritariamente no campo do subjetivo, reforça-se a ideia de que haveria aspectos mais importantes a serem trabalhados na escola do que a leitura literária, já que historicamente a escola não valoriza esse campo.

Ao discutir a formação do leitor, o documento destaca ainda o impacto da transição vivenciada pelos estudantes: aqueles que, no ensino fundamental, realizavam leituras

majoritariamente por fruição, frequentemente marcadas por grandes aventuras, passavam, no ensino médio, a ter como sugestões de leitura obras determinadas pela história da literatura e pelos manuais didáticos. Como se constata no trecho a seguir:

Esse quadro geral de deslocamentos só será revertido se se recuperar a dimensão formativa do leitor, em processo iniciado no ensino fundamental, que, no ensino médio, se perde em objetivos pragmáticos, formulados, sobretudo, nos manuais didáticos, que, mais para o mal que para o bem, vêm tradicionalmente cumprindo o papel de referência curricular para esse nível da escolaridade. Acreditamos que os manuais didáticos poderão, a médio prazo, apoiar mais satisfatoriamente a formação do leitor da Literatura rumo à sua autonomia. Se isso ocorrer, os livros didáticos deverão manifestar sua própria insuficiência como material propício para a formação plena de leitores autônomos da Literatura, ao incluir, nas suas propostas didáticas, a insubstituível leitura de livros. (Brasil, 2006, p. 64)

Como se depreende do trecho, o documento defende que a leitura de livros é insubstituível, mas ressalta que ela é fortemente prejudicada pela lógica historiográfica - consequência do círculo vicioso leis, materiais didáticos e vestibulares - presente nos manuais didáticos. Considerando que esses materiais são organizados de forma cronológica, não se pode ignorar o impacto de transições bruscas na formação leitora: o adolescente que vinha de uma literatura infantojuvenil, por exemplo, passa repentinamente a ler as cantigas do Trovadorismo, o que pode gerar um rompimento no seu percurso de leitura. Essa dependência do estudo sequencial dos movimentos literários deixa marcas profundas na formação dos estudantes.

No tópico seguinte, as OCEM discutem a leitura literária a partir de subtópicos como: a) a importância do leitor; b) que leitores somos; e c) formação do leitor crítico na escola. De imediato, chama atenção o nível das discussões propostas, sustentadas por referências a autores como Roland Barthes, Mikhail Bakhtin e Umberto Eco (com especial destaque para este último). Assim como os documentos oficiais projetam um aluno ideal, percebemos que as OCEM também idealizam um professor capaz de transitar com desenvoltura por reflexões como a seguinte: “Embora não tenha explicitamente tratado da recepção ou dos efeitos da obra de arte sobre o leitor, Bakhtin, ao descrever o conceito de polifonia, chamando a atenção para a dimensão dialógica do texto, apontou para sua pluralidade discursiva...” (Brasil, 2006, p. 65).

Nesse tópico, a crítica central recai sobre as práticas de leitura literária em sala de aula, compreendidas como *metaleituras*, por se restringirem ao “estudo do texto (ainda que sua leitura não tenha ocorrido), aspectos da história literária, características de estilo, etc., deixando em segundo plano a leitura do texto literário” (Brasil, 2006, p. 70). Considerando que a maior parte dos estudantes do ensino médio não possui o hábito consolidado da leitura, esse tipo de prática acaba por afastá-los ainda mais, uma vez que não propõe o contato efetivo com o texto, mas apenas a análise de elementos que dele fazem parte. Além disso, as OCEM reforçam que

a escola tende a desconsiderar as escolhas de leitura dos alunos, muitas vezes chamadas de “escolhas anárquicas”. A ausência de acolhimento às experiências prévias de leitura, herdadas do ensino fundamental, contribui para que os estudantes se afastem ou rejeitem o texto literário, passando a associá-lo a uma atividade densa, difícil e enfadonha.

No último tópico, *Possibilidades de mediação*, o documento enfatiza o compromisso que a universidade precisa assumir com a educação básica, especialmente no que se refere à formação literária dos professores de Língua Portuguesa. Mais do que essa preocupação com a formação docente, o documento chama atenção também para o tempo e o espaço dedicados à literatura na escola. Ressalte-se que, diante da necessidade de dar conta de um programa extenso, muitos professores optam por uma abordagem cronológica da história literária. As OCEM, nesse ponto, apresentam vantagens e desvantagens dessa prática:

Podem-se destacar alguns pontos positivos e simultaneamente negativos da adoção da história da Literatura no ensino tal qual se tem cristalizado: 1. resolve o problema da seleção de obras, pois constitui um corpus definido e nacionalmente instituído, mas elimina as peculiaridades regionais; 2. resolve o problema da falta de preparação e de conhecimento literário que possa existir entre os professores, já que esses lidam com a reprodução de uma crítica institucionalizada, porém esse procedimento impede o professor de ser ele próprio um leitor crítico e estabelecer suas próprias hipóteses de leitura para abraçar as investidas mais livres de seus alunos na leitura; 3. permite cobrir um tempo extenso, numa linha que vai do século XII ao século XXI, destacando momentos reconhecidos da tradição literária, porém tal extensão torna-se matéria para simplesmente decorar, e características barrocas, românticas, naturalistas, etc. confundem-se freneticamente, sem nada ensinar; 4. permite tomar conhecimento de um grande número de títulos e autores, mas, em virtude da quantidade e variedade, a leitura do livro é inviabilizada e entendida como secundária; e 5. permite ao aluno o reconhecimento de características comuns a um grande número de obras, porém obriga a obra a se ajustar às peculiaridades da crítica e não o contrário. (Brasil, 2006, p. 76)

Constatamos que a lista apresentada acima corresponde à realidade vivenciada em sala de aula. Notamos, contudo, que muitas das vantagens dessa metodologia estão mais voltadas ao trabalho do professor do que propriamente à aprendizagem dos alunos. Nesse contexto, o docente se acostuma a lecionar sobre autores que nunca leu, consciente de que seria inviável abarcar toda a produção citada nos manuais. Essa situação gera uma espécie de teatro pedagógico: o professor pode fingir que leu e domina a obra, enquanto os alunos fingem interesse e dizem que irão lê-la posteriormente. O resultado é que a leitura literária é sempre adiada. Nesse ponto, torna-se evidente que, ao buscarem “ganhar tempo”, os professores acabaram por perder todo o tempo do ensino médio sem formar leitores.

Ao discutir o espaço da literatura na escola, as OCEM recorrem a um argumento já bastante recorrente: “O projeto pedagógico com vistas à formação do leitor da literatura deve incluir a estruturação de um sistema de trocas contínuo, sustentado por uma biblioteca com bom acervo e por outros ambientes de leitura e circulação de livros” (Brasil, 2006, p. 80). Quase

vinte anos após sua publicação, essa compreensão ainda persiste: muitos professores alegam não trabalhar com literatura devido à falta de espaço e de acervo nas bibliotecas escolares. Ainda que se reconheça que os acervos possam sempre melhorar, é necessário reverter tal lógica e perceber que a situação dos acervos das escolas melhorou e que o espaço legítimo para a leitura literária na escola precisa ser a sala de aula.

Após a publicação dos PCNEM, das DCNEM, dos PCN+ e das OCEM, a academia passou a dispor de um vasto material para análise crítica e reflexão durante a formação inicial de professores. Entretanto, os docentes já em exercício nas escolas permaneceram reféns do livro didático, visto que os documentos oficiais, embora complementares, não apresentavam um posicionamento unificado, pelo contrário, em alguns momentos eram até contraditórios, sobre como deveria ser desenvolvido o trabalho pedagógico, tampouco traziam listas claras de conteúdos ou experiências prioritárias, como almejavam muitos professores.

Nesse cenário, em 2008, o estado do Ceará encaminhou às escolas a coleção *Escola Aprendente: Matrizes Curriculares para o Ensino Médio* (doravante *Escola Aprendente*). No texto de apresentação, o documento explicita ter sido produzido com a participação de professores e técnicos da Seduc/CE, além da supervisão de docentes de universidades cearenses. Tal como os documentos anteriores, reforça que não se trata de “um documento pronto e acabado, mas um instrumento norteador em termos de contribuição ao trabalho pedagógico na sala de aula e, com a certeza, de que os professores as tornarão realidade no que se refere ao componente curricular de sua disciplina” (Ceará, 2009, p. 5). Contudo, o *Escola Aprendente* se diferencia dos documentos de âmbito nacional por não trazer fundamentações ou discussões sobre o ensino, limitando-se a apresentar listas de competências e habilidades a serem desenvolvidas em cada disciplina e em cada série do ensino médio, acompanhadas de uma divisão de conteúdos e respectivos detalhamentos para cada bimestre letivo.

Para a disciplina de Língua Portuguesa, são apresentadas nove competências e habilidades (o documento não distingue uma da outra) e, a partir delas, nove conteúdos a serem trabalhados em sala. São eles: a) aspectos da textualidade; b) implicações do gênero (oral e escrito), do suporte e/ou do enunciador na compreensão do texto; c) relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido; d) produção de textos escritos em perspectiva processual; e) linguagem oral; f) gramática em perspectiva funcional; g) variação linguística; h) estilos literários; i) linguagem digital.

Percebemos, portanto, que, ao contrário das OCEM, que defendiam o texto literário como protagonista, o *Escola Aprendente* reduz a literatura a um conteúdo: Estilos Literários.

Esse conteúdo, por sua vez, é detalhado em treze itens, podendo ser diretamente relacionado a uma das competências, como será apresentado na tabela a seguir.

Tabela 1 – Detalhamento de uma Competência no *Escola Aparente*.

Competência e habilidade
Estabelecer relações entre a leitura e a interpretação de produções literárias e a compreensão dos problemas e das transformações sociais nos diferentes momentos históricos.
Conteúdo
Estilos Literários
Detalhamento do conteúdo
1. Reconhecimento da predominância da utilização sobre os conceitos na construção da linguagem literária; 2. Comparação da expressão literária com outras formas de expressão artística (cinema, vídeo, fotografia, música, pintura, escultura etc.); 3. Percepção da multiplicidade de sentidos do texto literário. 4. Identificação do contexto sócio-histórico-político-cultural nos gêneros literários, percebendo semelhanças ou diferenças decorrentes do momento histórico de produção (conto, obra teatral, poesia, novela etc.). 5. Estabelecimento de relações temáticas entre gêneros literários de diferentes épocas, percebendo concepções de mundo e de sujeitos decorrentes de sua historicidade; 6. Desenvolvimento de habilidades para empregar as experiências individuais, o conhecimento intuitivo e a percepção, além do conhecimento racional e das inferências dos contextos sócio-histórico-político-culturais na interpretação dos gêneros literários; 7. Estabelecimento de relações entre produções literárias oriundas de diferentes contextos histórico-culturais; 8. Reconhecimento na literatura de textos literários universais (eruditos e populares), das características próprias dos movimentos estéticos a que pertencem; 9. Relacionamento no texto literário da escolha do tema, gênero (conto/poesia/novela/obra teatral), recurso linguístico (forma, finalidade e convencionalidade) e o movimento literário no qual se situa o autor (romantismo etc.); 10. Reconhecimento no texto de marcas decorrentes de épocas em que foi produzido, como a comparação entre a poesia do Século XIX com a do Século XX; 11. Identificação, na leitura dos gêneros literários, das intenções de cunho ideológico (político e econômico) dos agentes de produção de textos pertencentes a estes gêneros (obra teatral, conto, crônica etc.). 12. Estabelecimento de relações entre intenções do autor e as diferenças de significado em decorrência do lugar social que ocupa – se homem ou mulher, empregado ou empregador, produtor ou consumidor; 13. Percepção de leitor como co-autor do gênero literário;

Fonte: Ceará (2009)³⁰.

Como o material não apresenta qualquer texto de fundamentação, não é possível compreender por que foi escolhido *Estilos Literários* como conteúdo. A leitura de seus detalhes revela que muitas habilidades extrapolam esse campo específico de estudo. Desse modo, seria mais adequado que o documento tivesse adotado como conteúdo o *Texto Literário*, em sentido mais amplo, o que permitiria abarcar de maneira mais coerente as competências previstas. Além disso, chama atenção a própria organização interna do material,

³⁰

especialmente em dois aspectos: a quantidade de detalhamentos (ou habilidades) previstos para cada bimestre e a maneira como são distribuídos. Um exemplo expressivo encontra-se no 1º bimestre da 3ª série, no qual são elencadas 45 habilidades a serem trabalhadas.

Considerando que, à época, a carga horária média de Língua Portuguesa era de cinco horas semanais, chega-se a aproximadamente 50 aulas por bimestre, sem se incluírem aquelas destinadas a avaliações. A questão que se impõe é inevitável: como desenvolver 45 habilidades em 50 aulas? Embora especialistas possam argumentar que o material se pretende apenas como uma sugestão de trabalho, permanece a dúvida sobre como profissionais familiarizados com a realidade das escolas poderiam propor algo tão distante das condições concretas de ensino.

O segundo conflito gerado pelo material reside na própria divisão das habilidades ao longo dos bimestres. Como não há qualquer texto de discussão que justifique tais escolhas, cabe exclusivamente ao professor buscar respostas para suas inquietações. Permanecem em aberto questões fundamentais: qual o critério de distribuição das habilidades entre as séries e entre os bimestres? Por que há tamanha variação no número de habilidades previstas em cada período? O exemplo do conteúdo *Estilos Literários* ilustra com clareza como essa divisão se apresenta ao longo dos quatro bimestres de cada série, deixando claro que a literatura era um objeto de conhecimento de menor importância na 1ª série. Vejamos a tabela a seguir:

Tabela 2 – Divisão dos detalhamentos por série no *Escola Aprendente*

SÉRIE	1º BIMESTRE	2º BIMESTRE	3º BIMESTRE	4º BIMESTRE
1ª SÉRIE	Detalhamentos 1, 2 e 3	Detalhamentos 1, 2 e 3	Detalhamentos 1, 2 e 3	Detalhamentos 1, 2 e 3
2ª SÉRIE	Detalhamentos 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 e 11	Detalhamentos 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 e 11	Detalhamento 11	Detalhamentos 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 e 11
3ª SÉRIE	Detalhamentos 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 e 13	Detalhamentos 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 e 13	Detalhamentos 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 e 13	Detalhamentos 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 e 13

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados do *Escola Aprendente* (Ceará, 2009).

Além de muitos docentes não compreenderem como se estruturava a divisão apresentada, surgiam questionamentos ainda mais pertinentes sobre o significado de alguns detalhamentos e sobre a forma de desenvolvimento das habilidades previstas. Quando já atuávamos como professor da rede estadual cearense, perguntávamo-nos, junto a colegas: o que significaria, por exemplo, “Reconhecimento da predominância da utilização sobre os conceitos

na construção da linguagem literária”? Recordamos que, ao questionarmos a coordenadora da escola em que trabalhávamos, a orientação recebida foi a seguinte: “Peguem o livro didático (que era volume único), dividam pelas três séries e organizem os conteúdos na ordem em que desejarem trabalhar. Depois, relacionem cada conteúdo à habilidade do *Escola Aprendiz* que melhor se encaixar. Mas é preciso usar o *Escola Aprendiz*”. Ou seja, o material que chegava como proposta de orientação pouco esclarecia, reforçando o protagonismo do livro didático no delineamento curricular. Esse cenário de dúvidas e incertezas configurava o terreno ideal para que as metodologias de avaliação externa passassem a interferir diretamente no currículo escolar, o que, de fato, ocorreu.

Uma década mais tarde, em 2018, o MEC apresentou à comunidade educacional a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), elaborada por especialistas de diversas áreas do conhecimento e divulgada como um marco no desenvolvimento da educação nacional. A BNCC respondia ao que já estava previsto na Constituição Federal de 1988, que determinava a fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, e na LDB de 1996, cujo artigo 26 estabelecia que “os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum” (Brasil, 1996, online)³¹. Dessa forma, a Base foi apresentada como um documento capaz de interferir diretamente na formação inicial e continuada dos professores, nas matrizes das avaliações externas e exames nacionais, bem como na produção de materiais didáticos. O texto oficial ainda reforçava a expectativa de que o documento fosse propulsor da qualidade da educação, sobretudo no ensino médio, “no qual os índices de aprendizagem, repetência e abandono são bastante preocupantes” (Brasil, 2018, p. 5)³².

Não se pode afirmar, com precisão, qual fator pesou mais na recepção negativa da BNCC: o fato de ter sido lançada sob um governo oriundo de um golpe de Estado; sua vinculação ao controverso projeto do Novo Ensino Médio; ou sua sintonia com diretrizes de organismos internacionais, como a OCDE e a UNESCO. O certo é que o documento não foi recebido pelas comunidades escolar e acadêmica com o mesmo entusiasmo que o governo tentava transmitir em suas campanhas massivas de divulgação. Para Rajagopalan (2019, p. 34), renomado linguista, a BNCC representava “o total desvario” de uma preocupação excessiva com a padronização curricular em escala nacional.

Nesse contexto de polêmicas e desconfianças, a BNCC se apresenta como “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens

³¹ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 12 abr. 2026.

³² Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 12 abr. 2026.

essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2018, p. 7). Essas aprendizagens essenciais são organizadas em torno de competências, definidas 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). Inicialmente, são apresentadas dez competências gerais para toda a educação básica, que podem ser sintetizadas em dez termos representativos: a) conhecimento; b) pensamento científico, crítico e criativo; c) repertório cultural; d) comunicação; e) cultura digital; f) trabalho e projeto de vida; g) argumentação; h) autoconhecimento e autocuidado; i) empatia e cooperação; e j) responsabilidade e cidadania.

Como fundamentos pedagógicos, a BNCC enfatiza o foco no desenvolvimento de competências, ou seja, além de “saber”, o aluno deve “saber fazer”, e reafirma seu compromisso com a educação integral, compreendida como a “construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea” (Brasil, 2018, p. 14). O documento ainda assegura sua adesão aos princípios de igualdade, diversidade e equidade, ressaltando que as redes de ensino devem levar em consideração a diversidade cultural e as profundas desigualdades sociais. Não deixa, contudo, de suscitar críticas: como conciliar a valorização da diversidade se todos devem vivenciar as mesmas habilidades?

No que diz respeito à elaboração dos currículos, a BNCC reforça seu “compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica” (Brasil, 2018, p. 16). Para tanto, propõe a construção de um *currículo em ação* que priorize medidas como: contextualização dos conteúdos; inclusão de formas de organização interdisciplinar; adoção de metodologias diversificadas; motivação e engajamento dos estudantes; avaliação formativa; seleção de recursos didáticos e pedagógicos que apoiem o processo de ensino e aprendizagem; oferta de materiais de orientação aos professores; e manutenção de processos contínuos de formação docente.

Entretanto, mais do que as propostas em si, o desafio maior foi a dificuldade de apropriação da BNCC por parte dos professores. No exercício da coordenação escolar, recebemos em diversas ocasiões docentes orientados a construir propostas curriculares baseadas na BNCC que, contudo, revelavam angústia ao afirmar: “*Eu não compreendo o que essa habilidade pede e não sei como trabalhar*”. Talvez a realidade da escola em que atuávamos fosse uma exceção, mas acreditamos que não. Afinal, a própria formação acadêmica dos professores, em muitos casos, não contemplava esse novo documento. Não por acaso, o texto

da BNCC explicita que “a primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC” (Brasil, 2018, p. 21).

Após a parte introdutória, o documento é organizado por etapas de ensino: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Restringiremos nossa análise a este último, descrito como “um gargalo na garantia do direito à educação” (Brasil, 2018, p. 461), em virtude dos baixos resultados obtidos nas avaliações externas e nos índices de aprovação. Para enfrentar esse quadro, a BNCC propõe um ensino médio que acolha as juventudes, valorize seus projetos de vida e se comprometa com uma formação integral.

Em cada etapa, o texto é subdividido por áreas de conhecimento, dentro das quais são apresentadas as competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes. Vale evidenciar o número expressivo de competências e habilidades elencadas. Assim, para não alongar demasiadamente a discussão, restringiremos nossa análise às competências e habilidades da área de Linguagens e Códigos no ensino médio. Vejamos o que a BNCC aponta para essa área:

No Ensino Médio, a área tem a responsabilidade de propiciar oportunidades para a consolidação e a ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens – artísticas, corporais e verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) –, que são objeto de seus diferentes componentes (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa). (Brasil, 2018, p. 482)

Para que o trabalho na perspectiva de ampliação dos usos das linguagens em diferentes situações seja efetivado, conforme observamos no trecho acima, a BNCC propõe que as experiências com práticas de linguagem sejam organizadas em cinco campos de atuação social: a) vida pessoal; b) práticas de estudo e pesquisa; c) jornalístico-midiático; d) vida pública; e) artístico. A partir da integração desses campos, a *Base* orienta o desenvolvimento de sete competências gerais e vinte e oito habilidades na área de Linguagens e Códigos. Em nenhuma delas, contudo, os termos *leitura* ou *literatura* são explicitamente mencionados.

Na apresentação da área, o documento dedica um tópico específico à disciplina de Língua Portuguesa. Assim como em documentos antecessores, a BNCC projeta o perfil de um aluno ideal, ao afirmar que “ao chegar ao Ensino Médio, os estudantes já têm condições de participar de forma significativa de diversas práticas sociais que envolvem a linguagem” (Brasil, 2018, p. 498). Dessa forma, caberia ao ensino médio apenas aprofundar o estudo sobre as linguagens, seus funcionamentos e ampliar as referências estéticas, éticas e políticas dos estudantes. A realidade, no entanto, é distinta: os resultados de avaliações externas demonstram que muitos alunos chegam ao ensino médio sem ter alcançado uma proficiência leitora satisfatória.

Como ilustração, citamos a experiência de uma escola de ensino médio profissionalizante em que atuamos, no interior do Ceará. Anualmente, na primeira semana de aula dos novos alunos que estão ingressando na 1ª série, realizamos um diagnóstico de leitura em que cada um deles deve ler, individualmente, um texto expositivo de 180 palavras em 1 minuto e 15 segundos. Após a leitura, pedimos que relatem quatro informações presentes no texto. Nos últimos três anos, cerca de 20% dos alunos não conseguiram realizar a atividade de forma satisfatória. É determinante acentuar que essa escola adota processo seletivo com base nas notas do ensino fundamental, recebendo, em geral, os alunos com melhor desempenho acadêmico da cidade.

Outro aspecto que chama atenção é a afirmação da BNCC de que o texto literário ocupa o “centro do trabalho” no ensino fundamental e de que o ensino médio deveria dar continuidade a essa perspectiva. Entretanto, nem a literatura especializada, nem os materiais didáticos, tampouco os relatos de professores e alunos confirmam que o texto literário esteja, de fato, em posição de centralidade no ensino fundamental.

Apesar dessas contradições, não se pode negar que a BNCC é o documento oficial que mais enfatiza a importância do trabalho com a literatura. A Base estabelece, inclusive, como critério de progressão das aprendizagens 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. 500). No entanto, ao observarmos a organização das habilidades previstas para a área de Linguagens, especialmente no componente de Língua Portuguesa, percebemos a existência de lacunas significativas. São sugeridas 54 habilidades a serem desenvolvidas ao longo do ensino médio, distribuídas entre práticas de leitura, produção de textos, oralidade (escuta e produção oral) e análise linguística e semiótica. Essas habilidades estão organizadas por campo de atuação social, sendo que as 18 primeiras são comuns a todos os campos. Reiterando: nenhuma delas faz menção direta à literatura.

A literatura é contemplada apenas em um dos campos de atuação: o artístico, que, no caso da Língua Portuguesa, passa a ser denominado artístico-literário. O objetivo desse campo é ampliar o repertório de leituras dos alunos, garantindo também meios para que possam compartilhar suas experiências leitoras com colegas, em outros espaços escolares ou até mesmo em redes sociais. Além disso, o documento propõe que os estudantes participem de eventos artísticos, como exposições, saraus, feiras e espetáculos de dança e teatro, e sejam estimulados à produção literária.

A BNCC ainda defende a fruição e o conhecimento de literaturas africana, afro-brasileira, indígena, periférico-marginal e contemporânea, ao lado da tradição literária brasileira. Sobre essas últimas, argumenta que tais obras “proporcionam o contato com uma linguagem que amplia o repertório linguístico dos jovens e oportuniza novas potencialidades e experimentações de uso da língua, no contato com as ambiguidades da linguagem e seus múltiplos arranjos” (Brasil, 2018, p. 523).

Para atender a esses objetivos, a BNCC elenca nove habilidades específicas para o campo artístico-literário, aqui resumidas: a) compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários; b) participar de eventos, inclusive socializando obras de própria autoria e/ou interpretando obras de outros; c) identificar assimilações, rupturas e permanências no processo de constituição da literatura brasileira; d) reconhecer peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários; e) analisar relações intertextuais e interdiscursivas entre obras de diferentes autores e gêneros; f) selecionar obras do repertório artístico-literário contemporâneo de acordo com suas preferências; g) analisar obras significativas das literaturas brasileira e estrangeiras, em especial a portuguesa, indígena, africana e latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária; h) produzir apresentações e comentários críticos e apreciativos sobre livros, filmes, canções, espetáculos e exposições; i) criar obras autorais, em diferentes gêneros e mídias, ou produções derivadas que dialoguem, de forma crítica ou subjetiva, com o texto literário.

Torna-se claro que as habilidades propostas não se subordinam a uma abordagem historiográfica da literatura em sala de aula com foco no ensino por épocas literárias. Pelo contrário, ainda que a leitura permaneça como pressuposto implícito, a proposta aproxima-se de uma perspectiva interativa, que articula a fruição e a reflexão crítica a partir do texto literário. A questão central, entretanto, é se os professores dispõem de formação e de materiais adequados para efetivar tais propostas.

Quando a BNCC chegou às escolas, os docentes perceberam que algumas habilidades propostas para a disciplina de Língua Portuguesa estavam muito distantes tanto dos conteúdos clássicos tradicionalmente trabalhados quanto da realidade concreta das escolas brasileiras. Como exemplo, podem ser citadas as propostas de produção e socialização de *playlists* comentadas ou de elaboração de textos voltados à divulgação do conhecimento, como monografias, ensaios e artigos de divulgação científica. Enquanto muitos professores ainda lutam para que os alunos aprendam a ler com fluência, a BNCC já sugeria o trabalho com a escrita de monografia. Essas lacunas, existentes entre a formação docente, o nível dos

estudantes e as exigências da BNCC, consolidaram o cenário ideal para que o livro didático continuasse a ditar as regras do currículo nacional.

No mesmo ano em que lançou a BNCC, o MEC atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), por meio da Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. O documento orientava que cada sistema de ensino e suas respectivas escolas organizassem seus currículos de modo a contemplar os direitos e objetivos de aprendizagem, bem como as competências gerais e específicas instituídas pela BNCC.

Já nos primeiros anos de implementação da BNCC na educação brasileira, as escolas tiveram de migrar para o ensino remoto em razão da pandemia de COVID-19. Nesse contexto, a Seduc/CE precisou discutir quais aprendizagens seriam priorizadas, diante da redução da carga horária e das novas dinâmicas de aulas e de atividades. Assim, em julho de 2021, quando as escolas se reorganizavam para retomar o ensino presencial, a Seduc/CE publicou a *Matriz de Conhecimentos Básicos* (MCB), com o objetivo de “apresentar às escolas objetos de conhecimentos basilares esperados para cada série neste momento atípico de retomada das aulas presenciais no nosso estado, considerando as diretrizes apresentadas pelos principais documentos norteadores do ensino e da aprendizagem na área” (Ceará, 2021, p. 5).

Dessa forma, a MCB elencava, de modo direto e sem explicitar os critérios de seleção, 31 Objetos de Conhecimento a serem desenvolvidos ao longo do ensino médio nesse período de retomada. Desses, 11 estavam diretamente ligados ao ensino de literatura, distribuídos entre as três séries.

Tabela 3 – Objetos de conhecimento de literatura no MCB

1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE
1. Gêneros literários	2. Classicismo 3. Arcadismo 4. Romantismo 5. Realismo/Naturalismo	6. Parnasianismo 7. Simbolismo 8. Pré-Modernismo 9. Modernismo 10. Literatura Contemporânea 11. Literatura Africana

Fonte: Ceará (2021)³³.

Constatamos, assim como no *Escola Aprendente*, que a literatura continua sendo discretamente indicada para a 1ª série do ensino médio, fortalecendo a crença de que a literatura está mais associada à 3ª série do ensino médio, como forma de se preparar para o vestibular. Também, como já dito anteriormente, não há justificativa apresentada para que esses fossem considerados os conteúdos basilares à conclusão do ensino médio. Observamos, entretanto, que a MCB, mesmo após as discussões orientadas pela BNCC, mantém a ênfase na historiografia

³³ Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2021/07/MCB-2021-Versao-0208_2021.pdf Acesso em: 12 abr. 2026.

literária e no estudo das características dos estilos. Essa tendência fica evidente ao analisarmos os Objetos Específicos com Detalhamento referentes ao Objeto de Conhecimento Arcadismo:

Apresentar ao aluno a literatura do Arcadismo, considerando o contexto histórico português e brasileiro em que seus textos foram produzidos e a influência de aspectos socioculturais, históricos, políticos e ideológicos da época no estilo literário de seus autores, através de uma leitura crítica de textos literários, abordando sua significação global, produção e circulação/recepção, conforme o nível dos estudantes e a referida série. Por fim, apresentar aos alunos os principais autores brasileiros e portugueses da época, mostrando os dois estilos de poesia vigentes: a poesia lírica e satírica (Ceará, 2021, p. 23).

Verificamos que o detalhamento dos objetos do conhecimento na MCB indicava exatamente quais ações os professores deveriam priorizar. Embora muitos docentes apreciem orientações mais direcionadas, é preciso pontuar que a proposta da MCB não explicita a preocupação em assumir o texto literário como ponto de partida, tampouco a construção do letramento literário dos alunos, como recomenda a BNCC.

Foi nesse contexto, marcado pela chegada da BNCC às escolas e pelo retorno às atividades presenciais após a pandemia, que o estado do Ceará elaborou o *Documento Curricular Referencial do Ceará* (doravante DCRC). Redigido a partir de discussões coletivas que envolveram técnicos da Secretaria da Educação, membros do Conselho Estadual de Educação, professores da rede pública e privada, profissionais vinculados ao Programa Cientista-Chefe em Educação Básica e docentes de diferentes universidades cearenses, o documento foi publicado em novembro de 2021. Ressalte-se, contudo, que a versão divulgada é preliminar, sem previsão para a publicação de uma versão definitiva, mesmo após quatro anos de sua primeira circulação.

Na apresentação do DCRC, em texto assinado pela Secretária da Educação do Ceará, Eliana Nunes Estrela, e pela Secretária Executiva de Ensino Médio e Profissional, Maria Jucineide da Costa Fernandes, declara-se que o objetivo das diretrizes é “orientar as escolas na elaboração ou adequação de seus currículos, de modo a proporcionar as aprendizagens esperadas para a etapa do Ensino Médio” propostas pela BNCC (Ceará, 2021, p. 16). Além disso, o documento se apresenta como um suporte à construção de um currículo que respeite as particularidades de cada escola, contribua para a elevação dos níveis de aprendizagem, promova a equidade e fomente o desenvolvimento de competências socioemocionais.

Antes de apresentar a matriz curricular, o documento discute alguns pontos sobre o ensino médio cearense. Nessa parte, enfatiza a relevância atribuída pela Seduc/CE à *Política de Desenvolvimento das Competências Socioemocionais*, implementada por meio de iniciativas como a) *Comunidade de Aprendizagem*; b) *Mundo do Trabalho*; c) *Núcleo de Trabalho*; d) *Pesquisa e Práticas Sociais*; e) *Educação em Direitos Humanos*; f) *Mediação de Conflitos e*

Cultura de Paz; g) *Psicólogos Educacionais*; h) *Gênero e Sexualidade*; i) *Projeto de Vida*; e j) *Professor Diretor de Turma*. O DCRC também afirma contemplar a diversidade dos sujeitos presentes no ensino médio, jovens, adultos e idosos, mulheres, comunidade negra, povos indígenas, ciganos e populações itinerantes, comunidade LGBTQIA+³⁴, pessoas com deficiência e pessoas privadas de liberdade. Contudo, apesar de reconhecer essa heterogeneidade, apresenta apenas uma única matriz curricular para todos os públicos.

Na área de Linguagens e Códigos, o DCRC reitera o mesmo objetivo definido pela BNCC: ampliar e consolidar competências de uso e reflexão sobre as linguagens. Destaca ainda que os objetos de conhecimento devem ser trabalhados a partir de práticas inter, multi e transdisciplinares. Ressalta também que a chamada “educação bancária”, denunciada por Paulo Freire, deve ser evitada, a fim de que os alunos não sejam tratados como ouvintes passivos.

No que concerne à disciplina de Língua Portuguesa, o DCRC fundamenta-se em um ensino voltado aos fenômenos linguísticos e que implica diretamente no letramento literário, termo que não aparece na BNCC. Para tanto, as diretrizes estaduais reorganizam as práticas de linguagem propostas nacionalmente: enquanto a BNCC sugere a) Leitura/Escrita; b) Produção de textos; c) Oralidade; e d) Análise Linguística/Semiótica, o documento cearense propõe: a) Compreensão de textos verbais (orais e escritos) e multissemióticos; b) Produção de textos verbais (orais e escritos) e multissemióticos; e c) Análise linguística/semiótica.

Um aspecto relevante é que as DCRC abrem um tópico exclusivo para a literatura, propondo um trabalho na perspectiva do letramento literário de Cosson, entendido como “processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”³⁵. O documento reconhece como urgente a formação de leitores críticos e o abandono de práticas que utilizem o texto literário apenas como fonte de informações para atividades. Assim, propõe-se o desenvolvimento do “hábito da leitura por fruição, contribuindo, dessa forma, para o desenvolvimento do senso crítico das/os alunas/os ao se analisar um texto literário” (Ceará, 2021, p. 118).

Após uma extensa discussão introdutória, que totaliza mais de 100 páginas, o documento apresenta as matrizes por área, divididas em competências e habilidades específicas

³⁴ Termo utilizado para a comunidade de pessoas lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, queer, intersexo, assexuais, e outras identidades de gênero e orientações sexuais.

³⁵ É pertinente, até para não propagar este apagamento de uma autora mulher, que o conceito, o ano e a página, 2009 e página 67, fazem referência ao termo estabelecido por Rildo Cosson e Graça Paulino, no texto *Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola*, presente no livro *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*, de organização de Regina Zilberman e Tania M. K. Rösing. O DCRC, entretanto, cita apenas Rildo Cosson.

derivadas da BNCC. Para a habilidade EM13LGG101³⁶, por exemplo, o DCRC elenca práticas e/ou objetos de conhecimento vinculados a cada disciplina da área, Artes, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa, sendo que, para estas duas últimas, as indicações são apresentadas separadamente por práticas de linguagem. No caso de Língua Portuguesa, mesmo as habilidades listadas por campos de atuação e não por competências, como faz a BNCC, são reorganizadas e agrupadas de acordo com as diretrizes estaduais. Salientamos ainda que, além das 54 habilidades previstas nacionalmente, o DCRC acrescenta três novas habilidades específicas para a disciplina.

A leitura, durante toda a discussão da área, é explicitamente indicada como prática ou objeto de conhecimento para o desenvolvimento de 32 habilidades (mais de 50% do total), enquanto a leitura literária aparece prescrita em apenas 5 habilidades. Os estilos literários, que chegaram a dominar o último documento de matrizes curriculares do estado, o *Escola Aprendente*, não são mencionados. Para não dizer que foram totalmente esquecidos, no desenvolvimento da habilidade EM13LP47, o documento propõe: “Leitura crítica de textos e/ou obras significativas das literaturas brasileiras e de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, considerando o *contexto de produção* e o modo como dialogam com o presente” (Ceará, 2021, p. 131; grifo nosso).

Ademais, algumas considerações se fazem necessárias. Embora tanto a BNCC quanto o DCRC defendam o papel de destaque da literatura, a leitura de textos literários é indicada de forma explícita apenas no desenvolvimento das habilidades do campo de atuação artístico-literário, o que deixa subentendido que sua relevância estaria restrita a esse eixo. Outro ponto é que, em duas das oito habilidades previstas nesse campo, não há indicação de objetos de conhecimento relacionados à prática de leitura, constando apenas a observação: “Objetos do conhecimento trabalhados em outro eixo/componente/habilidade”.

Chama ainda a atenção o fato de que uma dessas habilidades sem indicação de práticas de leitura se refere justamente à participação em saraus, feiras culturais e clubes de leitura. Da mesma forma, na habilidade que propõe a seleção de obras do repertório artístico-literário contemporâneo para a constituição de um acervo pessoal, privilegia-se a pesquisa e a sugestão de obras, em vez da leitura efetiva dessas produções.

³⁶ Na BNCC, cada habilidade é identificada por um código alfanumérico cuja composição é a seguinte: no caso da habilidade EM13LGG101, o primeiro par de letras (EM) indica a etapa de Ensino Médio; O primeiro par de números (13) indica que as habilidades descritas podem ser desenvolvidas em qualquer série do Ensino Médio, conforme definição dos currículos; A segunda sequência de letras indica a área (três letras) ou o componente curricular (duas letras): LGG = Linguagens e suas Tecnologias; Os números finais indicam a competência específica à qual se relaciona a habilidade (1º número) e a sua numeração no conjunto de habilidades relativas a cada competência (dois últimos números).

Feitas essas ressalvas, não se pode ignorar que a inclusão da prática de leitura em sala de aula como objeto de conhecimento a ser estudado representa um avanço considerável. Por isso, e em consonância com o que já discutimos a respeito da BNCC, é possível afirmar que o ensino de literatura ganhou maior espaço nos documentos oficiais. Contudo, como diz a máxima popular, “no papel cabe tudo”.

No cotidiano escolar, tal mudança ainda não se concretizou. Isso nos leva à hipótese de que o problema do ensino de literatura extrapola a esfera da documentação legal e se encontra intimamente relacionado às metodologias utilizadas em sala de aula, moldadas tanto pela formação docente quanto por práticas historicamente cristalizadas. O ideal, portanto, conforme sustenta Sarteschi (2016, p. 39), é fazer com que os “os currículos sejam efetivamente pensados e elaborados de modo não apenas a atender a lei, mas sobretudo a alicerçar o espaço escolar à luz da diversidade e da heterogeneidade que marcam um país de inquestionável perfil multicultural e pluriétnico como o Brasil”. Dessa maneira, no próximo tópico discutiremos o ensino de literatura a partir da perspectiva das práticas escolares.

2.2 As práticas pedagógicas do ensino de literatura na escola

Como apresentamos no tópico anterior, especialmente nas últimas três décadas, muitas mudanças ocorreram em relação às orientações curriculares da educação brasileira. A autora Anabelle Considera (2019, p. 45) destaca, inclusive, que “a sanha reformista em torno da legislação brasileira que cuida das questões referentes ao ensino sempre foi uma constante – pouco importando se as cláusulas tivessem sido negociadas a partir das vozes que representam o espaço escolar”. Possivelmente, em razão desse distanciamento entre legislação e sujeitos escolares, as mudanças legais não se traduziram em transformações efetivas no ensino de literatura em sala de aula, que ainda preserva traços de um modelo tradicional.

Cosson (2020), ao buscar identificar as grandes matrizes do estudo do texto literário na escola, aponta seis paradigmas para o ensino de literatura: moral-gramatical, histórico-nacional, analítico-textual, social-identitário, formação do leitor e letramento literário. O autor define paradigma como “uma espécie de moldura que identifica, explica e guia, mas também delimita a atuação dos profissionais da área” (Cosson, 2020, p. 7). A seguir, apresentaremos cada um desses paradigmas.

No paradigma moral-gramatical, predominante no século XVIII, a literatura era estudada nas disciplinas de Gramática, Poética e Retórica, por meio de coletâneas de textos organizados e recortados. Como a literatura era vista como um veículo de reforço do

conhecimento da língua e da manutenção do catolicismo, os professores, concebidos como eruditos, buscavam ensinar a língua e formar moralmente os alunos por meio de atividades de análise voltadas à lição moral presente nos textos. Embora não mais associada diretamente ao catolicismo, ainda hoje persistem resquícios dessa concepção, sobretudo na literatura infantil, em que a leitura muitas vezes é mobilizada para fins de formação moral e transmissão de valores.

Na virada do século XIX para o XX, surge o paradigma histórico-nacional, resultado da associação entre escola, nacionalismo e história literária. Nesse modelo, a literatura passa a ser entendida como um conjunto de obras que retratam o Brasil ao longo do tempo. Assim, “o objetivo maior da literatura como disciplina e prática escolar é formar o brasileiro como brasileiro, o cânone nacional funcionando simultaneamente como uma síntese histórica e, por sua condição artístico-estética, a expressão mais refinada da brasilidade” (Cosson, 2020, p. 46). Nesse contexto, a literatura assume lugar como disciplina curricular em virtude de sua presença nos exames vestibulares, consolidando um padrão transmissivista: o bom professor era aquele que dominava detalhes sobre as obras, a história da literatura e a história nacional. O texto literário, entretanto, ocupava papel secundário, servindo mais para o estudo da história do Brasil e da própria literatura.

Atualmente, esse paradigma suscita muitas críticas, sobretudo pela noção de que a literatura seria uma espécie de tradutora da cultura nacional. É necessário questionar: de qual(is) cultura(s) falamos? Obras como *Iracema* e *O Guarani*, de José de Alencar, podem realmente representar as comunidades indígenas e tradicionais? O cânone literário, nesse sentido, moldava o olhar sobre o Brasil a partir de valores e preconceitos de uma elite que detinha o poder de definir o que era a “literatura nacional”.

O paradigma seguinte, analítico-textual, fortemente influenciado pela estilística, pelo *New criticism*, pelo Formalismo russo e pelo Estruturalismo, entendia a literatura como arte da palavra. Seu objetivo era desenvolver nos alunos a consciência estética necessária para reconhecer e apreciar os textos literários, além de capacitá-los a realizar análises textuais. Os estudantes eram instruídos a trabalhar com procedimentos de interpretação, elementos composicionais e categorias de análise literária. O professor, nesse modelo, assume o papel de leitor especialista, conduzindo análises técnicas do texto, com ênfase em aspectos estéticos e estilos literários.

Nesse paradigma, a literatura consolida seu espaço no ensino médio e busca garantir presença também no ensino fundamental. Para viabilizar esse trabalho, os textos curtos, em substituição às antigas antologias, tornam-se o principal objeto de estudo, pois permitiam

análises estéticas compatíveis com o tempo de uma aula. Desenvolvia-se, assim, uma espécie de “pedagogia da imitação”: o professor analisava um texto e, em seguida, os alunos reproduziam suas estratégias em outros.

Segundo Cosson (2020), esse paradigma dominou as salas de aula nas últimas seis décadas e influenciou fortemente a produção de materiais didáticos. Contudo, a análise textual, tal como praticada, tende a engessar a leitura, impedir a fruição e reduzir o ensino de literatura a um exercício taxonômico próximo da análise sintática. O contexto da obra é desconsiderado e o texto é reduzido a conceitos universais. Além disso, a preferência por textos curtos estreita indevidamente o horizonte de leitura dos alunos, excluindo a experiência com obras mais extensas.

O quarto paradigma é o social-identitário, no qual o valor estético deixa de ser absoluto e a literatura passa a ser valorizada sobretudo pelo seu conteúdo/tema. Isso não significa que o estético seja ignorado, mas que o texto é compreendido em uma perspectiva que articula estética e ética, cultura e identidade, representação e expressão. A literatura é vista como uma “arena em que forças diversas se enfrentam e disputam reconhecimento simbólico” (Cosson, 2020, p. 101-102).

Apesar de não ser citado por Cosson, este paradigma nos remota automaticamente a Freire, quando este defende que a identidade cultural de nossos alunos não deve ser desprezada. Para tal, o patrono da educação brasileira defende que é preciso oportunizar “condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos...” (Freire, 1996, p. 16).

Nessa lógica, o texto literário assume o papel de produto cultural que expressa relações sociais e identidades, funcionando também como instrumento de resistência cultural. Assim, os objetivos do ensino de literatura nesse paradigma incluem desenvolver a consciência crítica do aluno, possibilitar o conhecimento do outro e da diversidade humana e, ainda, fortalecer a autoestima de estudantes cujas identidades passam a ser reconhecidas e valorizadas. O estudo dos textos se dá, então, por meio de análises críticas construídas em processos ativos e colaborativos entre professores e alunos.

O cânone também é abordado nesse paradigma, mas sob outra perspectiva. Por meio do tratamento analítico das obras, propõe-se uma leitura desconstrutora do cânone e uma leitura ressignificadora das obras que foram ignoradas ou rotuladas como menores. Para isso, o professor, mais do que um *expert* em história da literatura, deve assumir um compromisso ético

e político com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, reconhecendo a própria escola como espaço político e de convivência democrática.

Apesar da relevância desse paradigma para a formação cidadã dos alunos, premissa estabelecida pela LDB, Cosson ressalta alguns obstáculos que podem surgir no interior da escola. Entre eles, a ausência de formação adequada dos professores para trabalharem sob essa perspectiva e o risco de enfraquecimento da especificidade do ensino de literatura, já que o caráter ético e moral pode sobrepor-se à formação literária propriamente dita. Além disso, aponta que os docentes podem ser acusados de doutrinação, e que alunos que buscam a literatura como espaço de evasão ou prazer podem acabar rejeitando-a.

Faz-se necessário, aqui, um adendo. Ao se trabalhar nesse paradigma, pressupõe-se um professor com sólida formação ética e respeito às minorias. Infelizmente, essa não é a realidade em algumas escolas brasileiras, especialmente na última década, marcada por intensa polarização política, em que alguns professores rejeitam esse tipo de abordagem e defendem uma sociedade (e, conseqüentemente, uma educação) pautada na meritocracia. Nesses casos, o risco é de que o paradigma social-identitário, conduzido por docentes que não são aliados das minorias sociais, resulte em efeito contrário ao pretendido, utilizando o texto literário para reforçar práticas preconceituosas.

O paradigma seguinte é o da formação do leitor. Nele, ensino de literatura e formação de leitores tornam-se sinônimos. Não há, nesse modelo, um “conteúdo literário” a ser transmitido; o que se ensina é a prática da leitura, com o objetivo de desenvolver nos alunos o hábito, o gosto e a capacidade de se tornarem leitores críticos e criativos. Para isso, exige-se que o professor mantenha uma relação íntima e pessoal com a literatura, sendo antes de tudo um leitor apaixonado e modelo para seus estudantes, capaz de mediar experiências literárias significativas em sala de aula.

Como o propósito central é conquistar os alunos, a escolha dos textos parte da proximidade com sua realidade, vivências, faixa etária ou capacidade cognitiva. O objetivo é despertar o prazer pela leitura, razão pela qual muitos textos vinculados à historiografia literária são evitados. Nesse paradigma, recai sobre o professor a responsabilidade de selecionar os “textos certos” e de mobilizar estratégias metodológicas diversificadas que mantenham o interesse dos estudantes.

Ainda que se reconheça a importância da formação de leitores, Cosson (2020) chama atenção para as lacunas desse paradigma. A primeira refere-se ao esquecimento da tradição literária, representada pelo cânone, sob a crença de que o hábito de leitura levaria, automaticamente, a níveis mais complexos e desafiadores. Essa progressão, contudo, nem

sempre ocorre. Como resultado, os alunos podem rejeitar a literatura brasileira, percebendo-a como difícil ou inacessível. Outra lacuna é a concepção simplista de que a formação do leitor se dá em etapas sucessivas e previsíveis (prazer, interesse, hábito, gosto, criticidade), como se fosse um processo automatizado, o que ignora a realidade heterogênea dos estudantes.

O autor destaca ainda que nem todo professor é, de fato, um leitor apaixonado ou teve formação para sê-lo. Além disso, a própria organização pedagógica das escolas não favorece aulas centradas exclusivamente na leitura, dificultando a implementação plena desse paradigma. Soma-se a isso o desafio do nível de leitura dos alunos do ensino médio, muitas vezes distante do necessário, o que gera uma incompatibilidade entre o tempo disponível e o tempo requerido para formar leitores. A superação desse quadro esbarra ainda em barreiras emocionais e sociais, como a resistência de alunos que escondem suas dificuldades de leitura por constrangimento, evitando aulas de reforços que consideram vexatórias.

O último paradigma apresentado por Cosson é o do letramento literário. Aqui, o objetivo principal do ensino de literatura é desenvolver a competência literária dos estudantes. O ensino, orientado pela perspectiva do letramento literário, entendido como “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (Cosson; Paulino, 2009, p. 67), tem como pilares metodológicos a leitura do texto literário e o compartilhamento das experiências dessa leitura.

Nesse modelo, o professor assume um triplo papel: planejar atividades e experiências literárias, conduzir vivências de leitura e constituir a sala de aula como uma comunidade de leitores. Para tanto, deve proporcionar aos alunos encontros pessoais com as obras, estimular leituras responsivas e consolidar a leitura como prática interpretativa. Os círculos de leitura despontam como atividades especialmente adequadas nesse paradigma. O conteúdo trabalhado é a própria linguagem literária, compreendida como um repertório de textos e práticas de leitura e produção de obras. O professor, apesar da liberdade de escolha, deve selecionar textos significativos tanto para os estudantes quanto para si, que sejam plurais, diversos e de diferentes níveis de complexidade, de modo a promover o avanço gradual da competência literária.

Cosson (2020) reconhece, entretanto, que a incorporação desse paradigma no cotidiano escolar não é simples. Ela exige uma formação docente sólida, capaz de superar o modelo tradicional de aula centrada no professor e no livro didático. Além disso, práticas participativas, por demandarem mais envolvimento e, muitas vezes, maior ruído em sala, podem não ser bem-vistas pela gestão escolar. É esse paradigma que documentos oficiais, como as OCEM e o DCRC, defendem ao propor um ensino centrado no texto literário e no desenvolvimento de competências. Ainda assim, velhos paradigmas permanecem e a pressão da cultura escolar leva

muitos professores a retrocederem às metodologias clássicas, baseadas na memorização de características de estilos literários para avaliações internas.

Ao retomarmos o percurso histórico e teórico sobre os paradigmas do ensino de literatura, torna-se evidente que a escola brasileira, ao longo do tempo, oscilou entre diferentes finalidades atribuídas à leitura literária: ora moralizantes, ora nacionalistas, ora tecnicistas, ora mais humanistas e sociais. Essa trajetória não reflete apenas as correntes teóricas em circulação na universidade, mas sobretudo as disputas políticas, pedagógicas e culturais que incidem sobre a educação básica. Compreender os desafios atuais, portanto, exige reconhecer que as orientações normativas, LDB, PCN, OCEM, BNCC, e os discursos acadêmicos nem sempre encontram eco direto nas práticas escolares cotidianas.

Bem antes de Cosson trazer à tona a discussão sobre os paradigmas do ensino de literatura, Bordini e Aguiar (1988), já sustentavam que “o esvaziamento do ensino de literatura se acentua, portanto, não só pelo pequeno domínio de conhecimento literário do professor, mas também pela falta de uma proposta metodológica que o embase”. As próprias autoras indicam cinco métodos de ensino da literatura como forma de superar práticas tradicionais. Entretanto, mesmo diante dos diversos paradigmas e metodologias descritos ao longo do tempo, Coutinho (2015), reconhecido pesquisador brasileiro da área de literatura, defende que o critério de abordagem mais aconselhável para o trabalho com o texto literário é o literário ou o genealógico-estilístico. No primeiro, estuda-se a literatura a partir do contexto estilístico dos estilos de época; no segundo, encara-se o fenômeno literário sob a ótica dos gêneros literários. A esse respeito, Amorim acrescenta:

Os saberes das aulas de literatura seriam, então, de um lado, trabalhar os gêneros literários e suas particularidades estruturais, noções de estilística, funções e figuras de linguagem, e de outros textos literários propriamente ditos, inseridos na apresentação das escolas literárias (barroco, arcadismo, romantismo, e por aí em diante, até chegar à dita literatura pós-modernista ou contemporânea), acompanhados de breves resumos sobre os seus respectivos autores. (Amorim, 2022, p. 17)

Como se pode observar, mesmo com um leque de paradigmas e métodos de ensino, a aula de literatura continua a configurar-se como uma prática estanque. Ou seja, apesar da diversidade de abordagens metodológicas e das propostas contidas nos documentos oficiais, prevalece um modelo rígido, como destaca Mello (1998, p. 289): “a aula de literatura obedece a regras mais ou menos precisas estabelecidas por um contrato disciplinar institucional, que define as normas do ensino-aprendizagem, incluindo objectivos, conteúdos, métodos e tempos, e que condiciona o modo como se aprende literatura na escola”. Esse contrato, historicamente estabelecido, revela-se mais sólido do que se imagina, resistindo tanto às mudanças nas

legislações educacionais quanto aos avanços das pesquisas na área. Nesse sentido, Verrier (2007, p. 207) adverte: “as mentalidades não evoluem no mesmo ritmo que as reformas institucionais, as leis, os programas, as instruções oficiais que pretendem regê-las”.

Zilberman e Rösing (2009, p. 14) nos alertam, entretanto, que, ao questionar as práticas de ensino de literatura, “não se trata de rejeitar o caminho percorrido, mas de ajustá-lo aos novos tempos, pois a história não para”. É necessário, portanto, que o professor desenvolva humildade pedagógica para perceber que fórmulas e discursos que um dia pareceram eficazes hoje já não aproximam os alunos da leitura literária, se é que um dia aproximaram. Mais do que lamentar a falta de interesse dos estudantes ou acusá-los de desvalorizarem a cultura, cabe planejar e executar novas estratégias.

Narrar enredos de obras, por exemplo, deixou de ser eficaz; atualmente, há profissionais nas redes sociais que realizam essa função com recursos gráficos e multimodais que superam em atratividade a escola. É tempo, portanto, de superar a imagem do professor de literatura como alguém que ostenta quantas obras conhece e quantos enredos consegue reproduzir. Vivenciar a leitura literária vai muito além de conhecer o enredo de um livro. Se se tratasse apenas disso, filmes e séries já cumpririam tal função. A grandeza da literatura reside no modo como a história é construída e apresentada pelo autor e, em seguida, vivenciada na imaginação do leitor.

William Roberto Cereja, um dos autores de livros didáticos mais conhecidos do Brasil, convida à reflexão ao afirmar que a historiografia literária não constitui, em si, o problema central do ensino. Para ele, esse tipo de estudo “pode trazer contribuições importantes para a compreensão de determinados textos, autores e épocas, da mesma forma que conhecimentos de outras áreas como história, filosofia, psicologia, sociologia, análise do discurso” (Cereja, 2005, p. 141). Segundo o autor, o problema surge quando a historiografia passa a ser o objetivo principal do curso de literatura no ensino médio.

Essa abordagem, contudo, apresenta limitações. Em muitas situações, não se promove uma discussão da obra a partir de seu contexto histórico e estilístico, mas apenas um registro biográfico do autor. Como denuncia Kothe (2019, p. 85): “O que se faz nessas historiografias é pior. Não é a obra propriamente que interessa, mas o autor da obra. Tudo depende aí do atestado de nascimento dele. É uma perspectiva de cartório que só assessorialmente vai preocupar-se com a obra e a sua qualidade artística”.

Ainda assim, não se pode negar a importância dos estudos historiográficos, sobretudo para a compreensão de determinadas obras. É necessário, entretanto, cautela quanto à sua centralidade no ensino, pois, como lembra Todorov (2017, p. 41), “O ensino médio, que não se

dirige aos especialistas em literatura, mas a todos, não pode ter o mesmo alvo [estudo das abordagens, dos conceitos postos em prática e das técnicas]; o que se destina a todos é a literatura, não os estudos literários”. Assim, cabe ao professor compreender que não pode simplesmente replicar, em sala de aula, as experiências vividas na universidade, já que os propósitos de cada espaço são distintos.

Na mesma direção, Compagnon (2010, p. 252) acrescenta: “É por isso que a teoria não pode sair vitoriosa. Ela não é capaz de anular o eu leitor. Há uma verdade da teoria que a torna sedutora, mas ela não é toda a verdade, porque a realidade da literatura não é totalmente teorizável”. Não se trata, em hipótese alguma, de diminuir a importância da teoria da literatura, que desempenhou papel fundamental ao consolidar a literatura como objeto legítimo de estudo e de pesquisa científica. O que se enfatiza, a partir da reflexão de Compagnon, é que a literatura é teoria, mas não apenas teoria. A academia, ao priorizar excessivamente a produção teórica, corre o risco de se isolar, produzindo trabalhos que pouco alcançam as escolas, alimentando um mercado editorial cada vez mais competitivo e distante do chão da sala de aula.

Sobre essa abordagem mais teórica e historiográfica, Eagleton nos convida a refletir sobre o início dos estudos de literatura no meio acadêmico:

Como dissemos anteriormente, o fato de ser a leitura de obras literárias uma atividade agradável criou um problema sério para os que primeiro a estruturam como ‘disciplina’ acadêmica: era preciso tornar a coisa toda bem mais intimidadora e desanimadora, para que a ‘literatura’ conquistasse seu lugar como prima digna dos estudos clássicos. Enquanto isso, no mundo lá fora, as pessoas continuavam devorando romances, histórias de suspense e romances históricos, sem terem a menor ideia de que as academias estavam às voltas com tais preocupações. (Eagleton, 2019, p. 287-288)

Desde o início, como se depreende do trecho acima, percebemos a intenção de afirmar que apenas a leitura literária era considerada insuficiente. Essa leitura precisava servir para aprender algo através dela e além dela e, conseqüentemente, consolidou-se como uma tradição nos estudos de literatura na academia. Dessa maneira, não podemos precisar se, por conta do exposto por Eagleton, as atividades acadêmicas muitas vezes acabam afastando os próprios estudantes do curso de Letras da leitura literária. Parece ser mais urgente discutir teorias literárias do que conhecer e vivenciar a leitura, e ainda mais urgente do que refletir sobre o ensino de literatura. Discutir a formação de leitores parece ser uma dimensão menor da literatura. Tanto que alguns programas de pós-graduação voltados à área se fecham quanto às pesquisas sobre o ensino de literatura, como se tudo já estivesse posto e definido, como se a área não necessitasse de investigações frequentes.

A universidade, todavia, precisa compreender cada vez melhor, em relação aos cursos de licenciatura, seu compromisso com a sociedade e com a educação, em especial a educação

básica, de formar não apenas pesquisadores, mas professores pesquisadores. No contexto dos cursos de Letras, para além da infindável disputa por espaço na grade curricular entre os estudos linguísticos e literários, é preciso assumir o compromisso de formar docentes pesquisadores e formadores de leitores. Esse deveria ser o objetivo principal dos cursos de Letras. Fica-nos a impressão de que a Pós-graduação, através de programas como Mestrado Profissional em Letras (Profletras)³⁷, tem mais essa preocupação do que os cursos de licenciatura com a formação do professor pesquisador e, ao estabelecer a disciplina de literatura e ensino como obrigatória, também demonstra essa preocupação com a abordagem que a disciplina está tendo em sala de aula.

Sem essa vivência na faculdade, o professor chega à sala de aula sem saber qual a melhor forma de abordar o texto literário. Sobre isso, Soares (2020) destaca que, ao planejar o currículo, diante de uma carga horária reduzida e de um extenso conteúdo da disciplina de língua portuguesa, o texto literário vai perdendo espaço para outros textos que, pela extensão ou pela linguagem mais objetiva, apresentam-se como mais adequados para o uso em sala de aula. Dessa forma, o autor observa que o texto literário, que exige tempo de qualidade para ser lido e analisado em virtude de sua complexidade, passa a ser visto como um “monstro” no espaço escolar, algo do qual se deve escapar.

Ferrarezi Jr e Carvalho (2017) retomam à década de 1980 para tentar explicar essa situação, quando, com os avanços dos estudos da Linguística nas escolas brasileiras, os docentes abriram mão da atividade de ler e ensinar a ler. Dessa forma, o texto deixa de ser algo finalístico e passa a ser um mero suporte, em um contexto em que o mais importante passa a ser o que se fará depois da leitura. Essa situação remete claramente ao clássico texto de Lajolo (1988), em que a autora defendia que o texto não poderia ser mero pretexto.

Carvalho (2018) declara que, com a consolidação da Linguística Textual (LT), o trabalho com o texto passou a ser compreendido numa perspectiva de situações de interação, o que mudou o estilo de textos trabalhados nos materiais didáticos, apontando um novo rumo para o ensino de língua portuguesa na escola. O avanço da LT realmente provocou muitas mudanças, mas não retirou da literatura o espaço em sala de aula, pois este nunca esteve garantido. Não se deixou de ler literatura para, em seu lugar, discutir LT. Talvez o que tenha mudado é que a LT

³⁷ No regimento interno do Programa, o Profletras é definido como um curso de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (ProfLetras) que visa à capacitação de professores de Língua Portuguesa para o exercício da docência na Educação Básica, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no país. Tem como área de concentração “Linguagens e Letramentos”, com as seguintes linhas de atuação: I – Estudos da Linguagem e Práticas Sociais; II – Estudos Literários. Tem proporcionado a produção de inúmeras pesquisas com foco na prática de ensino de Língua Portuguesa e literatura.

possibilitou a entrada de outros gêneros, alguns considerados marginais, como o grafite e o anúncio de classificados, mas continuou-se estudando as mesmas coisas, apenas em novos suportes. Mesmo quando o texto literário era o único presente, não era ele, por si só, o centro da prática em sala, mas um pretexto para outras atividades.

Como bem enfatiza Rezende (2013, p. 15-16), “a escola – a brasileira – mudou pouco, ainda que não falem novas perspectivas teóricas e pesquisas acadêmicas, divulgadas nas suas revistas – pouquíssimo lidas fora do meio, é verdade – e em documentos oficiais, voltados para os professores do ensino básico”. Isso não causa surpresa, já que as mudanças na legislação e nos rumos das pesquisas dos programas de pós-graduação ocorrem em ritmo muito mais acelerado do que o processo de formação docente, que, por uma questão cultural, tende a replicar experiências vivenciadas em outros tempos.

Lembramos que, certa vez, ao assistirmos a uma palestra, no ano de 2018, uma professora universitária, com vasta experiência como pesquisadora e orientadora de pesquisas, afirmou que as propostas de Cosson (2007), em especial as sequências didáticas para o trabalho com o texto literário em sala de aula, já haviam sido esgotadas na academia. Nós, do outro lado, que estávamos dentro das escolas, não percebíamos que essas práticas haviam efetivamente chegado ao cotidiano dos professores de Língua Portuguesa. Enquanto a profissional da academia, ansiosa por novidades, declarava esgotado aquele objeto de estudo, a educação básica ainda estava apenas conhecendo-o.

Com essa preocupação em mente, Rezende lembra que é necessário que o currículo escolar assegure tempo para o trabalho com a leitura na perspectiva de formar leitores e desenvolver autonomia e visão crítica. Dessa maneira, a autora é enfática: “Ler, refletir, fruir, entender, elaborar, reelaborar, requer mais do que uma ou duas horas semanais constantes numa grade, como sói acontecer” (Rezende, 2013, p. 11). Apesar de já mínima, seria muito raro encontrar alguma instituição escolar que dedicasse essa carga horária à leitura em sala de aula. Até porque há uma resistência cultural a essa prática: o professor que propõe ao núcleo gestor um tempo exclusivo para a leitura precisa estar muito seguro. Pois, como dito anteriormente, a leitura por si só já não interessa às escolas, que acreditam que “apenas” com leitura nada se constrói.

Nessa perspectiva, no âmbito de uma prática mais administrativa e gerencial, fruto das políticas educacionais neoliberais, não se admite espaço legítimo para a leitura literária. Tudo precisa ser traduzido em atividades verificáveis, mesmo que isso usurpe da escola o que ela tem de mais humano. Sobre isso, Durão adverte que a sociedade dificilmente validaria os estudos literários se estes fossem apenas utilizados como leitura de fruição: “Não interessa o que você

sentiu ao ler determinada obra, goste ou não dela. O que se espera, ao invés, é um saber específico produzido em troca do investimento realizado” (Durão, 2020, p. 20). Nesse caso, investimento de tempo e de capital. Cabe-nos, no entanto, defender que a leitura literária não se restringe ao prazer ou à fruição: trata-se também da aquisição de vocabulário, do desenvolvimento da criticidade, da maturidade intelectual, da ampliação do conhecimento de mundo, entre muitos outros saberes. Paradoxalmente, esse tipo de saber parece não interessar à sociedade contemporânea.

Acerca desse desprestígio como a leitura, em especial a literária, é abordada em sala, Saraiva (2006) nos lembra de como o olhar para o texto literário mudou. Num primeiro momento, esse texto era visto como um objeto de veneração, como modelo a ser seguido, como exemplo de escrever bonito ou com correção. Posteriormente, passou a ser associado ao princípio da exclusão, por se acreditar que o texto literário retardava o desenvolvimento de competências, tornando o ensino mais lento. A autora conclui: “esse posicionamento decorre do equívoco de que o desenvolvimento da competência linguística deve embasar-se na linguagem mais corrente, própria dos gêneros coloquiais, em que se incluem bilhetes, cartas, anúncios publicitários ou textos jornalísticos” (Saraiva, 2006, p. 46).

Em meio a esse contexto, passa-se então a perguntar o que se deve ensinar quando se ensina literatura. Para isso, Karlo-Gomes e Cosson (2021, p. 16) são categóricos: “a pergunta sobre o que se ensina quando se ensina literatura, a matéria do ensino da literatura, ganhou uma outra resposta que se soma às obras, ao conteúdo e ao conhecimento: a leitura literária em si mesma, a prática da leitura literária”. No entanto, a tradição escolar ainda não compreende a leitura como objeto de aprendizagem. Por conseguinte, essa prática se torna cada vez mais rara dentro da sala de aula.

No entanto, Zilberman e Rösing (2009, p. 14) reforçam que “A leitura de textos apresenta-se como prática inusitada, e a literatura, como um alienígena, em boa parte das escolas nacionais, sobretudo nas que atendem os segmentos populares, mesmo em centros urbanos”. Mesmo em escolas que adotavam a prática de leitura de literatura, muitas vezes chamada de leitura de paradidáticos, orientava-se que essa leitura deveria ser realizada em momentos extraclasse, pois era necessário blindar o tempo pedagógico da prática de leitura em sala. Desse modo, a leitura realizada sem a supervisão do professor exigia meios para que os alunos prestassem contas da atividade. Assim, os alunos faziam a leitura e depois entregavam resumos ou fichas, ou até mesmo passavam por trabalhos ou provas para verificar questões acerca do enredo da obra. Atualmente, com os avanços nos aplicativos de inteligência artificial, como o ChatGPT, esse tipo de atividade seria facilmente resolvido sem que o aluno precisasse

ler a obra, fortalecendo a crença de que o enredo é mais importante do que a obra e do que a prática de leitura. Mas o problema poderia ser maior, porque muitas vezes o próprio professor estava em sala contando o enredo e discutindo obras que ele mesmo também não havia lido.

Por conseguinte, a abordagem do texto literário como uma prática em que o professor ordena e o aluno comprova que fez precisou ser reformulada. De acordo com Rösing (2018, p. 25), o ensino de literatura passa a exigir “uma ação conjunta entre professor e aluno, leitor em formação, ou mesmo entre professor e aluno, ambos leitores em formação, para viabilizar a aproximação com textos literários, para realizar a leitura”. Para isso, o professor precisa ter compromisso com a preparação de tempo e de ambientes para a leitura, além de ter perspicácia para identificar os interesses dos alunos.

Nessa vertente, fica clara a responsabilidade do professor na construção desse leitor. Lajolo (2008, p. 16) é categórica ao afirmar que “o desencontro literatura-jovens que explode na escola parece mero sintoma de um desencontro maior, que nós, professores, também vivemos. Os alunos não leem, nem nós. Os alunos escrevem mal, e nós também. Mas, ao contrário de nós, os alunos não estão investidos de nada.” Entretanto, há de se reconhecer que a carga horária exaustiva dos professores de Língua Portuguesa pode ser um agravante em seu papel de leitor literário. Não se pode negar que, na grande maioria das escolas brasileiras de ensino médio, não existe a figura do professor exclusivo de literatura. A disciplina é trabalhada pelo professor de Língua Portuguesa, o mesmo que terá uma infinidade de redações para corrigir.

Além disso, Teodoro (2016, p. 144) nos convida à reflexão: “culpar o professor que age somente apresentando a história literária aos alunos pelo fracasso de suas aulas seria um equívoco maior. Devemos levar em conta a formação do docente, bem como sua estagnação profissional, muitas vezes cristalizada no uso cotidiano do livro didático”. Para reverter esse quadro, é necessário que o próprio professor vivencie uma formação que priorize a formação de leitores. Não se pode esquecer, entretanto, que muitas universidades entendem que preparar o professor, discutindo estratégias e metodologias para a formação de leitores, seria um papel menor dos cursos de licenciatura, como já dito anteriormente.

Isso confirma o que demonstra Todorov (2017, p. 27), ao comentar a realidade da educação básica francesa, mas que poderia perfeitamente ilustrar a brasileira: “Na escola, não aprendemos acerca do que falam as obras, mas sim do que falam os críticos”. Essa forma de trabalhar se fortalece na universidade, quando os professores priorizam o estudo das teorias em detrimento das discussões sobre práticas de ensino. Como defende Kefalás, não se trata de eliminar a teoria dos cursos de formação de professores, ela é essencial no processo de formação

docente. O que se reivindica, também, “é a existência, em algum momento, da formação acadêmica. Ao menos de uma instância em que o texto literário possa ser experienciado em sua dimensão sensorial” (Kefalás, 2012, p. 9).

O certo é que, segundo Vilas Boas (2018, p. 71), “para tornar seus alunos leitores, o próprio professor precisa ter uma relação estreita com a linguagem e ser sujeito da leitura, entendida como uma prática sociocultural. Ser sujeito da leitura implica pensar na dupla relação que o professor mantém com o ato de ler, de trabalho e de vida.” Cabe à universidade propiciar a construção dessa relação nos futuros professores, já que “o docente precisa ser leitor e ter formação adequada para saber o que fazer quando tem um livro de literatura em mãos” (Quadros, 2019, p. 11). Pois, como bem conclui Petit (2009, p. 154), “Um conhecimento, um patrimônio cultural, uma biblioteca podem se tornar a letra morta se ninguém lhes der vida”.

É imprescindível, portanto, repensar a formação de leitores na academia. É preciso destinar momentos para se discutir isso ou até mesmo criar a disciplina de formação de leitores. Não se trata, entretanto, de instituir uma nova disciplina para debater teoricamente aspectos da leitura literária, mas de uma disciplina que disponibilize tempo e orientação para que os futuros professores aprendam a planejar e a conduzir vivências de leitura literária em sala de aula. Para isso, é necessário que os cursos de Letras reconheçam sua ineficácia nesse aspecto. Essa discussão nos remete a uma apresentação de um professor universitário que, certa vez, em um congresso, afirmou que a escola não formava leitores. Concordamos de imediato, mas questionamos se a academia formava leitores. O professor, então, não se incomodou com nossa impertinência e afirmou que todos os seus alunos do curso de Letras saíam leitores literários. Essa cena nos inquietou, pois, mesmo atuando como coordenador escolar por mais de 15 anos, não é essa a realidade que vivenciamos quando os professores recém-formados chegam ao ambiente escolar. Isso nos preocupa, pois o primeiro passo para a mudança é o reconhecimento de nossas fragilidades e, para esse professor em questão, o processo de formação de leitores na universidade estaria muito bem. Restou-nos imaginar que esse professor ensinava numa instituição ideal onde esse objetivo maior, que tanto perseguimos, já fora alcançado.

É cada vez mais necessário compreender que “ler literatura é algo que se aprende, leitores se formam, não nascem em árvores. Para tanto, precisamos de uma metodologia, ou seja, um modo – ou vários! – de ensinar literatura. E qual é o local privilegiado para o ensino de literatura? A escola, com a mediação do professor” (Quadros, 2019, p. 11). Não há segredo: o caminho é esse, proporcionar a prática de leitura com mediação do professor. Além disso, é preciso sempre combatermos duas crenças sobre o processo de formação do leitor literário. A primeira delas é a de que ler bem e/ou gostar de ler é um dom. Ao associarmos a leitura literária

ao mito do dom, reforçamos a ideia de que apenas algumas pessoas podem usufruir dessa arte por terem o dom de compreender textos difíceis. Daí surge a segunda crença: a de que o texto literário, por si só, faz o trabalho pedagógico. O momento de leitura em sala precisa de planejamento. É fundamental que o professor elabore estratégias de interação com a obra, assim como planeje os andaimes que servirão de suporte para que os alunos que encontrarem dificuldade consigam usufruir da leitura literária. Não basta simplesmente abrir um livro e iniciar a leitura. É preciso decidir o que será lido, com qual objetivo e utilizando quais estratégias.

A importância da mediação se revela em momentos como os expostos por Colomer (2007, p. 44), quando, em entrevista, um aluno confessou a ela: “Eu não gosto de um poema até que o professor me explique”. Essa cena nos remete imediatamente a um poema de Sérgio Vaz:

NA FUNDAÇÃO CASA...

- Quem gosta de poesia?

-Ninguém senhor.

Aí recitei "Negro drama" dos Racionais.

- Senhor, isso é poesia?

-É.

-Então nós gosta.

É isso. Todo mundo gosta de poesia.

Só não sabe que gosta.

(Vaz, 2016, p. 129)

O trabalho do professor é muitas vezes este: servir de mediador para que o aluno passe a compreender textos e a reconhecer que é possível ter uma vivência de leitor. Além disso, é necessário fazer com que os alunos acreditem que podem gostar de literatura. Assim como no relato de Colomer e no poema de Vaz, os alunos passam a ter uma outra relação com o texto a partir da intervenção do professor. Essa rejeição inicial pode, muitas vezes, estar relacionada ao que observa Zilberman (1988), pois o aluno pode ter sido alfabetizado de maneira insatisfatória ou ter passado por experiências de leitura em sala de aula que deseja esquecer.

Essa abordagem do texto literário com os alunos é de extrema importância, apontando sempre possibilidades para o texto e fazendo com que o discente consiga enxergar além. Essa deve ser a base do trabalho com a leitura literária em sala, pois, como reforça Cosson (2021, p. 20): “ler na escola é compartilhar o texto e a leitura dele. Seja o professor com os alunos, sejam os alunos com o professor, sejam os alunos com os colegas, sejam o professor e os alunos com

leitores externos à turma.” Nessa prática de compartilhamento de sentidos e experiências, o aluno amadurece como leitor.

A mediação também é fundamental para vencer outro tipo de dificuldade. Como apontam Chartier, Clesse e Hébrard (1999, p. 14), “O leitor nem sempre pode, ou quer, dar-se conta de que compreende mal. Sempre pode atribuir suas dificuldades ao próprio texto (aborrecido, incompreensível, mal escrito) ou decidir que se trata de uma questão pessoal, que o texto não lhe diz nada ou não lhe agrada”. E aqui se inicia um jogo de culpabilização: o aluno acredita que não gostou da leitura por conta do texto, enquanto os professores consideram que o problema está nos alunos. É preciso que os docentes reflitam, pois essa aversão a determinados textos está, muitas vezes, associada à forma como o aluno teve acesso ao texto e ao processo de mediação realizado. O processo de mediação, especialmente no literário, precisa ainda estar atento a outra questão: cada aluno pode criar o seu próprio sentido para o texto. É preciso deixar claro que, no campo artístico e literário, a plurissignificação realmente amplia as possibilidades de leitura, mas não pode tudo.

Essa rejeição é muitas vezes fortalecida em relação às leituras indicadas pela escola, em especial os cânones. Freitas (2018, p. 192) chama atenção para o fato de que, diante dessas leituras, muitas vezes “em vez de sentir vontade de ler, o aluno se apequena, acovardado, diante do texto literário, amedrontado, diante do livro”. Isso ocorre, sobretudo, quando o professor assume muito mais o papel de teórico do que de mediador, chamando atenção para a genialidade do autor em determinados recursos que os alunos não conseguem sequer perceber. É primordial que o professor de Língua Portuguesa não se esqueça da distância temporal e contextual entre as obras lidas e a realidade dos estudantes. Além disso, não se pode acreditar que a mesma obra sempre despertará o mesmo deslumbramento em todos os leitores. Não é porque a obra é de Machado de Assis que todos os alunos serão tomados pela mesma gama de sentimentos. Nosso papel é capacitar o aluno para que ele perceba, na obra, elementos que não identificou num primeiro momento. Não se pode simplesmente lamentar que o estudante não é culto ou não se esforça o suficiente para captar a grandeza das obras.

Esse trabalho exige tempo, espaço, paciência e um planejamento bem estruturado a longo prazo. De acordo com Andruetto (2017, p. 94), “Converter-se em leitor leva seu tempo, e é uma tarefa de alta intensidade. Trata-se de dar saltos sobre si mesmo até uma consciência maior, de maior complexidade”. A isso, Sousa (2020, p. 70) acrescenta: “O comportamento de ler exige disciplina, vontade, tempo, concentração e um ambiente adequado. É um ato solitário mesmo que alguém possa ler por outro, pois a leitura deve provocar prazer. E, dessa forma, o gosto pela leitura se torna algo natural, como natural é falar.” Indo ao encontro do que defendem

os autores acerca da importância do tempo e do ambiente adequado para a leitura na escola, Rezende (2013, p. 111) conclui: “Talvez um dos maiores problemas da leitura literária na escola – que vejo, insisto, como possibilidade – não se encontre na resistência dos alunos à leitura, mas na falta de espaço-tempo na escola para esse conteúdo que insere fruição, reflexão e elaboração”.

Essa situação talvez seja uma das principais justificativas para o enfraquecimento do trabalho com a literatura em sala de aula. A escola tornou-se imediatista e pragmática, buscando resultados rápidos e a comprovação de que o aluno está apto para executar algo, ainda que isso se dê por meio de práticas centradas na memorização e na repetição exaustiva de exercícios. E realmente a literatura não consegue atender a essa ânsia imediatista da escola: ninguém forma um leitor competente e crítico em um mês ou em um ano. Trata-se de um processo que se inicia na escola e se estende por toda a vida.

Além disso, a leitura literária em sala ainda precisa enfrentar críticas de pesquisadores da própria área. De Pietri (2007, p. 72), por exemplo, defende que “A leitura completa do texto, por motivos óbvios de tempo e espaço, precisa ser realizada fora da sala de aula. A leitura do romance fracionada em uma ou duas aulas semanais em períodos destinados em classe para esta atividade de leitura não condiz com as práticas de leitura”. Certamente, ler uma obra de forma tão fracionada em sala de aula não é a maneira mais adequada de se ler um romance, mas não se pode esquecer que, para alguns alunos, essa seria a única possibilidade de leitura. O problema é que muitos professores concordam com o autor e, em vez de adequar suas práticas, simplesmente evitam a leitura em sala, restringindo-a a trechos ilustrativos usados para explicar estilos literários ou a própria obra.

Vale destacar, no entanto, que muitos textos podem ser lidos integralmente em sala de aula, incluindo romances que não são extensos ou excessivamente complexos. Também é possível alternar capítulos lidos em sala com outros designados para estudo domiciliar, especialmente quando se busca elevar o nível de competência leitora dos alunos, incentivando-os a ler obras mais desafiadoras. Esse tipo de leitura precisa da mediação do professor, pois, sem ela, o aluno tende a buscar meios de burlar a prática. A leitura precisa ser construída: é preciso encorajar e ensinar os estudantes a lerem determinadas obras e gêneros. Não se pode, por exemplo, esperar que um poema seja lido com a mesma objetividade de uma crônica.

Atualmente, muitos professores, preocupados em evitar a rejeição dos alunos a obras que exigem maior esforço, optam cada vez mais por obras mais acessíveis. Existem, de fato, boas obras com linguagem acessível, mas essa não deveria ser a condição primeira para a escolha. Não ter um planejamento a longo prazo, que incentive o aluno a progredir na leitura e

não o mantenha preso a textos sempre no mesmo nível de linguagens, significa privá-lo da oportunidade de avançar. É preciso apresentar obras que se tornem desafios possíveis para os discentes, já que, de acordo com Perrone-Moisés (2016, p. 81), “a nivelação baseada na ‘realidade dos alunos’ redundaria em injustiça social”. É como se não acreditássemos que o aluno fosse capaz.

Soares chama atenção para o fato de que, hoje, muitas vezes, prioriza-se na escola aquilo que atrai a atenção imediata dos alunos, e ironiza: “Ler o texto literário nas aulas de literatura é coisa retrógrada e do passado. Uma onda pedagógica da atratividade tem varrido a escola como um tsunami. Vamos cantar, vamos analisar letras de canções. É um oceano sem fim. Pluft, plaft, zum.” (Soares, 2020, p. 13). Isso nos traz à tona uma responsabilidade pedagógica inescapável: a escola precisa ensinar o que o aluno necessita, e não apenas aquilo que não o desafia.

Tudo isso provoca um cenário que Ferrarezi e Carvalho (2017, p. 13) denunciam: “A escola deixou de cumprir seu real papel, ela deixou de formar leitores, deixou de formar pessoas que sabem se comunicar como a sociedade exige, passou a formar mentes e bocas silenciosas”. Muitas vezes, é impossível não lembrar a máxima, quase folclórica, de que a crise na educação brasileira é um projeto. A quem interessa afastar a leitura literária da escola? A quem interessa que o nível de comunicação e de domínio da língua seja avaliado pela capacidade de resolver uma questão de múltipla escolha? A quem interessa substituir a prática de leitura pela repetição exaustiva de exercícios?

Hoje é inegável a rejeição à leitura por parte de alunos e professores no interior de nossas escolas. Como exemplo, podemos citar o episódio da escola em que atuamos. No ano de 2024, foi lançado o Projeto *Aula com Leitura*, no qual o professor, independentemente da disciplina, deveria dedicar o equivalente a uma semana de carga horária durante todo o bimestre para trabalhar com leitura. Ou seja, na aula com leitura, o professor de Geografia, por exemplo, conduziria sua explicação a partir da prática de leitura, que ficaria a seu critério. Poderia ser uma reportagem, um artigo, um trecho do livro didático e assim por diante. A rejeição ao projeto foi imediata: muitos disseram que não tinham referências de textos diversos em suas áreas, e outros alegaram que realmente havia coisas mais importantes a fazer do que ensinar o aluno a ler. Enquanto os alunos perguntavam se não teria aula, se seria apenas leitura.

Uma das hipóteses que levantamos para essa rejeição pode estar associada ao uso excessivo da pirâmide de William Glasser pela Seduc/CE em diversos materiais de orientação pedagógica destinados aos professores, apresentada na figura a seguir.

Figura 1 – Pirâmide da aprendizagem de William Glasser



Fonte: Ceará (2025, p. 6)³⁸.

Evidenciamos, na figura acima, que a leitura é apresentada como um método de aprendizagem passivo e de menor eficácia para a aprendizagem dos alunos, deixando apenas 10% de retenção daquilo que é estudado por meio dela. Essa pirâmide está, inclusive, no último documento da iniciativa *Foco na Aprendizagem*, sobre as aprendizagens essenciais para o ensino médio, mais uma vez apresentada no tópico Desenvolvimento da Aprendizagem dos Estudantes.

Dessa maneira, hoje, para um professor garantir o espaço da leitura literária, é necessário que ele encare algumas batalhas e, para isso, é conveniente que esteja muito seguro do que propõe. Como denuncia Petit (2009, p. 17): “...aos livros, os jovens preferem o cinema ou a televisão, que identificam com a modernidade, a rapidez e a facilidade; ou preferem a música, o esporte, que são prazeres compartilhados. O livro estaria ultrapassado, de nada adiantaria chorar diante disso.” Nosso receio é que essa percepção não seja exclusiva dos jovens: parece que alguns profissionais e dirigentes do setor educacional também compartilham dessa visão. Nesse cenário de rejeição à leitura na escola, Bernardo (2013, p. 87) nos lembra: “o estudante aprende a fingir que estudou, ou seja, a fingir que leu o texto que de fato não leu - depois, não é difícil se tornar um professor que não lê os livros que indica para os seus alunos”.

³⁸ Disponível em: <https://www.ced.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/82/2023/07/APRENDIZAGENS-ESSENCIAIS-ORIENTACOES.pdf> Acesso em: 12 abr. 2026.

Outro ponto que merece destaque é o fato de que, ainda que não na proporção desejada, o governo federal vem garantindo o aumento de exemplares de literatura nas escolas. Num primeiro momento, no início dos anos 2000, com o projeto *Literatura em Minha Casa*, voltado ao ensino fundamental, as escolas receberam centenas (isso mesmo: centenas) de exemplares de um acervo riquíssimo de obras de pequeno e médio porte para serem trabalhadas com os alunos. O projeto intercalava obras contemporâneas, como *O Santinho*, de Luis Fernando Verissimo, com obras mais clássicas, como *Menino de engenho*, de José Lins do Rego.

Atualmente, por meio do PNLD Literário, as escolas têm a oportunidade de selecionar duas obras para cada série do ensino médio, recebendo a quantidade proporcional à matrícula escolar, o que possibilita atividades de leitura coletiva. Como forma de ilustração, citamos a realidade da escola em que atuamos: a biblioteca dispõe de mais de 150 exemplares de cada uma das obras a seguir: *Tudo ao mesmo tempo agora* (Ana Maria Machado), *Dois amigos e um chato* (Stanislaw Ponte Preta), *Histórias que os jornais não contam* (Moacyr Scliar), *Na minha pele* (Lázaro Ramos), *A conta-gotas* (Ana Carolina Carvalho), *25 contos escolhidos* (Machado de Assis), *Dom Casmurro em HQ* (Machado de Assis), *Insubmissas lágrimas* (Conceição Evaristo), *O Quinze* (Rachel de Queiroz), *Torto Arado* (Itamar Vieira Júnior) e *Antes do baile verde* (Lygia Fagundes Telles). No entanto, esse aumento do acervo não se converteu em crescimento significativo do número de leitores, por faltar planejamento a longo prazo e formação adequada de profissionais em estratégias de abordagem do texto literário em sala de aula.

Mais recentemente, o MEC abriu discussões para o Novo Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL 2025-2035), na plataforma *Participa + Brasil*. O objetivo do plano é criar “um conjunto de políticas, programas, projetos e ações continuadas, que vai resultar na formulação permanente de estratégias para o desenvolvimento da capacidade leitora no Brasil” (Brasil, 2025, online). Dessa forma, o plano pretende enfrentar a fragilidade das escolas em lidar com a leitura.

Também é importante citar a plataforma Mec Livros³⁹, uma biblioteca digital disponibilizada pelo Governo Federal, em abril de 2026, com um acervo de mais de 7 mil livros. A plataforma consta com obras em domínio público e também com obras licenciadas de autores contemporâneos como Itamar Vieira Junior e Socorro Aciolli. Na página oficial da iniciativa, há indicação de que o material é voltado a estudantes, professores, pesquisadores e leitores em

³⁹ Disponível em: <https://meclivros.mec.gov.br/> Acesso em: 12 abr. 2026.

geral. Para se ter acesso às obras, basta apenas fazer o cadastro no sistema do governo federal (gov.br).

Outra ação lançada pelo Governo Federal foi o PNLD Literário Equidade⁴⁰, que objetiva fazer com que obras literárias que reconhecem e valorizam a diversidade brasileira cheguem às escolas, para que se fortaleça a luta contra todo tipo de preconceito, discriminação e exclusão. No momento, ainda não se tem uma previsão de quando essas obras chegarão às escolas, mas, desde já, reconhecemos a importância da iniciativa para o processo de formação de leitores mais críticos e atuantes nos meios em que estão inseridos.

Apesar de algumas iniciativas, a ineficácia no processo de formação de leitores na escola traz consequências que extrapolam a esfera educacional. Como aponta Zilberman (1988, p. 16): “a posse de um código escrito determina a ruptura com uma situação de inferioridade, por não ter o indivíduo, antes de ser alfabetizado, instrumentos intelectuais para questionar os valores que, na expectativa do grupo no poder, teria de incorporar passivamente”. Ao formar leitores, a escola estaria capacitando o aluno, enquanto cidadão, a exercer de forma mais plena seus direitos e ter mais consciência de seus deveres.

É pertinente, nessa vertente, estarmos atentos a discursos recorrentes em reuniões de planejamento escolar, como falas do tipo: “Se o menino mal sabe ler, como vamos realizar a leitura de um romance?”. É preciso refletir sobre esse tipo de colocação, pois ela carrega um preconceito implícito, como se indicasse que, para ter acesso à literatura, o aluno precisasse cumprir uma série de pré-requisitos. É como se a literatura fosse reservada a um determinado público, que não apresentasse dificuldades de leitura. Não coincidentemente, grande parte dos alunos sem acesso à leitura literária é oriunda da população mais carente. É como se a escola quisesse determinar qual público é digno de tal saber, o que também acontece com as línguas estrangeiras. Quem nunca ouviu no ambiente escolar a pergunta: “Se não sabe nem português, como vai aprender inglês?”. O que nos inquieta é que a dificuldade de leitura se transforma em barreira de acesso à literatura, quando, na verdade, deveria ser por meio dela que tais dificuldades poderiam ser superadas.

Muitas vezes a escola gosta de devolver esse tipo de problema com a leitura para que a família resolva, em especial no ensino médio. Como aponta Perrenoud (2001), às vezes a escola quer terceirizar uma responsabilidade que é dela. O gestor chega muitas vezes para a família e diz: “Seu filho não aprendeu a ler ainda, precisa aprender e praticar mais em casa”. Isso se torna

⁴⁰ Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/EditalPNLDLiterarioEquidadeeAnexoReferencialPedagogico.pdf> Acesso em: 12 abr. 2026.

ainda mais estranho no atual cenário da educação cearense, em que mais de 50% das escolas públicas são em tempo integral. O aluno já passa cerca de 10 horas na escola e o gestor diz: ele precisa melhorar a leitura e ler mais em casa. Um pai ou uma mãe poderia devolver a pergunta à própria escola: “Vocês já pensaram em ensinar a ler nessas 10 horas que ele passa aqui com profissionais preparados para isso?”. Alguns professores parecem esquecer que a leitura não faz parte da rotina de boa parte dos adolescentes, em especial daqueles mais pobres, que leem quase sempre por imposição da escola, apenas para realizar trabalhos, o que os afasta ainda mais do hábito da leitura. Silva (2009, p. 39) destaca que é “com essa limitação que temos de enfrentar o problema de como propiciar ao adolescente escolar um passaporte de leitura para a vida adulta”.

E, sem ter um bom nível de leitura e, por conseguinte, de criticidade e de garantia de direitos, esses jovens se tornam facilmente alienados e manipulados. Além disso, não conseguem dar continuidade aos próprios sonhos. Como lembra Petit (2009, p. 10): “Muitos dos jovens oriundos de camadas populares que entram na universidade saem, um ou dois anos mais tarde, sem nenhum diploma e com muito ressentimento”. Embora Petit aponte essa realidade no contexto francês, é possível perceber que não se diferencia muito da brasileira. É certo que não podemos analisar superficialmente essa situação de abandono dos cursos superiores, pois nela interferem múltiplos fatores sociais, políticos e culturais. No entanto, é fato que a falta de domínio da leitura compromete a sequência dos estudos. Afinal, como dar conta do universo de textos acadêmicos e da produção de gêneros como resumos, resenhas, projetos e artigos sem conseguir ler adequadamente?

Além de fortalecer o nível de leitura para que os alunos estejam aptos a prosseguir nos estudos, um dos objetivos do ensino médio prescritos pela LDB, durante anos pesquisadores apontaram o poder da literatura para muito além das atividades escolares. Entre eles poderíamos salientar: a literatura é uma forma de desvelar o mundo (Zilberman, 1988); leva-nos à prática da inquietude, uma inquietude positiva, estimulando o pensamento e a sensibilidade (Perissé, 2006); permite-nos suportar os resíduos de que cada vida é feita, pensá-los, construir lares interiores, inventar um fio condutor para nossas histórias e reescrevê-las dia após dia (Petit, 2010); enriquece a nossa existência, favorece o espírito crítico, reforça a capacidade de análise e reflexão e estimula a liberdade de juízo (Jouve, 2012); amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo (Todorov, 2017); é também um poderoso estímulo à percepção do real e à reflexão decorrente (Perrone-Moisés, 2016); é um dos exercícios mais radicais de liberdade (Andruetto, 2012); fortalece a construção de uma sociedade justa (Candido, 2017).

Teríamos muitos outros estudiosos que poderiam ampliar essa lista. No entanto, Perrone-Moisés, ao justificar por que estudamos literatura na escola, faz um apanhado consistente das vantagens da disciplina:

ensinar literatura é ensinar a ler e, nas cidades letradas, sem leitura não há cultura; porque a capacidade de leitura não é inata, mas adquirida; porque os textos literários podem incluir todos os outros tipos de texto que o aluno deve conhecer, para ser um cidadão apto a viver em sociedade; porque os textos literários são aqueles em que a linguagem atinge seu mais alto grau de precisão e sua maior potência de significação; porque a significação, no texto literário, não se reduz ao significado (como acontece nos textos científicos, jornalísticos, técnicos), mas opera a interação de vários níveis semânticos e resulta numa possibilidade teoricamente infinita de interpretações; porque a literatura é um instrumento de conhecimento do outro e de autoconhecimento; porque a literatura de ficção, ao mesmo tempo que ilumina a realidade, mostra que outras realidades são possíveis, libertando o leitor de seu contexto estreito e desenvolvendo nele a capacidade de imaginar, que é uma necessidade humana e pode inspirar transformações históricas; porque a poesia capta níveis de percepção e de fruição da realidade que outros tipos de texto não alcançam. (Perrone-Moisés, 2016, p. 80-81)

Ao analisarmos, no trecho de Perrone-Moisés e dos demais estudiosos, o poder da literatura em nossas diversas formações – escolar, cultural e social – é lamentável que a disciplina esteja à mercê dos objetivos das avaliações externas no espaço escolar. Hoje, mais retraída em função do modelo das avaliações em larga escala, mas desde muito cedo submetida aos interesses do vestibular. É sobre esse aspecto que iremos nos deter no próximo tópico.

2.3 A literatura e o vestibular

A literatura no Brasil, historicamente, esteve associada à cultura e ao processo de educação das classes sociais mais privilegiadas. Antes mesmo de as crianças começarem a frequentar a escola, as famílias mais abastadas faziam questão de inseri-las no universo literário. Ao ser escolarizada, num primeiro momento, a literatura foi automaticamente incorporada às práticas de aprendizagem da leitura e à exemplaridade da escrita. Assim, para quem buscava uma formação cultural mais ampla, era natural consumir literatura, e sua presença no currículo escolar não era questionada. Entretanto, na segunda metade do século XX, com a promulgação da Lei 5.692/71, o ensino médio passou a assumir uma abordagem voltada para a profissionalização ou para a preparação para os estudos superiores, o que alterou significativamente esse cenário, de acordo com a análise de Zilberman:

O ensino de literatura não precisava de qualquer justificativa enquanto a escola secundária conservou a natureza humanista trazida de suas origens. Convertida em profissionalizante, ou transformando-se em uma aspiração para grupos sociais, que, por várias razões, dificilmente chegarão à universidade, o ensino médio teve de redefinir suas expectativas em relação à presença da literatura no currículo. De um lado, porque o conhecimento da literatura não é propriamente profissionalizante: o

aluno, ao estudá-la, não adquire nenhum saber prático com o qual possa se manter financeiramente; logo, não se justifica como “terminalidade”. De outro, os estudos literários não são fundamentais para o percurso acadêmico do universitário, a não ser que se dirija ao curso de letras; portanto, a “continuidade” também não comparece. (Zilberman, 2012, p. 202)

Notamos, no excerto acima, que a literatura começava a perder sua importância no processo de formação dos alunos. Desse modo, a própria autora atesta que “nada, a não ser o vestibular, explica a presença da literatura no ensino médio” (Zilberman, 2012, p. 202). Por conseguinte, a abordagem de ensino em sala de aula passou a ser determinada pela forma como a literatura era cobrada nos exames vestibulares. Naquele momento, priorizava-se a memorização de autores, obras, características e a sequência cronológica dos estilos literários. De acordo com Silva (2022, p. 113), “a preocupação com a identificação de características estéticas dos períodos literários, bem como a necessidade de classificar rigidamente os textos literários nos limites cronológicos dos rótulos barroco, árcade, romântico, etc., sufoca a leitura por prazer”. Essa abordagem afastava os alunos da prática de leitura

Ao analisarmos, por exemplo, uma apostila de literatura da 3ª série do ensino médio, de uma escola da rede privada da cidade de Fortaleza, publicada no ano 2000, observamos que, entre as 100 páginas que compõem o material, surpreende a presença de apenas seis textos literários, todos poemas, não havendo qualquer texto em prosa para a discussão dos conteúdos. A organização da apostila prioriza os resumos dos estilos literários, prática comum à época, como podemos verificar na imagem abaixo.

Figura 2 – Modelo de resumo presente em apostilas do Ensino Médio – Ano 2000

AULA 06		
A POESIA ROMÂNTICA		
• As três Gerações Poéticas:		
NACIONALISTA	DO MAL DO SÉCULO	SOCIAL
• Influência Chateaubriand e Rousseau • Exaltação da natureza • Indianismo • Volta ao passado histórico • Sentimentalismo • Religiosidade • Gonçalves Magalhães • Gonçalves Dias • Araújo Porto Alegre	• Influência: Lord Byron • Egocentrismo • Pessimismo • Negativismo boêmio • Ostracismo • Dúvida • Desilusão • Tédio • Fuga da realidade • Exaltação da morte • Satanismo • Álvares de Azevedo • Casimiro de Abreu • Junqueira Freire • Fagundes Varela • Laurindo Rabelo	• Influência: Victor Hugo. • Poesia social e libertária • Conteúdo político-social • O condor: símbolo da liberdade • Abolicionismo • Castro Alves • Sousândrade • Tobias Barreto

Fonte: Acervo do autor.

Verificamos, na imagem acima, que o texto literário e, consequentemente, a leitura literária em sala de aula eram deixados de lado ou, como destaca Silva (2011, p. 91), eram “assujeitados a preocupações de natureza mais pragmática”. Essa prática aproxima-se do paradigma Analítico-textual de Cosson, no qual o professor se apresentava como um grande conhecedor de um número elevado de obras, sem sequer proporcionar o contato do aluno com o texto. Com foco na memorização, a leitura tornava-se dispensável, pois mais importante do que ler uma obra era saber quem era seu autor, a qual estilo pertencia e quais as principais informações de seu enredo. Para a memorização desses aspectos, de fato, a leitura acabava sendo considerada dispensável. Vejamos, a seguir, exemplos de questões de literatura que eram cobradas em um dos vestibulares mais conhecidos do Brasil: o da Universidade de São Paulo.

Figura 3 – Modelos de questões do vestibular da Fuvest de 1979

QUESTÃO 20

Assinale a alternativa em que ambos os romances citados evocam o mundo do internato e seus problemas.

- a) *O Ateneu* — *Doidinho*
- b) *Casa de Pensão* — *Memórias Sentimentais de João Miramar*
- c) *Memórias Póstumas de Brás Cubas* — *Infância*
- d) *Menino de Engenho* — *O Ateneu*
- e) *O Coruja* — *A Normalista*

QUESTÃO 21

O narrador, que também é personagem, conta a sua história: foi trabalhador braçal da fazenda que se tornou proprietário, por meios lícitos e ilícitos.

Casou-se porque “sentia desejo de preparar um herdeiro para as terras”. No final, reconheceu que “estragara” sua vida e a de seus dependentes, por força da “profissão” que adotara.

Esses dados identificam o romance:

- a) *O Sertanejo*;
- b) *Terras do Sem Fim*;
- c) *Chapadão do Bugre*;
- d) *O Coronel e o Lobisomem*;
- e) *S. Bernardo*

Fonte: FUVEST⁴¹

Observamos que, para responder a esse tipo de questão, apenas conhecer o enredo das obras seria suficiente para que o aluno obtivesse sucesso, tornando a leitura literária completamente opcional. Por isso, era comum que os estudantes recorressem a adaptações cinematográficas de diversas obras literárias, como forma de apenas conhecer o enredo. Grandes clássicos da literatura nacional foram adaptados, como *O Guarani* e *Vidas Secas*, e algumas obras também ganharam versões televisivas, como *A Moreninha* e *A Escrava Isaura*.

O que os alunos ignoram é que, por se tratar de outro gênero e por uma adaptação não estar submetida ao mito da fidelidade, muitas vezes os enredos sofriam alterações significativas. É o caso de *Primo Basílio* que, na adaptação cinematográfica dirigida por Daniel Filho, tem sua trama transposta para o Brasil, onde Jorge trabalha na construção de Brasília. situação muito diferente da obra de Eça de Queirós, ambientada em Lisboa, em um período histórico no qual Brasília sequer existia.

Não se sabe se, com a intenção de reverter essas práticas e valorizar a leitura literária, algumas universidades passaram a elencar uma lista de obras a serem cobradas nos exames. Entre elas, podemos citar a Universidade Federal do Ceará, que sempre divulgava essa lista

⁴¹ Disponível em: https://www.fuvest.br/wp-content/uploads/fuvest_1977_prova_primeira_fase_exame_1.pdf
Acesso em: 12 abr. 2026.

cerca de dez meses antes da aplicação da prova. Inicialmente, eram indicadas obras da literatura brasileira e portuguesa, mas, posteriormente, a universidade passou a priorizar autores cearenses. Até o último vestibular realizado pela UFC, ainda havia essa indicação, e a instituição buscava elaborar questões em que a leitura fosse realmente imprescindível. Vejamos, a seguir, o exemplo de uma questão da segunda fase do último vestibular da UFC, realizado em 2010.

Figura 4 – Questão da segunda fase do vestibular da UFC – ano 2010

- 03. A) Narre, em poucas palavras, os episódios do romance em que:**
- D. João o Segundo dá a certo fidalgo um presente.
 - os estorninhos salvam Sassa e Anaíço de um risco iminente.
- B) Diga com que objetivo José Saramago diferencia o texto literário e o libreto de ópera.**
- C) Apresente uma crítica feita pelo narrador à:**
- política internacional norte-americana.
 - visão maniqueísta das diferenças de classe.

Fonte: Acervo do autor.

Observamos que a questão solicita ao aluno que narre determinados episódios. Alguém poderia acreditar que assistir às adaptações para o cinema e para a televisão seria suficiente para respondê-la. Como isso não se sustenta, já que nem toda obra foi adaptada e há mudanças nos enredos, as próprias escolas acabavam investindo em discussões e comentários sobre a obra, em detrimento da leitura efetiva. Isso porque, embora existissem questões desse tipo, algumas levavam alunos e professores a acreditarem que bastava conhecer certas informações sobre os enredos das obras e as características dos autores. Vejamos, a seguir, exemplos de questões da primeira fase do Vestibular da UFC de 2006.

Figura 5 – Prova da primeira fase do vestibular da UFC – ano 2006

Se você leu atentamente *A vinha dos esquecidos* e *Os Bruzundangas*, sem dúvida, terá êxito nesta prova.

01. Quanto à composição de *A vinha dos esquecidos*, é correto afirmar que:

- I. sujeita a psicologia das personagens ao instinto.
- II. alterna episódios relativos a Anselmo e a Zacarias.
- III. usa as vozes da consciência para unir a reflexão à narração.

- A) Apenas o item I é verdadeiro.
- B) Apenas o item II é verdadeiro.
- C) Apenas os itens I e II são verdadeiros.
- D) Apenas os itens I e III são verdadeiros.
- E) Apenas os itens II e III são verdadeiros.

02. São fatos históricos alheios ao romance:

- A) mudanças no ensino e nos ritos católicos.
- B) o exército da borracha e as ações do cangaço.
- C) a reforma agrária e as invasões dos sem-terra.
- D) o preconceito racial e a abolição da escravidão.
- E) o sindicalismo e a migração em busca de trabalho.

03. Personagem e signos se relacionam corretamente em:

- A) Alice: chás e rosário.
- B) Leandro: violão e altar.
- C) Justino: rosas e animais.
- D) Anselmo: caldeira e escritório.
- E) Isaura: casebre e cama de varas.

Fonte: Vestibular Brasil Escola.⁴²

Fica evidente que questões como essas reforçavam a ilusão de que os resumos e as discussões em sala eram suficientes. Além disso, havia um movimento, não se sabe se por acreditar que os alunos não realizariam a leitura ou como forma de evitar o tempo de dedicação que ela exigia, no qual circulavam diversos materiais contendo resumos e informações sobre as obras. Entre os mais conhecidos, podemos citar os fascículos da Fundação Demócrito Rocha, publicados pelo jornal *O Povo*. O jornal *Diário do Nordeste* também chegou a comercializar livros com o resumo das obras selecionadas. Ademais, quando, no ano 2000, fomos alunos do 3º ano do ensino médio da Escola Marista Cearense, em Fortaleza, havia um professor exclusivo para comentar o enredo e as características das obras, e eram distribuídos resumos, como podemos ver abaixo, referentes à obra *Relembrações*, de Milton Dias, que integrava a lista do vestibular daquele ano.

⁴² Disponível em: <https://vestibular.brasilecola.uol.com.br/downloads/universidade-federal-ceara.htm> Acesso em: 12 abr. 2026.

Figura 6 – Modelo de resumo de obra em material didático

□ **Relembrações (20 textos)**

Na última parte há uma retomada de temas recorrentes em sua prosa. Vários textos são importantes para a compreensão do seu lirismo: "**O que conta mesmo é este patrimônio de lembranças** - entrevista cedida ao jornal O Povo em comemoração aos 25 anos de Milton Dias nesta entidade.

Depois sete crônicas focalizam o estilo epistolar, dirigidas ao pai, relacionando as mudanças ocorridas nos 43 anos de sua morte.

(Ao meu pai morto; Se meu pai voltasse: **O automóvel; Alagadiço; De lá pra cá; O sonho; A cidade.**)

Há um texto sobre **as cunhãs** e dois de grande valor poético: **A que voltou e Ricordami**; a primeira tem estilo fantástico.

As outras crônicas, como o título sugere, evidenciam as lembranças do autor, suas vivências...

3E0452000/03/10/00

Fonte: Acervo do autor.

Constatamos, na figura acima, que não havia preocupação com os benefícios que a prática de leitura literária poderia proporcionar aos discentes e, conseqüentemente, com a formação integral deles. Vale lembrar ainda que a preocupação de uma escola da rede privada talvez estivesse muito mais relacionada a condicionar seus alunos para responder a um determinado tipo de questão do que a debater sobre a importância da literatura. Até mesmo porque, antes da política de cotas, as vagas das universidades eram majoritariamente preenchidas por alunos oriundos da rede particular.

Convém enfatizar também que, mesmo com a lista de obras, a prova de literatura não se restringia a elas. Era possível que conhecimentos acerca de outros textos literários também fossem cobrados. Prosseguimos com um exemplo:

Figura 7 – Questão da primeira fase do vestibular da UFC – ano 2010

03. O poema “A Triste Partida”, de Patativa do Assaré, e a crônica “O menino Valdir”, de Milton Dias, revelam que o tema da migração é bastante recorrente na Literatura Cearense. Leia os excertos I e II transcritos de duas importantes obras das Literaturas Brasileira e Portuguesa, que também abordam o tema da migração, e, em seguida, assinale a alternativa que completa corretamente a afirmação presente depois dos excertos.

EXCERTO I	EXCERTO II
Iam num desespero, o saco da comida e o aió começavam a pesar excessivamente. Sinhá Vitória fez a pergunta (...). Não seria bom tomarem a viver como tinham vivido, muito longe? Fabiano agitava a cabeça, vacilando (...). Discutiram e acabaram reconhecendo que aquilo não valeria a pena, porque estariam sempre assustados, pensando na seca. Aproximavam-se agora dos lugares habitados, haveriam de achar morada (...). O vaqueiro ensombrava-se com a idéia de que se dirigia a terras onde talvez não houvesse gado para tratar.	O polimento do Ruivo (...) delira-lhe apenas os calos gerados pelo rabo do enxadão. (...) quando o Pedro nasceu (...), acovardou-se de uma boca a mais na casa, empenhou-se e partiu para o Brasil. A Maria Lionça, essa, ficou. O filho, o Pedro, é que não resistiu ao desencanto. Envergonhado dum pai que lhe passara apenas pelos olhos como um fantasma de podridão, (...) abalou para Lisboa, sem Galafura saber a quê.

O excerto I pertence à obra _____, de _____, que conta a história de uma família brasileira que foge da estiagem do sertão, em busca de melhores condições de vida; o excerto II pertence à obra _____, de _____, que, dentre outros temas, fala da enorme capacidade de migração do povo trasmontano, quer para outros lugares de Portugal, quer para outros países, notadamente o Brasil.

A) *Vidas Secas* – Graciliano Ramos – *Jangada de Pedra* – José Saramago.
 B) *Os Sertões* – Euclides da Cunha – *Contos da Montanha* – Miguel Torga.
 C) *Vidas Secas* – Graciliano Ramos – *Contos da Montanha* – Miguel Torga.
 D) *Grande Sertão: Veredas* – Guimarães Rosa – *Jangada de Pedra* – José Saramago.
 E) *Grande Sertão: Veredas* – Guimarães Rosa – *Contos da Montanha* – Miguel Torga.

Fonte: Vestibular Brasil Escola.⁴³

Ao analisarmos a questão acima, percebemos que é essencial conhecer os enredos das obras *Vidas Secas* e *Contos da Montanha*. Esses livros não faziam parte da lista de leituras obrigatórias para o vestibular em questão. Em consequência desse tipo de abordagem, parte das aulas de literatura era destinada a que os professores continuassem narrando o enredo e comentando características de algumas obras, em especial aquelas da literatura brasileira e portuguesa validadas pela crítica. Assim, era muito comum, por exemplo, em relação ao clássico de Machado de Assis, *Dom Casmurro*, que, mesmo sem ter lido a obra, alguém soubesse comentar sobre a relação de Bentinho e Capitu e levantasse hipóteses sobre a suposta traição. Os alunos internalizavam que a leitura era realmente mera coadjuvante na sala de aula, enquanto as informações em torno da obra se mostravam mais relevantes, o que comprometia ainda mais o processo de formação de leitores.

Até hoje, algumas universidades continuam indicando listas de obras para os seus vestibulares, como é o caso da Universidade de São Paulo, que, para o vestibular de 2026,

⁴³ Disponível em: <https://vestibular.brasilecola.uol.com.br/downloads/universidade-federal-ceara.htm> Acesso em: 12 abr. 2026.

selecionou dez obras, todas de autoria feminina e de diferentes origens. Entre elas estão *Opúsculo Humanitário*, de Nísia Floresta; *Caminho de Pedras*, de Rachel de Queiroz; *As Meninas*, de Lygia Fagundes Telles; *Balada de Amor ao Vento*, de Paulina Chiziane; e *Canção para Ninar Menino Grande*, de Conceição Evaristo. Mesmo com algumas universidades mantendo seus próprios exames vestibulares, o Enem, por meio do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), passou a ser a principal forma de ingresso nas universidades públicas do país. E, com ele, veio a necessidade de repensar o trabalho com a literatura para a preparação das provas.

O primeiro grande impacto foi que a prova do Enem passou a incluir outras obras que não faziam parte do cânone. O professor, então, começou a perceber que narrar enredos de livros em sala de aula já não teria impacto direto no desempenho dos alunos na avaliação. Nos últimos dez anos, a prova cobrou, por exemplo, mais de 130 autores, incluindo nomes que não costumavam aparecer em materiais didáticos, como Antônio Prata, Natália Borges Poleto e Gregório Duvivier.

Além disso, a prova do Enem passou a ser elaborada a partir de uma matriz de referência específica, que aponta habilidades e competências e não mais conteúdos. Apesar de a matriz também determinar os objetos de conhecimento que serão cobrados na prova – no caso da literatura, “Estudo do texto literário: relações entre produção literária e processo social, concepções artísticas, procedimentos de construção e recepção de textos” (Brasil, 2009, p. 14) –, as questões são formuladas com a preocupação de verificar se o aluno domina ou não determinada habilidade. As três habilidades referentes à literatura estão concentradas na Competência 5 da matriz de Linguagens e Códigos, a saber:

Competência de área 5 - Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.

H15 - Estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político.

H16 - Relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário.

H17 - Reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional. (Brasil, 2009, p. 3)

Evidenciamos que o Enem busca que, a partir da leitura de um texto literário, o aluno demonstre ser capaz de realizar determinadas operações, como relacionar a obra ao contexto histórico ou reconhecer a presença de valores sociais nela. Dessa forma, o trabalho em sala de aula precisou passar por transformações. O estudo das características literárias já não se

sustentaria como centro das práticas, pois, nos últimos cinco anos, entre as 200 questões que compuseram a prova de Linguagens, apenas quatro abordaram o domínio de características de estilos literários, e não há registro de questões que avaliem o conhecimento do enredo de obras, em contraste com o estilo de questão apresentado na figura 03. E, mesmo quando se trabalha com itens que envolvem características de estilos literários, a proposta exige mais do que memorização. Vejamos um exemplo.

Figura 8 – Exemplo de questão abordando estilos literários no Enem

Questão 18 - enem2021



MEIRELLES, V. **Moema**. Óleo sobre tela, 129 cm x 190 cm. Masp, São Paulo, 1866.

Disponível em: www.masp.art.br. Acesso em: 13 ago. 2012 (adaptado).

Nessa obra, que retrata uma cena de *Caramuru*, célebre poema épico brasileiro, a filiação à estética romântica manifesta-se na

- A** exaltação do retrato fiel da beleza feminina.
- B** tematização da fragilidade humana diante da morte.
- C** ressignificação de obras do cânone literário nacional.
- D** representação dramática e idealizada do corpo da Índia.
- E** oposição entre a condição humana e a natureza primitiva.

Fonte: Brasil (2021).⁴⁴

Diante da mudança na abordagem dos conteúdos considerados tradicionais de literatura, a necessidade de reformular as práticas pedagógicas tornou-se urgente. Para isso, contudo, era indispensável uma formação adequada, já que muitos professores não sabiam como desenvolver nem como trabalhar com foco em habilidades e, em alguns casos, sequer compreendiam exatamente o que as habilidades do Enem indicavam. Por mais que houvesse resistência, a leitura tornava-se cada vez mais imprescindível.

⁴⁴ Disponível em: https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2021_PV_impreso_D1_CD1.pdf. Acesso em: 12 abr. 2026.

Mais uma vez, porém, como forma de escapar da leitura literária, a escola passou a recorrer a outras estratégias. Nesse cenário, começaram a surgir listas com os autores e estilos literários que mais apareciam nas provas. Assim, as aulas passaram a ser organizadas em torno desse foco. A esse respeito, podemos citar Machado de Assis, o autor mais recorrente nas últimas dez edições do exame. Vejamos o exemplo de uma questão do Enem 2016, em que um trecho de sua obra é utilizado como suporte para a atividade.

Figura 9 – Exemplo de questão com texto de Machado de Assis no Enem

QUESTÃO 128

BONS DIAS!
14 de junho de 1889

Ó doce, ó longa, ó inexprimível melancolia dos jornais velhos! Conhece-se um homem diante de um deles. Pessoa que não sentir alguma coisa ao ler folhas de meio século, bem pode crer que não terá nunca uma das mais profundas sensações da vida, — igual ou quase igual à que dá a vista das ruínas de uma civilização. Não é a saudade piegas, mas a recomposição do extinto, a revivescência do passado.

ASSIS, M. *Bons dias!* (Crônicas 1888-1889). Campinas: Editora da Unicamp; São Paulo: Hucitec, 1990.

O jornal impresso é parte integrante do que hoje se compreende por tecnologias de informação e comunicação. Nesse texto, o jornal é reconhecido como

- A** objeto de devoção pessoal.
- B** elemento de afirmação da cultura.
- C** instrumento de reconstrução da memória.
- D** ferramenta de investigação do ser humano.
- E** veículo de produção de fatos da realidade.

Fonte: Brasil (2016).⁴⁵

Constatamos, após a análise da questão, que uma aula teórica sobre Machado de Assis, com a apresentação de lista de suas obras e dos estilos dos quais participou, não capacitaria o aluno para resolvê-la. O que se percebe é que o mais importante seria a perspicácia e a maturidade leitora, aspectos que só podem ser desenvolvidos por meio da prática da leitura literária. Estamos certos de que vivenciar momentos de plena leitura em sala de aula ajudaria muito mais os alunos a responder esse tipo de questão do que simplesmente repetir enredos de suas obras. Quanto mais o estudante lê, mais apto estará para resolver esse tipo de proposta.

No entanto, como a forma de trabalho não apresentava os resultados esperados, em vez de se adequar a prática de ensino, a literatura foi gradualmente sendo deixada de lado. Assim,

⁴⁵

Disponível

em:

https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2016/CAD_ENEM_2016_DIA_2_07_AZUL.pdf
Acesso em: 12 abr. 2026.

o Enem inicia esse processo de diminuição do espaço da literatura nas salas de aula e cria o ambiente adequado, sobretudo na rede pública cearense, para que as avaliações externas terminem por relegá-la, uma vez que o professor passa a perceber que esse não seria o caminho para impactar o desempenho dos estudantes. Embora, como visto no início deste capítulo, que os documentos oficiais sugeriam de forma muito ampla uma melhor abordagem do texto literário na sala de aula, não foi isso que aconteceu. Em resumo, podemos dizer que qualquer melhoria que se deu no campo do ensino de literatura ficou restrita a esses documentos, ou como no jargão popular afirma “tudo ficou só no papel”.

Ao se iniciar o processo de apagamento da literatura do espaço escolar, consequentemente, abre-se margem para reforçar determinados conteúdos que poderiam, de fato, incidir sobre os resultados nas provas. Entretanto, como nos lembra Cosson (2017, p. 15), “Se a presença da literatura é apagada da escola, se o texto literário não tem mais lugar na sala de aula, desaparecerá também o espaço da literatura como locus de conhecimento”.

É tempo de estarmos atentos a essas artimanhas em prol do possível apagamento das práticas de leitura literária na escola. É necessário termos clareza sobre aquilo que é proposto aos professores, para que possamos resistir. Para tal, no próximo capítulo iremos apresentar a iniciativa *Foco na Aprendizagem* e uma abordagem histórica contextualizada de todo o cenário das avaliações externas no estado do Ceará, para que entendamos o contexto que está fomentando esse apagamento da literatura.

3 A INICIATIVA *FOCO NA APRENDIZAGEM* E AS AVALIAÇÕES EXTERNAS

A iniciativa *Foco na Aprendizagem* emerge no cenário educacional cearense como resultado do crescente prestígio e da centralidade das avaliações externas na rede estadual de ensino. Em menos de quatro décadas, tais avaliações deixaram de ocupar um papel secundário em diversas redes para se tornarem elementos estruturantes, influenciando e, por vezes, condicionando o processo educativo em sua totalidade, seja na definição do currículo, na organização das práticas didático-pedagógicas ou até mesmo na redefinição da missão primeira das instituições escolares: educar. Atualmente, é praticamente inexistente o profissional da educação básica que não perceba, em sua prática cotidiana, os efeitos diretos ou indiretos das avaliações externas, sejam elas de âmbito municipal, estadual ou nacional. Nesse contexto, o ensino de literatura também foi impactado. Ainda que historicamente não tenha ocupado posição central na dinâmica escolar, passou a ser reinterpretado e, em alguns casos, reconfigurado em função desse novo paradigma.

Com base nesse cenário, neste capítulo temos o propósito de apresentar a iniciativa *Foco na Aprendizagem*. Como a iniciativa surge em decorrência da valorização das avaliações externas em larga escala, foi necessário fazer uma breve discussão sobre como essas avaliações surgiram e se fortaleceram no cenário da educação brasileira e cearense. Além disso, como nossa pesquisa foca no ensino de literatura/leitura, também discutiremos a realidade acerca do nível de aprendizagem que os resultados dessas avaliações nos apresentam. E, por fim, destacaremos o atual contexto da relação dos professores com essas avaliações e como elas têm interferido diretamente no trabalho docente, com destaque para a disciplina de literatura, que foi fortemente impactada por elas.

3.1 A iniciativa *Foco na Aprendizagem*

Em 2021, por meio da Lei nº 17.572⁴⁶, o governo do Estado do Ceará instituiu seu principal programa de ações voltadas à aprendizagem no ensino médio: o *Ceará Educa Mais*. O documento legal define o programa como um conjunto de “ações destinadas à estruturação, ao desenvolvimento e à implementação de estratégias de gestão no âmbito da rede pública de ensino do estado do Ceará, objetivando o aprimoramento e o fortalecimento do processo de

⁴⁶ Disponível em: <https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/7504-lei-n-17-572-22-07-2021-d-o-22-07-21> Acesso em: 12 abr. 2026. Texto na íntegra em Anexo A.

aprendizagem” (Ceará, 2021, online⁴⁷). As expressões “aprimoramento” e “fortalecimento” são notoriamente amplas e carecem de consenso conceitual, o que confere ao texto legal uma margem interpretativa considerável. Logo, o texto da lei deixa claro o que o governo espera:

Parágrafo único. Constitui objetivo específico do Programa de que trata este artigo a elevação do desempenho acadêmico dos alunos do ensino fundamental e médio da rede pública estadual de ensino, buscando a aquisição dos níveis de proficiência adequados a cada série/ano e também o desenvolvimento das competências socioemocionais necessárias à formação integral dos estudantes. (Ceará, 2021, online)

Na prática, essa definição estabelece que o parâmetro central de aferição do êxito do programa será a melhoria dos índices de proficiência medidos nas avaliações externas, em especial no Saeb e no Spaece, foco de discussão no próximo tópico. Embora também mencione o desenvolvimento de competências socioemocionais, inexistente, até o momento, instrumento avaliativo sistemático que permita mensurar de forma precisa a efetividade das ações nesse campo.

O texto legal ainda vincula o programa ao cumprimento das obrigações constitucionais previstas no §3º do art. 211 da Constituição Federal, que determina o compromisso com a “equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino” (Brasil, 1988, online⁴⁸). Como estratégias, o governo realça a expansão da educação em tempo integral, a ênfase na educação profissional e tecnológica e o estímulo à inovação educacional. Entretanto, por se tratar de um documento normativo, conceitos como “transformações necessárias à educação” não são detalhados, permanecendo abertos a interpretações.

Outro ponto relevante é a abertura para que a Secretaria da Educação (Seduc/CE) firme acordos de cooperação técnica e financeira com universidades públicas e institutos de pesquisa, bem como para a concessão de bolsas de pesquisa, inovação e extensão tecnológica. Tais ações têm como finalidade o desenvolvimento de tecnologias e materiais instrucionais, além da realização de treinamentos e capacitações para docentes e técnicos, visando à agilidade e à eficiência dos processos. No entanto, a lei não explicita quais critérios e metodologias serão utilizados para avaliar o impacto e a efetividade de cada ação, nem define prazos para sua execução.

O investimento, entretanto, é expressivo. No portal oficial do programa, a Seduc/CE afirma que “todo o trabalho planejado e desenvolvido pela Secretaria da Educação integra o Programa Ceará Educa Mais” (Seduc/CE, online)⁴⁹. O programa contempla 25 ações,

⁴⁷ Disponível em: <https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/7504-lei-n-17-572-22-07-2021-d-o-22-07-21> Acesso em: 12 abr. 2026.

⁴⁸ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 12 abr. 2026.

⁴⁹ Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/ceara-educa-mais/> Acesso em: 12 abr. 2026.

agrupadas em oito eixos estruturantes: a) Aperfeiçoamento Pedagógico; b) Avanço na Aprendizagem; c) Cuidado e Inclusão; d) Desenvolvimento e Qualificação dos Professores; e) Educação Conectada; f) Preparação para o Enem; g) Qualificação Acadêmica e Profissional dos Estudantes; e h) Tempo Integral. A Lei nº 17.572 elenca todas essas ações, acompanhadas de seus respectivos objetivos (ver Anexo A). A seguir, apresentamos os eixos estruturantes e suas ações correlatas.

Tabela 4 – Eixos estruturantes do Programa Ceará Educa Mais

EIXOS ESTRUTURANTES	AÇÕES
Aperfeiçoamento pedagógico	Fortalecimento da Atuação dos Coordenadores Escolares: FACE
	Professor Aprendiz
	Superintendência Escolar
Avanço na Aprendizagem	Avaliação Diagnóstica
	Avaliação Externa do Ensino Médio
	Foco na Aprendizagem
	Nem 1 Aluno Fora da Escola
Cuidado e inclusão	Competências Socioemocionais
	Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido
	Educação Inclusiva
	Escola Espaço de Reflexão
	Ler o Mundo Lendo Livros
	Professor Diretor de Turma - PPDT
	Protagonismo Juvenil
Desenvolvimento e Qualificação dos Professores	Incentivo à Valorização e ao Desenvolvimento por meio de Eventos Científicos e Pedagógicos
	Incentivo à Valorização e ao Desenvolvimento Profissional Docente
Educação Conectada	Ceará Educa Mais: Conectividade
	Educação Híbrida
	Formação Docente e Educação a Distância
Preparação para o Enem	Enem, Chego Junto, Chego Bem!
Qualificação Acadêmica e Profissional dos Estudantes	Ceará Científico
	Educação Complementar
	EJA + Qualificação Profissional

Tempo Integral	Articulação do Ensino Médio à Educação Profissional
	Política de Ensino Médio em Tempo Integral

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de leitura da Lei 17.572 (Ceará).

Para evitar possíveis estranhamentos, é relevante esclarecer que a Lei do Programa Ceará Educa Mais regulamentou, majoritariamente, ações já existentes na Seduc/CE, em vez de inaugurar novas iniciativas. Algumas delas, como o projeto Professor Diretor de Turma, já estavam em funcionamento na rede estadual há mais de uma década. Muitas dessas ações possuíam, inclusive, respaldo em decretos e portarias do governo estadual; nesse sentido, a Lei nº 17.572 desempenha também o papel de compilar e sistematizar tais iniciativas em um único documento normativo.

Cumprindo observar que determinadas ações recebem maior visibilidade no cenário educacional cearense, dispondo, inclusive, de páginas específicas com informações detalhadas no *website* da Seduc/CE. Outras, entretanto, como o programa Ler o Mundo Lendo Livros, cujo objetivo, segundo o texto legal, é criar bibliotecas em todas as escolas da rede, ampliar o acervo e fomentar programas de incentivo à leitura, não apresentam informações nos canais oficiais da Seduc/CE. Em pesquisa mais aprofundada, nas páginas oficiais da secretaria, constatou-se que, em fevereiro de 2024, a Secretaria Executiva de Ensino Médio e Profissional promoveu uma chamada pública⁵⁰ para identificar experiências exitosas de leitura em sala de aula, com vistas à publicação de um *e-book* intitulado *Ler o Mundo Lendo Livros*. O resultado, divulgado em 14 de maio de 2024⁵¹, contemplou 70 trabalhos. Na ocasião, um relato de experiência de nossa autoria, com a temática *O amor e o ciúme na literatura: discutindo o feminicídio em sala de aula* foi selecionado para a publicação, contudo, até o momento, a obra não foi publicada. Esse cenário pode indicar uma possível falta de prioridade ou uma visão restritiva da própria Seduc/CE em relação às ações voltadas à leitura e ao livro.

Diante de tantas ações, lembramos que este estudo não se propõe a analisar a totalidade das ações do programa, mas a concentrar-se na iniciativa que constitui seu objeto de investigação: o *Foco na Aprendizagem*, inserido no eixo estruturante Avanço na Aprendizagem. Inicialmente, a expressão *Foco na Aprendizagem* surgiu no contexto educacional cearense vinculada a uma premiação, regulamentada pela Lei nº 16.448⁵² (Ceará, 2017), destinada a até

⁵⁰ Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2024/02/cp_relatos_experiencias_leitura.pdf Acesso em: 12 abr. 2026.

⁵¹ Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/2024/05/14/seduc-divulga-selecao-de-relatos-de-experiencias-sobre-leitura-nas-escolas-estaduais/> Acesso em: 12 abr. 2026.

⁵² Disponível em: <https://bela.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/6057-lei-n-16-448-de-12-12-17-d-o-12-12-17> Acesso em: 12 abr. 2026.

cinquenta escolas de ensino médio que se destacassem no Spaece. Apesar de instituída em 2017, não há registros de que tal premiação tenha sido efetivamente concedida.

Em 2019, a Seduc/CE iniciou o planejamento de um conjunto de estratégias voltadas para a elevação dos índices do estado no Spaece, adotando o nome *Foco na Aprendizagem* para designar a iniciativa. Embora sua implementação tenha ocorrido em 2020, salientamos que a proposta não foi concebida como resposta ao ensino remoto imposto pela pandemia de COVID-19, pois seu lançamento já estava previsto anteriormente. Na ocasião, a Seduc/CE apresentou a iniciativa com o propósito de concentrar esforços “no ensino e na aprendizagem dos estudantes, por meio da avaliação diagnóstica e formativa, articulada ao uso de material estruturado para os estudantes e formação de professores, pautada nas seguintes premissas: equidade, descentralização e articulação curricular” (Ceará, 2021, online⁵³). No plano inicial, a equidade referia-se à garantia de aprendizagem para todos os alunos; a descentralização, ao fortalecimento do papel das Coordenadorias Regionais, inclusive nos processos formativos; e a articulação curricular, à integração das ações ao cotidiano escolar, contemplando avaliações diagnósticas, materiais estruturados e formações continuadas.

Inicialmente ancorada em três premissas estruturantes, a iniciativa incorporou, em 2021, os Seminários de Apropriação dos Resultados⁵⁴. No entanto, em 2022, passou por uma reestruturação significativa, ocasião em que a Tutoria substituiu os referidos seminários. Atualmente, a proposta também contempla, de forma integrada, ações voltadas para a recomposição das aprendizagens, a implementação do *Documento Curricular Referencial do Ceará* (DCRC), a adoção de estratégias de Educação Híbrida e o uso efetivo de tecnologias que potencializem o processo de ensino-aprendizagem. As quatro premissas estruturantes que sustentam a iniciativa *Foco na Aprendizagem* são: Avaliação Diagnóstica, Material Didático Estruturado, Formação Continuada e Tutoria, as quais serão detalhadas a seguir.

3.1.1 Avaliação diagnóstica

A ação de Avaliação Diagnóstica consiste na aplicação de testes aos estudantes da rede estadual de ensino, por meio do Sistema Online de Avaliação, Suporte e Acompanhamento Educacional (SISEDU), no qual todas as unidades escolares foram cadastradas e receberam *login* e senha específicos para acompanhamento e monitoramento de seus resultados. Desde

⁵³ Disponível em: <https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/7504-lei-n-17-572-22-07-2021-d-o-22-07-21> Acesso em: 12 abr. 2026.

⁵⁴ Reuniões promovidas pela Seduc/CE com o foco de analisar dados de avaliações externas

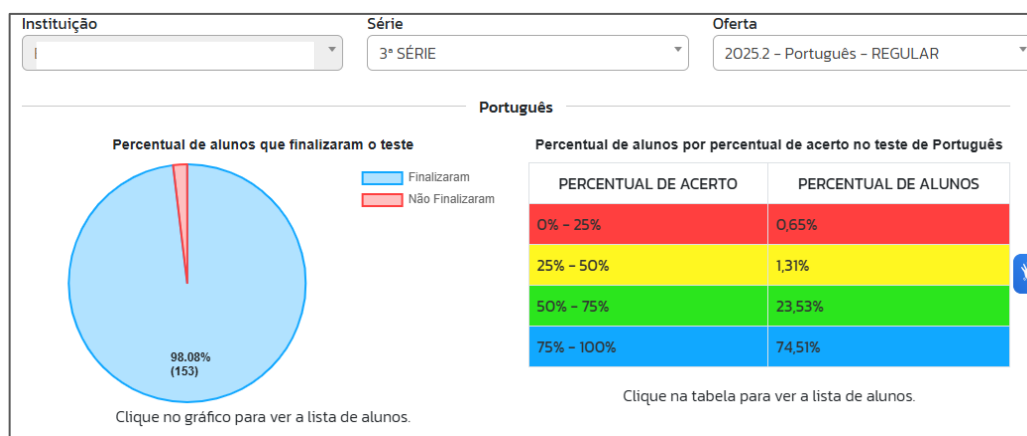
2019, essas avaliações vêm sendo aplicadas, e seus resultados ficam armazenados de forma a possibilitar que as escolas realizem análises longitudinais de sua realidade. O plano referente ao primeiro ano de execução da iniciativa *Foco na Aprendizagem*, disponibilizado em janeiro de 2020, descreve o objetivo da Avaliação Diagnóstica como sendo o de “fornecer relatórios às escolas, bem como dados estatísticos e material de apoio pedagógico das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, a serem utilizados pelos professores, respeitando o protagonismo docente e o aspecto heterogêneo da rede e das escolas”⁵⁵.

De modo geral, as avaliações de Língua Portuguesa e Matemática são aplicadas a todas as turmas do Ensino Médio em dois ciclos. A primeira ocorre no início do ano letivo, permitindo que as escolas identifiquem a situação das turmas e direcionem suas práticas pedagógicas a partir das dificuldades apontadas. A segunda aplicação acontece ao final do primeiro semestre, com a finalidade de verificar eventuais avanços e possibilitar ações emergenciais antes da avaliação oficial do Spaece. Embora seja possível responder às provas de forma *online*, a maior parte das escolas opta pela aplicação impressa para as turmas da 3ª série do Ensino Médio. Essa escolha se justifica, principalmente, pelo interesse em simular as condições reais do Spaece e pela limitação logística para a aplicação digital de provas com mais de duas horas de duração. Os testes seguem a mesma estrutura da avaliação oficial, com 26 questões para cada componente curricular.

A elaboração dos instrumentos avaliativos baseia-se em uma matriz própria do SISEDU, que aprofunda e detalha as matrizes do Saeb e do Spaece. Após a aplicação, o sistema disponibiliza um compilado de dados, sendo o primeiro deles o panorama geral da escola. A seguir, apresenta-se um exemplo da página inicial do sistema referente a uma unidade escolar da rede:

⁵⁵ Disponível em: https://www.ced.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/82/2022/04/Plano-Foco-na-Aprendizagem_21jan2020.pdf Acesso em: 12 abr. 2026..

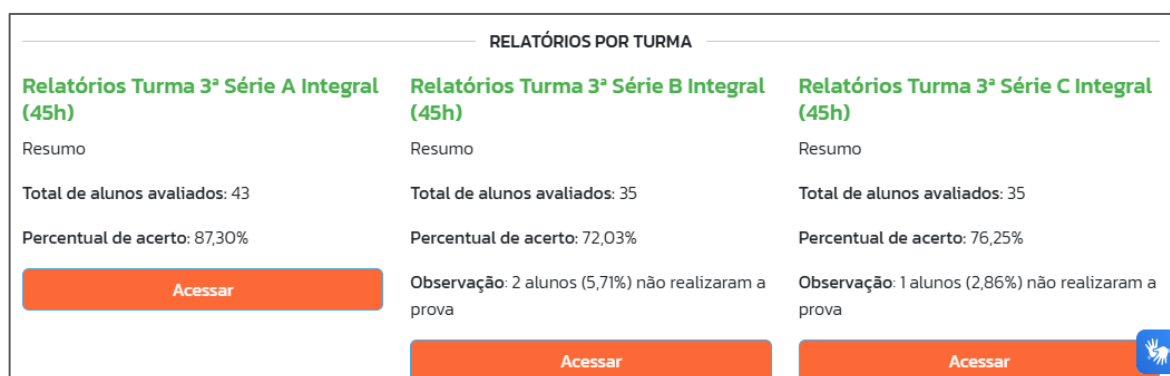
Figura 10 – Exemplo de resumo de resultados de uma escola no SISEDU



Fonte: SISEDU (2025)⁵⁶.

Como se observa nessa figura, o sistema, já em sua página inicial, apresenta informações como o percentual de estudantes que realizaram a prova e a média de acertos obtida na avaliação. Esses indicadores permitem que a equipe escolar adote um olhar mais direcionado para o desempenho discente. Por exemplo, no caso ilustrado, verificamos que 0,65% dos alunos dessa unidade obtiveram percentual de acertos inferior a 25%. Ao clicar na linha vermelha da tabela correspondente, o sistema identifica nominalmente esses estudantes, informando também o número exato de acertos de cada um deles. Além dessa análise individualizada, a plataforma disponibiliza relatórios por turma, possibilitando visualizar, de forma segmentada, o desempenho coletivo, como exemplificado na imagem a seguir:

Figura 11 – Relatório do resultado por turma no SISEDU



Fonte: SISEDU (2025)⁵⁷.

⁵⁶ Disponível em: <https://sisedu.seduc.ce.gov.br/?next=/analytics/percentual/> Acesso em: 12 abr. 2026. Vale destacar, entretanto, que esses resultados não estão disponíveis para consulta pública. O acesso a eles é restrito a cada escola através de login e senha. Como critério de exemplificação os dados apresentados pertencem à Escola Estadual de Educação Profissional Francisca Rocha Silva.

⁵⁷ Disponível em: <https://sisedu.seduc.ce.gov.br/?next=/analytics/percentual/> Acesso em: 12 abr. 2026.

O objetivo desse tipo de análise é possibilitar que a escola elabore estratégias específicas para cada turma, considerando suas particularidades. Há, inclusive, casos de turmas significativamente mais heterogêneas do que as apresentadas acima, o que exige reflexão sobre a pertinência de adotar as mesmas ações para grupos com perfis e dificuldades distintas. Além dessas informações, o sistema disponibiliza relatórios do percentual de acertos por saber (ou habilidade), tanto em nível geral quanto por turma. Essa funcionalidade reflete uma das principais diretrizes da Seduc/CE: incentivar que as escolas analisem atentamente esses dados, a fim de implementar ações de reforço direcionadas às habilidades que apresentaram baixo índice de acertos. Vejamos, a título de exemplo, o relatório de percentual de acertos de uma escola da rede:

Figura 12 – Exemplo de resumo de acertos por habilidades no SISEDU

SABER	PERCENTUAL DE ACERTO	MATERIAL PROFESSOR	MATERIAL ALUNO
S01 – Localizar informações explícitas em um texto	83,12%	Não cadastrado	Não cadastrado
S02 – Inferir informação em texto verbal	83,01%	Não cadastrado	Não cadastrado
S03 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	89,54%	Não cadastrado	Não cadastrado
S04 – Interpretar textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais	88,56%	Não cadastrado	Não cadastrado
S05 – Identificar o tema ou assunto de um texto	92,59%	Não cadastrado	Não cadastrado
S06 – Distinguir fato de opinião relativa ao fato	78,10%	Não cadastrado	Não cadastrado
S10 – Identificar o propósito comunicativo em diferentes gêneros.	69,51%	Não cadastrado	Não cadastrado
S12 – Identificar semelhanças e/ou diferenças de ideias e opiniões na comparação entre textos.	55,58%	Não cadastrado	Não cadastrado

Fonte: SISEDU, 2025⁵⁸.

De acordo com as orientações fornecidas, a análise desse relatório indicaria a necessidade de intensificar o trabalho nos saberes 10 e 12, visto que mais de 30% dos alunos não conseguiram “Identificar o propósito comunicativo em diferentes gêneros” e cerca de 45% também não foram capazes de “Identificar semelhanças e/ou diferenças de ideias e opiniões na comparação entre textos”. Apesar do discurso institucional em prol do fortalecimento das avaliações diagnósticas nas escolas, seu uso efetivo, na prática, resume-se, em grande parte, a apontar aos professores quais habilidades precisam ser prioritariamente trabalhadas com suas turmas. Acaba condicionando uma prática muito mais focado *no quê*, do que *no como* ou *no para quem*.

⁵⁸ Disponível em: <https://sisedu.seduc.ce.gov.br/?next=/analytics/percentual/> Acesso em: 12 abr. 2026.

Para subsidiar esse processo de intervenção, o sistema disponibiliza uma prova comentada com orientações pedagógicas, na qual constam explicações detalhadas sobre a resolução de cada questão, acompanhadas de sugestões metodológicas para abordagem em sala de aula. Esse material também informa o nível de dificuldade de cada item, permitindo que professores e equipes pedagógicas cruzem esses dados com o percentual de acertos obtido. Por exemplo, se duas questões apresentam 40% de erro, mas uma é classificada como “fácil” e a outra como “difícil”, concluímos que a dificuldade dos estudantes está mais concentrada na habilidade avaliada pela questão de nível fácil, pois é mais esperado um percentual elevado de erros em itens de maior complexidade.

Esse tipo de análise, contudo, tende a gerar um ciclo contínuo: as escolas aplicam a avaliação, identificam as chamadas habilidades críticas (com maior índice de erros), reforçam-nas em sala de aula, reavaliam e voltam a identificar novas habilidades críticas, repetindo o processo até a aplicação da prova oficial do Spaeece. Nos comentários pedagógicos da prova comentada, há recorrentes referências ao uso do Material Didático Estruturado como estratégia para superar as dificuldades diagnosticadas. No próximo tópico, analisaremos esse material, foco central desta pesquisa.

3.1.2 Material Didático Estruturado (MDE)

O Material Didático Estruturado (MDE) da iniciativa *Foco na Aprendizagem* foi elaborado por uma equipe de professores da própria rede pública estadual selecionada por meio de chamada pública. No material de Matemática, também houve a participação de profissionais vinculados ao Programa Cientista-Chefe Educação Básica, iniciativa que promove a integração entre universidades públicas e órgãos do governo estadual, com o intuito de desenvolver soluções inovadoras e baseadas em evidências científicas para desafios da educação básica.

Conforme registrado no plano de trabalho do *Foco na Aprendizagem* para o ano de 2020⁵⁹, o objetivo central do MDE é fortalecer os processos de ensino e aprendizagem, contemplando, de forma exclusiva, os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática. O mesmo documento aponta que, durante a sua elaboração, foi realizado o “refinamento” e a “expansão” das matrizes de avaliação do Spaeece e do Enem, integrando-as às competências e habilidades previstas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Não há, entretanto, detalhamento no plano sobre o que se entende por “refinar” uma matriz de

⁵⁹ Disponível em: https://www.ced.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/82/2022/04/Plano-Foco-na-Aprendizagem_21jan2020.pdf Acesso em: 12 abr. 2026.

avaliação ou sobre o modo como esse procedimento deva ser conduzido. Fato é que, a partir desse processo, as 22 habilidades originais da matriz do Spaace/Saeb foram ampliadas para mais de 350 habilidades, distribuídas em 22 “saberes”. A discussão aprofundada sobre essa expansão será realizada no tópico *As Matrizes de referência e os padrões de desempenho*; por ora, basta apontar que a estrutura e o conteúdo do MDE estão inteiramente organizados a partir desses saberes.

Para a produção do material, a Seduc/CE realiza, anualmente, a chamada pública destinada à seleção de professores da rede estadual, efetivos ou contratados por tempo determinado, para atuarem como consultores ou elaboradores. Essa seleção ocorre no âmbito do Programa Aprender para Valer, que concede bolsas a docentes para incentivar a produção de materiais didático-pedagógicos, a publicação de experiências e a participação em formações continuadas. Na última chamada pública realizada⁶⁰, selecionaram apenas elaboradores, com bolsa mensal de R\$ 1.520,00, com jornada de trabalho semanal de 20 horas.

No caso específico da Língua Portuguesa, para exercer a função de elaborador do MDE, o candidato deve: ser professor da rede pública estadual (efetivo ou contratado), possuir licenciatura em Língua Portuguesa, estar em regência de sala de aula, declarar disponibilidade de 20 horas semanais para reuniões e encontros e não acumular bolsas de nível estadual. Além disso, deve comprovar experiência em formação de professores, demonstrar conhecimento das matrizes das avaliações externas (Spaace, Saeb e Enem), da BNCC e das diretrizes pedagógicas da Seduc/CE para o ano letivo, bem como possuir conhecimentos básicos no uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Para a função de consultor, todos esses requisitos são mantidos, acrescentando-se a exigência de titulação mínima de mestrado.

O processo de seleção inclui três etapas: apresentação de um plano de trabalho, análise de currículo e entrevista conduzida pela equipe técnica da Seduc/CE, podendo esta ser realizada presencial ou virtualmente, conforme as deliberações vigentes à época. Após a seleção, cabe aos consultores, entre outras atribuições: orientar a produção do MDE de acordo com os prazos estabelecidos, assessorar a equipe técnica da Seduc/CE no planejamento e execução do plano de formação de professores do Ensino Médio, apoiar professores no uso de materiais teóricos de suporte e conduzir momentos formativos. Cada área do conhecimento conta com um consultor responsável e um grupo de cinco elaboradores.

⁶⁰ Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2025/05/Chamada-Publica_Elaboradores-Indigenas-retificada.pdf Acesso em: 12 abr. 2026.

Desde o início de sua produção, o MDE é disponibilizado no site oficial da iniciativa⁶¹. A partir de 2023, a Seduc/CE passou a enviar fascículos impressos para todos os estudantes matriculados na 3ª série do Ensino Médio da rede estadual. Contudo, a distribuição nem sempre ocorre no início do ano letivo, o que leva muitas escolas a adotarem o sistema de “banco de livros”: os exemplares são utilizados apenas durante as aulas e devolvidos ao final, para que possam atender a outras turmas. Essa estratégia, embora viabilize o uso compartilhado, compromete o estudo domiciliar e impede que o aluno faça anotações pessoais no material, aspecto frequentemente essencial para a consolidação das aprendizagens. Em 2025, por exemplo, o material só chegou às escolas no mês de agosto.

Por ora, não aprofundaremos a análise do conteúdo do MDE, procedimento que será desenvolvido no capítulo metodológico e de análise. O objetivo deste tópico foi apresentar, de forma detalhada, o processo de concepção, elaboração e distribuição do material, evidenciando que se trata de um produto pedagógico estruturado, construído a partir de critérios técnicos e com a participação de docentes experientes e supervisão especializada.

3.1.3 Formação continuada

No primeiro plano da iniciativa *Foco na Aprendizagem*, elaborado em 2020, a Seduc/CE explicita que o objetivo da formação continuada seria promover o estudo aprofundado do Material Didático Estruturado (MDE), tomando como referência os resultados obtidos nas avaliações internas e externas. Ainda hoje, o MDE permanece como o eixo central dessas formações, nas quais professores e tutores discutem e compartilham experiências sobre as melhores estratégias de utilização do material. A concepção que orientava a Seduc/CE era a de que, por meio da análise e da vivência prática do MDE, seria possível mobilizar estratégias didáticas capazes de aprimorar a prática de ensino da Língua Portuguesa em sala de aula.

Para esse momento de estudo e análise, previa-se uma abordagem contemplando os quatro eixos estruturantes do ensino de Língua Portuguesa: oralidade, leitura, escrita e análise linguística. De acordo com o resumo da formação disponível no *website* do Sistema de Inscrição e Certificação da Coordenadoria Estadual de Formação Docente e Educação a Distância da Secretaria da Educação do Ceará, o trabalho com o eixo da oralidade envolveria a definição e interpretação de gêneros orais, bem como a produção de textos orais autênticos. No eixo da leitura, seriam explorados textos verbais, não verbais e multissemióticos, organizados segundo

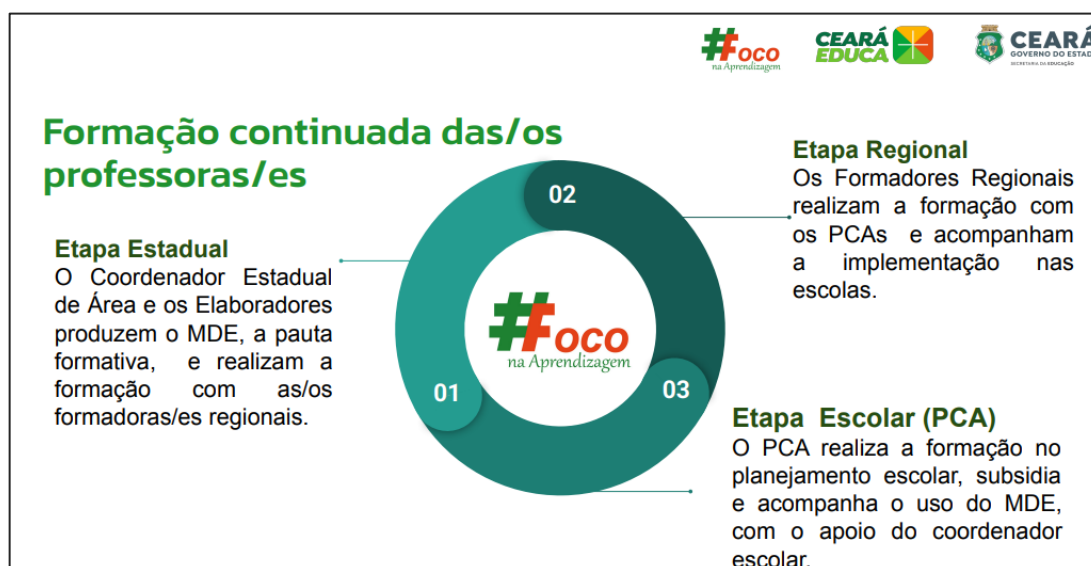
⁶¹ Disponível em: <https://www.ced.seduc.ce.gov.br/material-didatico-estruturado/> Acesso em: 12 abr. 2026.

gêneros e tipologias; no eixo da escrita, os participantes estudariam estratégias para o desenvolvimento da produção textual; e, no eixo da análise linguística, seriam abordados aspectos conceituais e gramaticais.

Além disso, a ementa da formação indicava o estudo das seguintes temáticas: procedimentos de leitura; suporte, gênero e relações entre textos; coesão e coerência; variação linguística; recursos expressivos e seus efeitos de sentido. Todo esse conteúdo foi estruturado em um curso com carga horária total de 120 horas, sendo 60 horas presenciais e 60 horas a distância, com atividades disponibilizadas no ambiente virtual do AVACED⁶². Conforme registrado no resumo da formação, a proposta do curso era a realização de um estudo modular do MDE de Língua Portuguesa.

No formato inicial, todos os professores de Língua Portuguesa e Matemática participavam de encontros presenciais nas sedes das Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (Credes). Essas formações eram coordenadas, em cada regional, por tutores selecionados por meio de chamada pública. A partir de 2023, contudo, a formação continuada vinculada ao *Foco na Aprendizagem* passou a assumir um novo desenho, como demonstrado na imagem a seguir:

Figura 13 – Etapas da formação continuada *Foco na Aprendizagem*



Fonte: Seduc/CE (2023, online)⁶³.

⁶² Ambiente Virtual de Aprendizagem da Coordenadoria Estadual de Formação Docente e Educação a Distância Disponível em: <https://avaced.seduc.ce.gov.br/?redirect=0> Acesso em: 12 abr. 2026.

⁶³ Disponível em: <https://www.ced.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/82/2022/05/FOCO-NA-APRENDIZAGEM-2023-APRESENTACAO-GERAL.pdf> Acesso em: 12 abr. 2026.

Como se observa na imagem anterior, a formação continuada passou, a partir de 2023, a ser estruturada em três etapas: estadual, regional e escolar. A etapa estadual, realizada em Fortaleza, é de responsabilidade da equipe da Seduc/CE e do consultor selecionado para o programa. Nela, participam todos os formadores regionais, escolhidos por meio de chamada pública, e um representante de cada Crede. Na sequência, os formadores regionais replicam as formações em suas respectivas regionais para os Professores Coordenadores de Área (PCA), indicados por cada unidade escolar. Para viabilizar esse processo, em 2023 foi estendida, nas escolas de educação profissional, a função de PCA, à qual são destinadas 5 horas da carga horária semanal do docente para o exercício da função. Entre suas atribuições, o PCA conduz as formações do *Foco na Aprendizagem* no âmbito escolar, acompanha o trabalho pedagógico e auxilia os professores na realização das atividades *online* da formação.

Ainda em 2023, a Seduc/CE publicou as *Diretrizes da Formação Foco na Aprendizagem*⁶⁴, nas quais reforça os objetivos, a estrutura e o formato das formações. Nesse documento, registra-se a redução da carga horária total para 100 horas, divididas em quatro módulos, denominados “áreas de expertise”, cada um com um encontro presencial: Módulo I – O *Foco na Aprendizagem* como estratégia de recomposição das aprendizagens e garantia do direito à educação, articulado ao uso do MDE; Módulo II – Educação Híbrida e o uso de Tecnologias Digitais como estratégias de ensino-aprendizagem, integrando o MDE. Módulo III – Novo Ensino Médio: Planejamento Integrado com foco na avaliação e na recomposição das aprendizagens, com uso do MDE. Módulo IV – Itinerários Formativos: um olhar para o aprofundamento, em diálogo com o MDE. Como já discutido anteriormente, o MDE permanece como núcleo central das formações.

Não foram localizadas diretrizes publicadas para os anos de 2024, 2025 e 2026, embora a formação continue a ser oferecida anualmente, mantendo a estrutura em três níveis: estadual, regional e escolar. Em 2025, a formação *online* adotou o formato de Comunidade de Prática *Foco na Aprendizagem*, com carga horária reduzida para 40 horas. De acordo com sua descrição no *website* do AVACED⁶⁵, essa formação tem por objetivo “compartilhar práticas didático-pedagógicas, vivências e ações realizadas por docentes, gestores e técnicos educacionais da SEDUC/CREDE/SEFOR que contribuam para a recomposição e fortalecimento das aprendizagens dos estudantes”.

⁶⁴ Disponível em: <https://www.ced.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/82/2022/05/DIRETRIZES-DA-FORMACAO-FOCO-NA-APRENDIZAGEM-2023-1.pdf> Acesso em: 12 abr. 2026.

⁶⁵ Disponível em: <https://avaced.seduc.ce.gov.br/course/view.php?id=78> Acesso em: 12 abr. 2026.

Na definição utilizada pela Seduc/CE, comunidades de prática são grupos que interagem regularmente com o intuito de compartilhar experiências e interesses de trabalho. Assim, o curso prevê um espaço virtual interativo no qual os professores inscritos possam compartilhar experiências e materiais, utilizando como metodologia principal os fóruns de discussão. A análise dos temas propostos para esses fóruns revela, contudo, que o MDE permanece como elemento central. Os objetivos de cada fórum reforçam esse foco:

1. Diagnóstico em Foco – Compartilhar experiências de análise dos resultados das avaliações diagnósticas do SISEDU, visando identificar habilidades essenciais e apoiar a recomposição das aprendizagens;
2. Troca de Experiências Formativas – Socializar práticas que utilizam o MDE e estratégias de agrupamento de estudantes com desempenhos semelhantes, visando à recomposição e ao fortalecimento das aprendizagens;
3. Uso de Recursos Pedagógicos – Relatar experiências com o uso do MDE e de outros recursos para apoio pedagógico personalizado.

O trabalho de mobilização das coordenadorias regionais e escolas para inscrição e acompanhamento da formação é intenso e, no caso da Língua Portuguesa, apresenta boa adesão. Em geral, os professores dispõem de três meses para concluir a capacitação, sendo acompanhados pelos PCAs nas escolas. No relatório de gestão do quadriênio 2019–2022 do Governo do Estado do Ceará, registra-se uma média anual de aproximadamente 2.500 professores inscritos, com taxas de conclusão de 85%, 61% e 84% nos anos de 2020, 2021 e 2022, respectivamente.

Conhecido o processo de formação continuada, passamos à análise da quarta e última premissa estruturante do *Foco na Aprendizagem*, a tutoria.

3.1.4 Tutoria

Como dito anteriormente, com a substituição dos Seminários de Apropriação de Seminários pela Tutoria, a partir de 2022, a iniciativa *Foco na Aprendizagem* consolidou a estrutura que mantém até hoje, com quatro premissas estruturantes, como podemos verificar na figura a seguir:

Figura 14 – Estrutura da iniciativa *Foco na Aprendizagem*

Fonte: SEDUC, online⁶⁶.

A Tutoria surgiu com o objetivo de selecionar estudantes do ensino superior, regularmente matriculados, com perfil de liderança e habilidades para desenvolver atividades presenciais nas escolas da rede pública estadual, voltadas à realização de ações pedagógicas no âmbito da iniciativa *Foco na Aprendizagem*. Para tal, o Governo do Estado oferecia bolsas mensais no valor de R\$ 350,00 (trezentos e cinquenta reais), durante quatro meses, com carga horária semanal de 12 horas.

Em 2022, os candidatos, que deveriam estar cursando, no mínimo, o 3º semestre e não poderiam ser concludentes, eram selecionados por meio de análise de currículo e entrevista. As entrevistas, realizadas por cada unidade escolar, avaliavam três critérios estabelecidos no edital: perfil de liderança e protagonismo, capacidade criativa e clareza e coerência nas ideias. Uma vez selecionados, os tutores deveriam desenvolver atividades presenciais, participar de planejamentos e formações promovidos pela escola, colaborar na elaboração do plano de apoio pedagógico para alunos com defasagens de aprendizagem e elaborar relatórios mensais sobre o desempenho dos estudantes acompanhados.

Embora tenha sido lançada pela Seduc/CE como uma estratégia de apoio relevante ao desenvolvimento das ações do *Foco na Aprendizagem*, a tutoria apresentou dificuldades já no

⁶⁶ Disponível em: <https://www.ced.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/82/2022/05/Foco-na-Aprendizagem-2022-slides.pptx-2.pdf> Acesso em: 12 abr. 2026.

primeiro ano de execução. Em diversas escolas não houve inscritos, permanecendo sem tutores ao longo de todo o ano letivo. Como exemplo, citamos a escola em que atuamos: em 2023, dois tutores foram selecionados, um estudante do curso de Matemática e uma estudante de Letras - Inglês, mas, em 2024, não houve inscrições para nenhuma das duas disciplinas. Esse cenário não foi isolado, levando a Seduc/CE a alterar alguns critérios do projeto.

Assim, já em 2023, passaram a poder se inscrever para a função de tutor pessoas com licenciatura concluída, desde que integrantes da comunidade escolar, bem como estudantes de cursos de graduação (licenciatura, bacharelado ou tecnológico) que tivessem cursado, no mínimo, duas disciplinas vinculadas ao componente curricular de Matemática ou Língua Portuguesa. Em 2025, os requisitos foram novamente modificados: o candidato deveria possuir formação superior com licenciatura em Letras, Matemática ou Física, ou ser estudante dessas licenciaturas, cursando os três últimos semestres. Outra mudança significativa foi a ampliação da carga horária semanal de 12 para 20 horas, com o consequente reajuste da bolsa para R\$ 760,00 mensais. Além disso, o edital passou a exigir que o tutor conheça os materiais, procedimentos e recursos tecnológicos da iniciativa *Foco na Aprendizagem*. O processo seletivo incluiu, além da análise de currículo e entrevista, a apresentação de um plano de trabalho, no qual o candidato deveria descrever suas propostas de atuação na escola. Em 2026, o edital ainda não foi lançado.

Apesar da importância atribuída pela Seduc/CE, a Tutoria corre o risco de ser alvo de diferentes objeções. É comum, em nossa experiência em gestão escolar, ouvirmos, entre colegas gestores, por vezes, críticas apontando limitações, como o fato de a seleção geralmente ocorrer no final do primeiro semestre, reduzindo o tempo de atuação do tutor. Outra crítica recorrente é que muitos chegam sem familiaridade com as matrizes de referência e com o MDE, principais orientadores das práticas pedagógicas voltadas à preparação para avaliações externas. Soma-se a isso a ausência de uma formação continuada específica para tutores, similar à oferecida aos professores, que permita discutir estratégias e metodologias. Cabe, desse modo, a cada escola decidir como utilizar o trabalho do tutor. Em alguns casos, ele é direcionado ao reforço escolar individualizado, retirando alunos de sala de aula para atendimentos específicos. Tal prática, porém, nem sempre é bem recebida pelos estudantes com dificuldades de aprendizagem, que podem se sentir expostos e privados das experiências coletivas de sala.

Com a apresentação da tutoria, encerramos a análise das quatro premissas estruturantes do *Foco na Aprendizagem*. Esperamos ter evidenciado a relevância da iniciativa no conjunto das ações da Seduc/CE, uma vez que envolve três coordenadorias: a Coordenadoria de Avaliação e Desenvolvimento Escolar para Resultados de Aprendizagem (COADE), a

Coordenadoria de Gestão Pedagógica do Ensino Médio (COGEM) e a Coordenadoria Estadual de Formação Docente e Educação a Distância (CODED/CED).

Como mencionado, as ações do *Foco na Aprendizagem* buscam promover a recomposição das aprendizagens e, nesse contexto, estão intrinsecamente relacionadas ao desempenho da rede pública estadual nas avaliações externas de larga escala. Assim, não é exagero afirmar que o programa é uma consequência direta da valorização dessas avaliações no cenário educacional cearense. Dessa forma, para entendermos melhor este cenário e as influências dele no ensino de literatura se faz necessária uma breve discussão acerca das avaliações externas no contexto da educação brasileira e cearense, desde seu surgimento até a configuração atual.

3.2 Avaliações externas: histórico e contexto atual

O surgimento das avaliações externas no cenário educacional brasileiro, no final da década de 1980, está associado à adoção de um modelo de administração gerencial, caracterizado pela ênfase na competição e na busca por estratégias eficazes para alcançar determinados resultados. Esse modelo, inicialmente restrito ao meio comercial e industrial, foi gradualmente incorporado ao campo educacional como resposta a crises e à necessidade de aprimorar processos. Embora Bonamino e Sousa (2012) destaquem que as discussões sobre a implementação de uma sistemática de avaliação tenham se iniciado há cerca de cinco décadas antes, com registros de aplicação de testes já na década de 1960, é apenas nos últimos anos da década de 1980 que se concretiza “a primeira iniciativa de organização de uma sistemática de avaliação dos ensinos fundamental e médio pelo Ministério da Educação” (Bonamino; Sousa, 2012).

No início da década de 1990, o Ministério da Educação (doravante MEC) deu início, de forma amostral, à aplicação de provas objetivas a estudantes da 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do então 1º grau (equivalentes, atualmente, ao 2º, 4º, 6º e 8º anos do ensino fundamental), consolidando a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). O objetivo inicial do Saeb era “avaliar a situação, estratégias e resultados dos sistemas educacionais, as diversas questões relativas à universalização e à qualidade do ensino, à competência pedagógica e à gestão do campo educacional” (Brasil, 1992, p. 1). Para isso, o modelo foi estruturado em três eixos, cada um orientado por uma questão central:

1. Universalização com qualidade – Em que medida as políticas estaduais, regionais e nacionais têm possibilitado o acesso à escolarização e a melhoria da qualidade do ensino?
2. Valorização do professor – Quais são as mudanças nas condições de trabalho e na competência pedagógica do professor?
3. Gestão educacional – Em que medida a gestão educacional tem se tornado mais eficiente e democrática?

Cada eixo desdobrava-se em dimensões específicas, que, por sua vez, indicavam quais seriam os indicadores avaliados. O primeiro eixo, Universalização com qualidade, compreendia as dimensões Escolarização, Retenção, Produtividade e Qualidade, sendo nesta última que se avaliava o indicador Rendimento dos alunos. Além disso, investigavam-se outros indicadores relevantes, como Taxa de escolarização real, Taxas de evasão, aprovação e repetência, Custo-aluno direto e Competência do professor. O segundo eixo, Valorização do professor, era composto pelas dimensões Competência e Condições de trabalho, com indicadores como Conteúdos e projeto pedagógico, Níveis salariais e Taxas de professores concursados. O terceiro eixo, Gestão educacional, incluía as dimensões Integração estado/município, Descentralização, Desburocratização, Eficiência e Democratização, nas quais eram acompanhados indicadores como Equalização custo-aluno, Racionalização de recursos e Melhoria da gestão escolar.

A sistematização desses eixos e dimensões pode ser observada de forma mais detalhada na tabela a seguir:

Tabela 5 – Eixos, dimensões e indicadores do modelo do Saeb

EIXO	DIMENSÃO	INDICADOR
-Universalização com qualidade	-Escolarização	-Matrícula -Taxa de escolarização real
	-Retenção	-Taxas de evasão, aprovação e repetência
	-Produtividade	-Taxas de sobrevivência
	-Qualidade	-Rendimento do aluno -Competência do professor -Custo-aluno direto -Condições de ensino
-Valorização do professor	-Competência	-Conteúdos e projeto pedagógico
	-Condições de trabalho	-Níveis salariais -Taxa de professores concursados. -Vigência de Estatuto do Magistério.
-Gestão educacional	-Integração Estado/Município	-Diagnóstico de gestão -Equalização custo-aluno
	-Descentralização	-Diagnóstico de gestão -Grau de autonomia da escola -Melhoria da gestão escolar
	-Desburocratização	-Diagnóstico de gestão -Relação custo pessoal do- cente/pessoal não docente
	-Eficiência	-Diagnóstico de gestão -Racionalização de recursos
	-Democratização	-Níveis de participação -Melhoria da gestão escolar

Fonte: Brasil (1992, p. 80).

A tabela mencionada integra o *Manual do Aplicador do Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau*, anexo ao primeiro relatório do Saeb, publicado em 1992. O documento evidencia que a proposta inicial do sistema era significativamente mais ampla do que a mera aplicação de uma prova. Nele, afirma-se que, para facilitar o estudo dos indicadores, as dimensões foram reagrupadas em três conjuntos, definidos a partir das fontes e dos procedimentos de análise: dimensões passíveis de análise por meio de estatísticas educacionais, dimensões referentes ao âmbito escolar e dimensões com foco no sistema de ensino. Cada conjunto demandava procedimentos específicos, conforme detalhado a seguir.

No conjunto de indicadores educacionais, os dados eram coletados pela Coordenadoria de Informações para o Planejamento do MEC, com apoio do Instituto Brasileiro de Geografia

e Estatística (IBGE) ou diretamente das secretarias estaduais e municipais de educação. Essas informações permitiam a construção de um panorama e o acompanhamento histórico de índices como matrícula, escolarização real, evasão e aprovação, discriminados por região, unidade federativa, rede e série. A partir desses dados, o MEC poderia realizar cruzamentos e análises mais aprofundadas, investigando, por exemplo, o fluxo escolar.

No conjunto de indicadores do âmbito escolar, eram realizados quatro estudos interligados: situação e competência do professor, gestão escolar, custo-aluno direto e rendimento do aluno. No estudo sobre os professores, aplicava-se um questionário a uma amostra dos docentes das séries avaliadas, coletando informações sobre formação e capacitação, condições de trabalho, experiência profissional, uso de materiais e estratégias de ensino, entre outros aspectos.

No campo da gestão, buscava-se verificar aspectos como formas de administração e participação, níveis de autonomia, condições da infraestrutura física e eventuais consequências pedagógicas, como evasão e reprovação, associadas a diferentes estilos de gestão. A análise do custo-aluno direto envolvia aferir o processo de racionalização administrativa, custos de material de consumo e permanente, existência de políticas de equiparação e melhoria salarial e evolução da estrutura física da escola. Por fim, o estudo sobre o rendimento do aluno tinha como objetivo declarado:

Cabe indicar que, com o estudo de rendimento, não se pretende ‘avaliar’ o aluno, mas detectar, primeiramente, os problemas de ensino-aprendizagem existentes e, em segundo lugar, determinar em que condições (de gestão, de competência docente, de alternativas curriculares etc.) são obtidos melhores resultados e que áreas exigem uma intervenção definida para melhorar as condições de ensino. (Brasil, 1992, p. 83)

Pressupomos que o uso de aspas na palavra *avaliar* sugere a intenção de diferenciar a proposta do Saeb de uma prática avaliativa meramente classificatória. Podemos inferir que o objetivo não era apenas mensurar o desempenho dos estudantes, mas utilizar esses resultados como ponto de partida para investigações mais amplas sobre o sistema educacional. Ainda assim, a cultura escolar historicamente marcada por desconfianças em relação às avaliações externas fez com que muitos professores interpretassem essas provas como instrumentos de controle, voltados a mensurar sua competência a partir de parâmetros externos e, por vezes, distantes da realidade local. Tal receio permanece presente, mesmo diante do discurso oficial de que a função principal da avaliação seria diagnóstica e formativa, o que, como aponta Sacristán (1998), não exclui seu potencial de exercer poder de controle.

Nesse contexto, o Saeb consolidava seu espaço no cenário educacional brasileiro. A sua formalização ocorreu em 27 de dezembro de 1994, por meio da Portaria nº 1.795, que estabeleceu quatro objetivos gerais para o SAEb:

Contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis do sistema educativo, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação básica e possibilite adequados controles sociais sobre seus resultados; Implementar e desenvolver, em articulação com as secretarias de educação, processos permanentes de avaliação apoiados em ciclos regulares de aferição das aprendizagens e competências dos alunos, bem como do desempenho das instituições que compõem a educação básica; Mobilizar recursos humanos, técnicos e institucionais do Ministério, das secretarias, universidades e centros de pesquisa social e educacional para gerar e difundir conhecimentos, técnicas e instrumentos necessários às práticas de aferição e avaliação educacional; Proporcionar aos gestores, docentes, famílias e à sociedade em geral informações seguras e oportunas sobre o desempenho e os resultados dos sistemas educativos (MEC, 2016, p. 6).

Como se observa, os objetivos do Saeb são abrangentes e convergem para a noção de *cultura avaliativa*. Desenvolver tal cultura implicaria instituir ciclos regulares de avaliação, produzir e difundir conhecimento sobre o processo avaliativo, oferecer diagnósticos precisos do cenário educacional e estimular a melhoria da qualidade da educação. Contudo, à época, tal perspectiva parecia utópica, pois ainda predominava a concepção de avaliação como fim em si mesma, utilizada para classificar e ranquear, como critica Luckesi (2011, p. 169), ao afirmar que “a avaliação da aprendizagem, como temos definido em outras ocasiões, nada mais tem feito do que classificar o educando num certo estágio de desenvolvimento e, dessa forma, não auxilia na construção de resultados esperados”. Assim, para que o Saeb tivesse função efetivamente formativa, seria necessário que seus resultados servissem de subsídio ao planejamento e à organização pedagógica, algo ainda distante da realidade da maioria das escolas. Vale ressaltar que, nesta época, o país vivenciava o processo de universalização da educação e da luta contra o analfabetismo. No entanto, a proposta inicial não vincula os resultados alcançados pelo Saeb com um compromisso com a alfabetização nem com a formação de leitores.

Paralelamente à implementação do Saeb em âmbito nacional, alguns estados iniciaram a criação de sistemas próprios de avaliação, como Ceará, Pernambuco e São Paulo. No Ceará, esse movimento seguiu lógica semelhante à proposta nacional, fortemente influenciado por um modelo administrativo de inspiração empresarial. Costa e Vidal (2022, p. 7) observam que o grupo político eleito em 1986⁶⁷, oriundo desse setor, assumiu o governo estadual para o

⁶⁷ A eleição desse grupo político em 1986 inicia o ciclo que Barbalho (2007) nomeia como Governos das Mudanças, que vai de 1987 a 2006 (Tasso Jereissati, de 1987 a 1990; Ciro Gomes, de 1991 a 1994; Tasso Jereissati, de 1995 a 2002; e Lúcio Alcântara, de 2003 a 2006). Barbalho ainda destaca que esse grupo ficou conhecido por propor modernizar o Ceará, retirando o estado do atraso e da miséria. Almejavam associar a ideia do setor

quadriênio 1987-1990 com uma proposta de modernização da máquina pública, tendo como eixos o ajuste fiscal, a meritocracia e a modernização administrativa.

Esse grupo político, liderado pelo então governador Tasso Jereissati, empresário de destaque no setor comercial, iniciou as bases para a implementação de um sistema estadual de avaliação. Seu sucessor, Ciro Gomes, eleito em 1990, formalizou, em 1992, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará (Spaace). Embora influenciado por um modelo de gestão inspirado no setor privado, o surgimento do Spaace também recebeu contribuições de experiências anteriores, como o programa Edurural⁶⁸.

Implementados com um intervalo de apenas dois anos, o Saeb e o Spaace ampliaram gradualmente seu escopo e aperfeiçoaram suas metodologias de análise. Em sua primeira aplicação, em 1992, o Spaace avaliou 157 escolas exclusivamente da cidade de Fortaleza, aplicando testes de Língua Portuguesa e Matemática a cerca de 16 mil alunos (10.590 do 4º ano e 4.010 do 8º)⁶⁹. Nas duas edições seguintes, em 1993 e 1994, a abrangência foi ampliada para incluir a capital e os 14 municípios-sede das então Delegacias Regionais da Educação (Dere), atualmente Coordenadorias Regionais de Educação (Crede), alcançando aproximadamente 22 mil estudantes por edição.

Em 1995, o Saeb manteve sua aplicação amostral, mas incorporou mudanças significativas, como a adoção da Teoria de Resposta ao Item (TRI)⁷⁰ para o cálculo do desempenho discente. Nesse mesmo ano, o exame deixou de incluir Ciências, concentrando-se apenas em Língua Portuguesa e Matemática, e passou a focalizar as séries finais de cada etapa de ensino, 4ª série (final do primeiro ciclo do ensino fundamental), 8ª série (final do segundo ciclo) e 3ª série do ensino médio. Como consequência dessa alteração, a Seduc/CE optou por aplicar o Spaace de forma bianual: o Saeb nos anos ímpares e o Spaace nos anos pares.

Em 1996, na sua quarta edição, o Spaace avaliou 327 escolas distribuídas em 27 municípios, abrangendo mais de 25 mil alunos. Nessa edição, o sistema também passou a adotar

empresarial à modernidade, tentando implementar preceitos da gerência privada na gestão pública. Com padrão midiático publicitário forte, estabeleceram-se uma nova elite hegemônica, levando os governos de Ciro e Tasso a apresentarem os melhores índices de aprovação entre os governos estaduais do Brasil. Entretanto, o grupo também recebia algumas críticas contundentes, como a de que eram “neoliberais camuflados” e a de que as mudanças no setor público cearense eram superficiais, já que se priorizava o setor administrativo e financeiro em vez das reformas sociais.

⁶⁸ “Projeto realizado na região Nordeste na década de 1980, e que contou com a participação de professores universitários que davam os primeiros passos nos estudos sobre avaliação de desempenho em sistemas educacionais”. (Costa; Vidal, 2022, p. 7).

⁶⁹ Disponível em: <https://www.ced.seduc.ce.gov.br/sobre-o-evento/> Acesso em: 12 abr. 2026.

⁷⁰ É um modelo matemático usado para avaliar o desempenho dos participantes em provas, em que não se leva em consideração apenas o número de acertos, mas também a dificuldade das questões e o padrão de respostas do participante.

a TRI, substituindo o modelo clássico de testes, que contabilizava simplesmente o número de acertos. Além disso, “os estudantes responderam questionários contextuais que coletavam informações sobre perfil e atuação docente, características da gestão escolar e fatores externos à escola” capazes de influenciar o desempenho (Costa; Vidal, 2022, p. 8).

No final de 1996, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394) fortaleceu os sistemas avaliativos. O inciso VI do art. 9º estabeleceu como responsabilidade da União “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (Brasil, 1996, online⁷¹). Já o art. 4º atribuiu ao Estado a obrigação de garantir padrões mínimos de qualidade de ensino, cuja verificação poderia se dar por meio de avaliações de rendimento.

Amparado pela LDB, em 1997 o SAEB promoveu uma mudança significativa: pela primeira vez, foi publicada uma matriz de referência para o teste, o que, de acordo com o documento de *Fundamentação das matrizes da avaliação da educação básica*, publicado pelo Inep em 2014, consolidava o “processo de construção de instrumentos com o objetivo de levantar dados sobre as aprendizagens dos alunos” (Brasil, 2014, p. 33). Além da publicação da matriz de referência, o SAEB voltou a incluir outras disciplinas em sua avaliação. Os estudantes da 4ª e 8ª séries (atuais 5º e 9º anos do ensino fundamental⁷²) realizaram provas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Naturais, enquanto os do 3º ano do ensino médio responderam a testes de Língua Portuguesa, Matemática, Física e Química.

As edições subsequentes dos dois sistemas de avaliação não apresentaram alterações substanciais. Em 1998, o Spaece ampliou seu campo de atuação: além das cidades-sede das 21 Credes, foram incluídos mais dois municípios por região, escolhidos de acordo com a densidade populacional, contemplando, assim, o município mais populoso e o menos populoso de cada Crede. No ano seguinte, o Saeb incorporou mais duas disciplinas à avaliação — História e Geografia. Em 2000, entretanto, por questões logísticas, o Spaece não foi aplicado.

Em 2001, ambos os sistemas passaram por transformações. O Saeb atingiu seu maior alcance até então, avaliando 275.081 alunos, e voltou a concentrar-se nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Nesse mesmo ano, o Saeb optou por reduzir suas matrizes de referência, buscando um trabalho mais direcionado. No Ceará, foi criado o Spaece-Net. Com a

⁷¹ Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 12 abr. 2026.

⁷² Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, o 1º grau – que era composto por primário e ginásio – passou a ser nomeado como Ensino Fundamental e a ter 9 anos de duração. A partir de então, o curso primário passou a ser entendido como séries iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e o curso ginásio, como séries finais do Ensino Fundamental (6º ano 9º ano).

chegada dos computadores e da internet à rede estadual, a Seduc/CE passou a adotar uma prova online. Mantendo-se o formato amostral no ensino médio, os estudantes do 3º ano eram sorteados para representar suas escolas e se deslocavam até a cidade-sede da Crede, onde, mediante senha individual, acessavam a avaliação. Cada aluno recebia uma prova diferente. De acordo com Costa e Vidal (2022), esse modelo permitia verificar o rendimento médio dos estudantes, promovia a articulação com as novas tecnologias e possibilitava premiar diretores, professores e alunos da rede estadual. Para os autores, esse seria o “embrião dos processos de responsabilização” (Costa; Vidal, 2022, p. 11).

A partir de 2002, a Seduc/CE determinou que o Spaece passaria a ter aplicação anual e, em 2003, o sistema finalmente alcançou todos os municípios do estado. Em 2004, as redes municipais, responsáveis pela maior parte do ensino fundamental no Ceará, foram incluídas no processo avaliativo. Vieira, Vidal e Nogueira (2020, p. 151) afirmam que “a forma como o Saeb vinha sendo realizado até 2003 não atendia às demandas por informações do país, principalmente dos municípios e escolas que não se reconheciam nos resultados”. Tal constatação levou a novas alterações no sistema. Por meio da Portaria nº 931⁷³, de 21 de março de 2005 (Brasil, 2005), o Saeb ampliou sua abrangência, passando a ser composto por duas avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), que mantinha os padrões anteriores, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), também denominada Prova Brasil, aplicada de forma censitária nas escolas públicas, possibilitando a produção de informações sistemáticas por unidade escolar. Essa medida fez com que as escolas pudessem compreender melhor seus próprios resultados, contribuindo para o “desenvolvimento de uma cultura avaliativa, estimulando a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira, assim criando adequados controles sociais dos seus resultados” (Vieira; Vidal; Nogueira, 2020, p. 152).

Em 2006, o Spaece manteve o padrão de aplicação dos anos anteriores. Já em 2007, com a criação do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), foi instituída a avaliação dos estudantes do 2º ano do ensino fundamental, com o objetivo de verificar se já estavam alfabetizados, surgindo, assim, o Spaece-Alfa.

Ainda em 2007, ocorreu uma das mudanças mais significativas no cenário das avaliações externas: a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Concebido como um indicador de qualidade da educação em escala de 0 a 10, o Ideb é calculado

73

Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/Portaria931_NovoSaeb.pdf Acesso em: 12 abr. 2026.

a partir do desempenho das escolas na Prova Brasil e do fluxo escolar (taxa de aprovação). A média das notas de Língua Portuguesa e Matemática obtidas pela escola é convertida para uma escala de 0 a 10, enquanto o percentual de aprovação é convertido para uma escala de 0 a 1. Multiplicando-se esses dois valores, obtém-se o índice final. Por exemplo, uma média de 200 pontos (em escala de 0 a 500) corresponde a 4,0; com taxa de aprovação de 90% (0,9), o Ideb da escola seria 3,6 ($4,0 \times 0,9$).

Os primeiros resultados do Ideb causaram preocupação, pois, como apontam Vieira, Vidal e Nogueira (2020), revelaram que a educação brasileira, no comparativo internacional, apresentava baixo desempenho. Em resposta, o MEC estabeleceu a meta de que todas as redes de ensino alcançassem, até 2021, a nota 6,0 – ou se aproximassem dela –, utilizando como marco simbólico o bicentenário da Independência, em 2022. Essa meta de longo prazo foi subdividida em objetivos intermediários para cada edição subsequente da Prova Brasil, determinando o crescimento esperado para cada rede, município e escola.

A partir de 2007, Saeb e Spaece se consolidaram como sistemas de avaliação, mantendo suas matrizes de referência e metodologias de aplicação, com poucas variações nas séries avaliadas. Em 2008, o Spaece ampliou seu alcance para todas as séries do ensino médio e, em 2010, passou a avaliar também turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nos anos seguintes, as principais mudanças ocorreram não no formato das avaliações, mas nas políticas de responsabilização, tema que será discutido adiante.

Entre as alterações relevantes, destaca-se, em 2013, a inclusão da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) para turmas do 3º ano do ensino fundamental no Saeb. A medida decorreu do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, instituído pela Portaria nº 482⁷⁴, de 7 de junho de 2013, que estabelecia como compromisso nacional que todas as crianças concluíssem o processo de alfabetização até o final do 3º ano, tendo a idade de 8 anos como referência⁷⁵. A ANA foi aplicada em três edições e posteriormente retirada do calendário das avaliações externas nacionais. O Spaece, por sua vez, manteve sua aplicação anual, com alterações apenas nas turmas avaliadas. Entre 2008 e 2014, participaram as três séries do ensino médio; e, a partir de 2015, somente as 1ª e 3ª séries. Em 2017, apenas a 3ª série.

Em 2020 e 2021, devido à pandemia de Covid-19, o Spaece suspendeu suas aplicações, retornando em 2022 com o *Spaece Diagnóstica*. Após dois anos sem avaliação, a Seduc/CE

74

Disponível

em:

https://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/2013/portaria_n_482_07062013_mec_inep_saeb.pdf Acesso em: 12 abr. 2026.

⁷⁵ No estado do Ceará, por meio do PAIC, essa meta tem a idade de 7 anos como referência.

realizou uma aplicação diagnóstica, em março daquele ano, para que as escolas conhecessem a realidade das turmas e estabelecessem metas para a aplicação regular, em outubro. Considerando os benefícios de conhecer antecipadamente o desempenho das turmas, em 2024 a Seduc/CE retomou a avaliação da 2ª série do ensino médio, de modo que as escolas pudessem planejar intervenções antes do início do ano letivo. O compromisso com a devolutiva foi cumprido e, ainda em dezembro de 2024, as instituições receberam os resultados, permitindo a elaboração de ações imediatas.

Essa breve apresentação histórica dos dois sistemas de avaliação que compõem o cenário educacional nacional e estadual foi realizada a fim de evidenciar que eles não surgiram do tamanho que são atualmente, mas, acima de tudo, para pontuar que, em nenhum dos momentos eles estiveram vinculados a causas como a da literatura ou da formação de leitores, apesar de que, quando os resultados são divulgados pela grande mídia, comumente se utiliza manchetes alarmistas como “Aprendizado em queda livre: dobra no país a proporção de crianças que não sabem ler”⁷⁶. Dessa maneira, no próximo tópico, iremos apresentar e discutir as realidades do Brasil e do Ceará reveladas por esses sistemas, a partir da análise da série histórica de seus resultados.

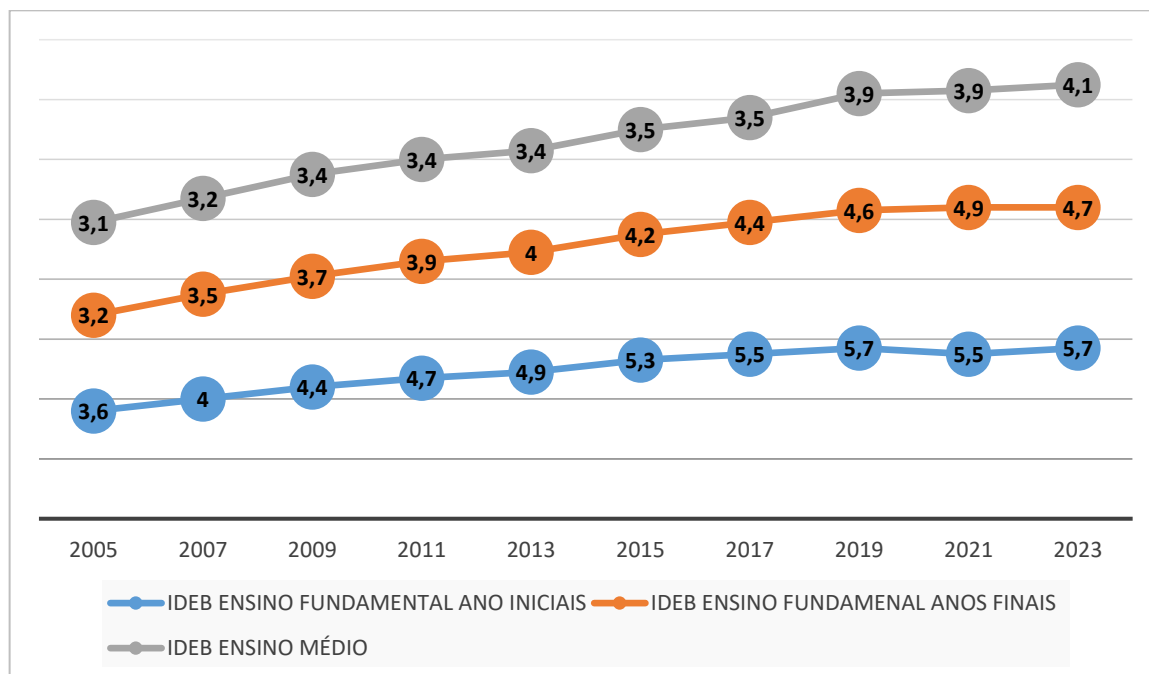
3.2.1 O que nos dizem os resultados do Saeb e do Spaece

Uma vez que nossa pesquisa tem como foco de análise a leitura e literatura no espaço escolar, é necessário refletirmos sobre os cenários apontados pelo Saeb e pelo Spaece, a fim de compreender o que esses sistemas nos dizem acerca do nível de leitura dos estudantes brasileiros e cearenses. Para tal, assume papel significativo reforçarmos que desde a institucionalização do Ideb, em 2007, o MEC estabeleceu metas nacionais, estaduais, municipais e, por consequência, para cada unidade escolar acerca das aprendizagens em Língua Portuguesa e Matemática. Considerando que o Saeb avalia a série final de cada etapa de escolarização – anos iniciais e finais do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio –, o Ideb é calculado separadamente para cada uma dessas etapas. Nesta análise, optamos por utilizar exclusivamente os resultados da rede pública, uma vez que a pesquisa se baseia em materiais produzidos para as escolas públicas estaduais do Ceará. Desse modo, não abordaremos os dados referentes à rede privada nem o índice geral, mas apenas o Ideb da educação pública. A seguir,

⁷⁶ Disponível em: <https://horadopovo.com.br/aprendizado-em-queda-livre-dobra-no-pais-a-proporcao-de-criancas-que-nao-sabem-ler/> Acesso em: 12 abr. 2026.

apresentamos o gráfico com a evolução dos índices nacionais da rede pública em cada etapa de ensino:

Gráfico 1 – Série histórica do Ideb nacional – 2005 a 2023



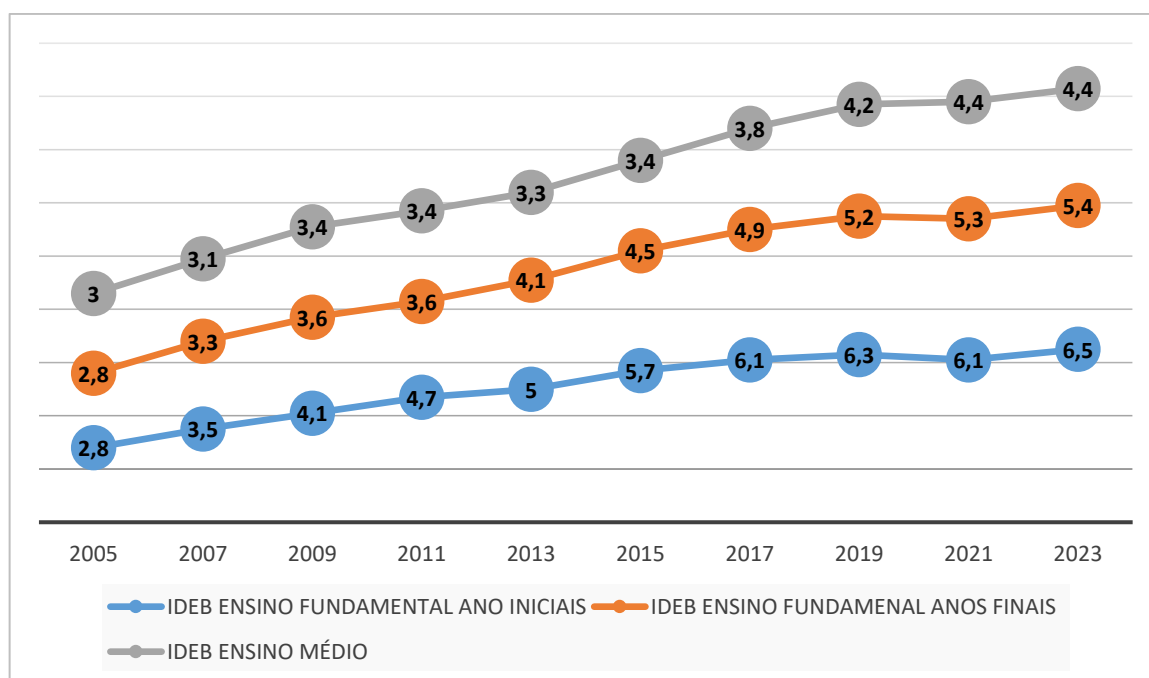
Fonte: Inep (2025)⁷⁷.

Como se observa no gráfico, o Brasil apresentou avanços nos três níveis avaliados ao longo da série histórica do Ideb. O maior crescimento ocorreu no Ensino Fundamental, anos iniciais, que registrou um aumento de 2,1 pontos nas escolas públicas. Em contraste, o ensino médio avançou apenas 1,0 ponto em dezoito anos, evidenciando-se, nas avaliações externas, como a etapa mais desafiadora da educação nacional. Ainda assim, cabe realçar que, desde o início da série histórica, diferentemente dos outros dois níveis, o ensino médio nunca apresentou regressão no índice, mantendo-se estável ou registrando pequenas elevações a cada edição.

Outro aspecto relevante refere-se à edição de 2021, quando o Saeb foi aplicado em um contexto de retorno gradual ao ensino presencial, após mais de um ano de atividades remotas devido à pandemia de Covid-19. Nesse cenário, observamos impacto negativo apenas no Ideb do ensino fundamental anos iniciais, que caiu 0,2 ponto. Já o fundamental – anos finais apresentou crescimento de 0,3 ponto, e o ensino médio manteve a mesma média registrada na edição anterior. Passamos, a seguir, à análise dos índices do estado do Ceará.

⁷⁷ Disponível em: <https://qedu.org.br/brasil/ideb> Acesso em: 12 abr. 2026.

Gráfico 2 – Série histórica do Ideb Ceará - 2005 a 2023



Fonte: Inep (2025)⁷⁸.

Um primeiro aspecto a destacar, ao comparar o gráfico de resultados do Ceará com os dados nacionais, é que o estado iniciou a série histórica com desempenho inferior à média nacional em todas as etapas avaliadas. O maior distanciamento foi observado no ensino fundamental – anos iniciais, com diferença de 0,8 ponto abaixo da média nacional. No entanto, ao final da série histórica, a situação se inverteu: o Ceará superou as médias nacionais em todos os níveis, registrando crescimento de 1,4 ponto no ensino médio, 2,6 pontos nos anos finais e expressivos 3,7 pontos nos anos iniciais.

Esse desempenho de 6,5 pontos no Ideb 2023 coloca o Ceará empatado com o Paraná como os estados com melhor índice no ensino fundamental – anos iniciais. Em grande medida, esse avanço é atribuído ao Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), que promoveu mudanças significativas nas práticas pedagógicas e na organização das escolas. O programa tinha como meta alfabetizar todas as crianças das escolas cearenses até o final do 2º ano do ensino fundamental, investindo fortemente em material didático e na formação docente. Não podemos, entretanto, desconsiderar que há uma contribuição grande de práticas exaustivas de treinamento das crianças para essas avaliações.

No início, o PAIC enfrentou resistência, especialmente por estabelecer rotinas de atividades com tempos pré-determinados, o que muitos professores interpretaram como uma

⁷⁸ Disponível em: <https://qedu.org.br/uf/23-ceara> Acesso em: 12 abr. 2026.

perda de autonomia. Além disso, por ser o 2º ano uma série avaliada pelo Spaece, alguns docentes evitavam assumir essas turmas, alegando maior pressão por resultados e carga de trabalho mais intensa. Secretarias municipais de educação também relataram sentir essa pressão. No entanto, com a melhora dos indicadores nas avaliações externas, a percepção sobre o programa mudou.

Instituído em 2007 para o 1º e o 2º ano, o PAIC rapidamente expandiu sua metodologia para outras séries. Em 2011, foi estendido até o 5º ano e, em 2015, com o MAIS PAIC, alcançou as turmas dos anos finais do ensino fundamental. Contudo, o programa não gerou o salto esperado nos resultados a longo prazo: o Ideb do ensino médio permaneceu praticamente estagnado nas últimas três edições. No ensino médio, por ser a única etapa da educação básica, em que a literatura é compreendida como uma disciplina escolar, esperava-se um melhor uso da disciplina nesse processo de desenvolvimento de habilidades leitoras.

Como explicado anteriormente, a taxa de fluxo escolar influencia fortemente o Ideb. No caso do Ceará, ao longo da série histórica, políticas estaduais e programas federais contribuíram para melhorar esse indicador. Resolver questões de fluxo escolar mostrou-se mais simples do que garantir avanços consistentes na aprendizagem. Programas sociais como *Bolsa Família* e *Bolsa Escola*, que condicionavam benefícios à matrícula e frequência, tiveram papel relevante, assim como, mais recentemente, o Programa *Pé de Meia* (2024), que concede R\$ 200,00 mensais por aluno matriculado e assíduo no ensino médio.

Apesar dos incentivos, é comum perceber que, pelas falas dos docentes e gestores da rede estadual, a infrequência cresceu consideravelmente nos últimos anos, exigindo ações mais incisivas. A Superintendência das Crides passou a acompanhar de perto os gestores escolares nesse aspecto. Isso porque alta infrequência aumenta os riscos de abandono escolar. Em estudo realizado pelo Instituto Ayrton Senna, entre as causas identificadas para o abandono escolar (dificuldades financeiras, problemas familiares, bullying e problemas de relacionamento e violência escolar, gravidez na adolescência) é citado o impacto da falta de domínio de habilidades de leitura: “É importante ressaltar que tal cenário ocorre muitas vezes como uma bola de neve, em que o aluno não é alfabetizado com qualidade, por exemplo, e carrega essas dificuldades de aprendizagem ao longo de toda trajetória escolar”⁷⁹.

Na batalha contra o abandono escolar, a Lei 13.803/2019⁸⁰ também fortaleceu esse controle, obrigando as escolas a comunicarem ao conselho tutelar quando a ausência atingisse

⁷⁹ Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/abandono-escolar/> Acesso em: 12 abr. 2026.

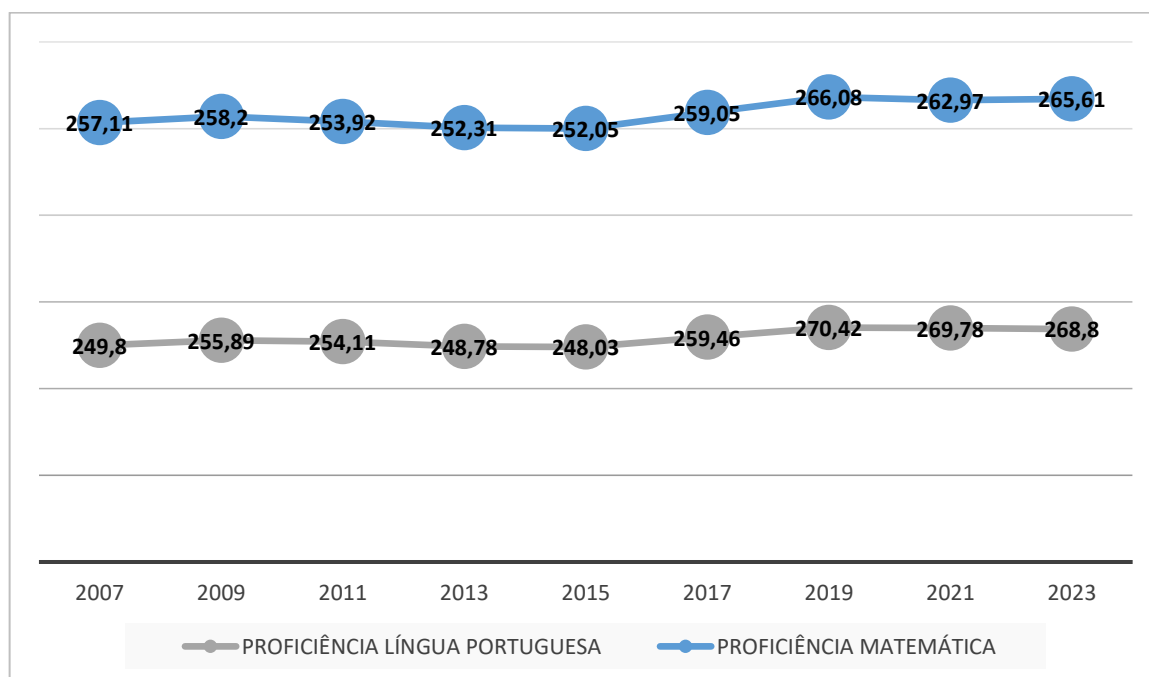
⁸⁰ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/113803.htm Acesso em: 12 abr. 2026.

um terço do limite legal. O descumprimento poderia levar à suspensão de benefícios sociais e, em última instância, ao acionamento do Ministério Público.

Em 2021, a Seduc/CE lança o projeto Busca Ativa, envolvendo estudantes na mobilização para o retorno de colegas infrequentes. Cada escola seleciona um “monitor da Busca Ativa”, que recebe bolsa de R\$ 200,00 mensais e, com apoio da gestão, atua na conscientização e no incentivo à permanência. Todas essas iniciativas ajudaram o estado a elevar o fluxo escolar de 77% em 2007 para 98% em 2023. Elas produziram, ao longo do tempo, impactos significativos. O fluxo escolar no estado do Ceará evoluiu de 77% em 2007 para 98% em 2023.

Para dimensionar o quanto essa evolução influencia o cálculo do Ideb, consideremos a seguinte hipótese: caso o estado tivesse obtido a mesma nota 6,0 nas provas aplicadas em 2007 e 2023, a variação no fluxo resultaria, respectivamente, em médias de 4,6 e 5,8 no índice. Em outras palavras, apenas o avanço no fluxo escolar teria potencial para elevar o Ideb do estado em mais de um ponto. No gráfico a seguir, apresentamos a série histórica do Ceará, considerando exclusivamente a proficiência obtida nas provas de Língua Portuguesa e Matemática.

Gráfico 3 – Série histórica da proficiência em Língua Portuguesa no Ideb Ceará - 2005 a 2023



Fonte: Inep (2025)⁸¹.

⁸¹ Disponível em: <https://qedu.org.br/uf/23-ceara> Acesso em: 12 abr. 2026.

Observamos que a proficiência dos estudantes cearenses apresentou queda entre 2019 e 2023 nas duas disciplinas avaliadas. Apesar disso, o Ideb estadual cresceu de 4,2 para 4,4 no mesmo período, resultado viabilizado pela elevação do fluxo escolar, que passou de 94% para 98%. Atualmente, praticamente não há margem para expansão desse indicador, pois, de cada 100 jovens matriculados no ensino médio no Ceará, 98 concluem o ano letivo com aprovação.

O esforço para otimizar o fluxo escolar, contudo, não ocorreu sem críticas no âmbito escolar. A pressão para elevar os índices de aprovação levou, em alguns casos, ao uso intensivo de estratégias como recuperação paralela e progressão parcial, bem como à flexibilização da exigência de frequência escolar mínima prevista em lei⁸². Como consequência, observamos que muitos estudantes foram aprovados sem desenvolver competências e habilidades essenciais. Não é raro encontrar, na 3ª série do ensino médio, alunos que ainda não apresentam fluência leitora, evidenciando que a ênfase excessiva no fluxo deixou lacunas significativas na aprendizagem.

A esse respeito, Nogueira *et al* (2026, p. 17) chamam atenção para o fato de que, quando, no processo educacional, a racionalidade gerencial se sobrepõe à racionalidade pedagógica, a avaliação se torna um instrumento de regulação e promove “aumento da aprovação sem elevação proporcional da aprendizagem, fenômeno que perpetua desigualdades e compromete a função social da escola”. Ademais, Menezes (2025) cita que a aprovação automática pode ser um dos fatores que comprometem o bem-estar dos professores.

Cabe também salientar que o Material Didático Estruturado (MDE) da iniciativa *Foco na Aprendizagem* passou a ser utilizado a partir de 2020. Nas duas edições subsequentes do Saeb, já sob uso do MDE, verificamos queda na proficiência. Seria precipitado, contudo, atribuir essa variação exclusivamente ao material, uma vez que múltiplos fatores influenciam os resultados. Ademais, como as políticas de responsabilização e bonificação no Ceará estão mais fortemente vinculadas ao Spaece, tende a haver menor mobilização das escolas para ações específicas voltadas ao Saeb.

⁸² Podemos citar aqui o Parecer Nº 0911/2003 do Conselho Estadual de Educação, sobre a situação de um aluno que havia conseguido aprovação nas avaliações, mas foi reprovado por faltas, por não ter o percentual de 75% de frequência, estabelecido pela Lei 9.394/1996. Na ocasião, o Conselho pontuou que “O aluno, para obter as notas que lhe foram conferidas, deve ter estudado bastante. A aula, hoje, não se dá apenas entre quatro paredes, na presença do professor e diante do quadro negro. Onde houver aprendizagem, aí pode-se considerar uma sala de aula. Nesse sentido este Conselho já tem aprovado vários pareceres. Sugerimos à escola reconsiderar sua posição não prejudicando a vida de um adolescente, sem atentar para autonomia que lhe é dada” e recomendou “Sem querer posicionar-se contra a escola por ter agido rigorosamente dentro da Lei, sugere-lhe, entretanto, que reexamine o caso, atentando para uma solução mais humana e pedagógica”. Disponível em: <https://www.cee.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/49/2018/06/PAR0911.2003.pdf> Acesso em: 12 abr. 2026.

Apesar de não ser nosso foco de estudo, é pertinente pontuar que, na disciplina de Matemática, o cenário mostra-se ainda mais desafiador. Enquanto em Língua Portuguesa houve, ao longo dos anos, um crescimento de quase 20 pontos na média da proficiência; em Matemática, esse crescimento foi de apenas 8,5 pontos em 16 anos.

Agora, para finalizarmos a apresentação dos dados do Saeb, vejamos as metas estabelecidas para o Ideb de 2021 que já foram atingidas pelo estado do Ceará e pelo Brasil.

Tabela 6 – Comparativo de metas e médias do Ideb – Ceará e Brasil

	META para 2021	MÉDIA de 2021	MÉDIA de 2023	OBSERVAÇÃO
Brasil Anos Iniciais	5,8	5,5	5,7	Meta ainda não atingida – atualmente 0,1 abaixo da meta
Brasil Anos Finais	5,2	4,9	4,7	Meta ainda não atingida – atualmente 0,5 abaixo da meta
Brasil Ensino Médio	4,9	3,9	4,1	Meta ainda não atingida – atualmente 0,8 abaixo da meta
Ceará Anos Iniciais	5,1	6,1	6,5	Meta atingida em 2015 – atualmente 1,4 acima da média
Ceará Anos Finais	4,8	5,3	5,4	Meta atingida em 2017 – atualmente 0,6 acima da média
Ceará Ensino Médio	4,8	4,4	4,4	Meta ainda não atingida – 0,4 abaixo da média

Fonte: Inep (2025).⁸³

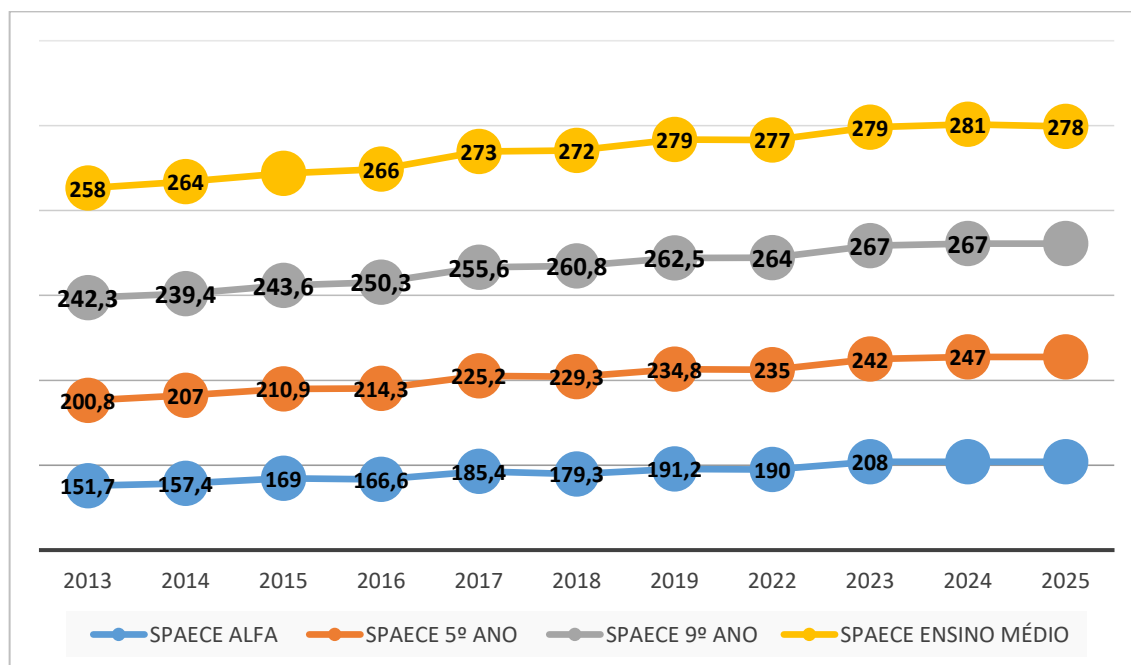
Como se observa na tabela acima, o grande desafio para a melhoria dos índices nas avaliações externas permanece concentrado no ensino médio. Mesmo transcorridos dois anos após a meta projetada para 2021, nem o Ceará nem o Brasil conseguiram atingi-la nessa etapa de ensino. Torna-se imprescindível, no entanto, considerar a importância, conforme apontado por Imbernón (2016, p. 19-20), de olhar para a escola não como um espaço “passível de diagnosticar friamente com protocolos de qualidades, mas como um processo de vida que, em toda sua complexidade, em toda rede de relações e dispositivos com uma comunidade educacional que a envolve, pretende educar todos para melhorar e melhorar-se”.

⁸³ Disponível em: <https://qedu.org.br/brasil/ideb> Acesso em: 12 abr. 2026.

No entanto, essa não é a realidade e os resultados obtidos nas avaliações externas, de forma fria, passaram a ser vistos como índices de qualidade educacional. Cabe ressaltar, entretanto, que não interpretamos os resultados das avaliações externas como sinônimos diretos de qualidade da educação, tampouco afirmamos que o Ceará possui uma educação de qualidade superior à do Brasil como um todo. A qualidade educacional é um conceito amplo e multifacetado, que envolve aspectos pedagógicos, estruturais, sociais e culturais que não se reduzem a indicadores numéricos. Assim, o que se pode afirmar, a partir dos dados apresentados, é que determinadas estratégias implementadas no Ceará, em especial o trabalho com foco no fluxo escolar e em políticas de formação continuada de professores com foco nas avaliações externas, mostraram-se mais eficazes para a elevação das médias do Ideb, sem que isso signifique, necessariamente, um sistema educacional mais qualificado.

Concluída a comparação entre as médias alcançadas e as metas projetadas para 2021, passamos, a seguir, à apresentação e à análise dos dados do Spaee. O gráfico que segue contempla os quatro níveis avaliados pelo sistema estadual: Spaee Alfa (2º ano), 5º ano e 9º ano do ensino fundamental e Spaee Ensino Médio.

Gráfico 4 – Séria histórica na média estadual no Spaee – 2012 a 2025⁸⁴



Fonte: Seduc/CE.⁸⁵

⁸⁴ O único resultado disponível de 2025 é do ensino médio e ainda é preliminar, sujeito a alterações. Foi divulgado pela Crede 10 na Jornada Pedagógica 2026, realizada entre os dias 21 e 23 de janeiro de 2026, na cidade de Russas/CE.

⁸⁵ Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/spaee/> Acesso em: 12 abr. 2026.

A leitura do gráfico acima permite constatar que, nas últimas dez edições do Spaece, o estado do Ceará apresentou crescimento nos índices de todos os níveis avaliados. Observamos, contudo, que a menor evolução no período ocorreu no 9º ano do ensino fundamental: enquanto o Spaece Alfa (2º ano EF) registrou um avanço de quase 60 pontos, e o 5º ano e o ensino médio cresceram cerca de 50 e 30 pontos, respectivamente. Já o 9º ano apresentou incremento inferior a 15 pontos.

Se restringirmos a análise às cinco edições mais recentes, período de implementação e execução do *Foco na Aprendizagem*, verificamos, ainda, uma tendência de estagnação no ensino médio, cujos resultados oscilaram pouco mais de dois pontos. Essa estagnação que apontamos que pode ser em decorrência da metodologia de trabalho adotada e da não utilização da literatura no processo de desenvolvimento de habilidades de leitura. Esse comportamento, entretanto, deve ser interpretado à luz de fatores contextuais relevantes, como a interrupção das atividades presenciais e as mudanças no processo de ensino-aprendizagem decorrentes da pandemia de Covid-19.

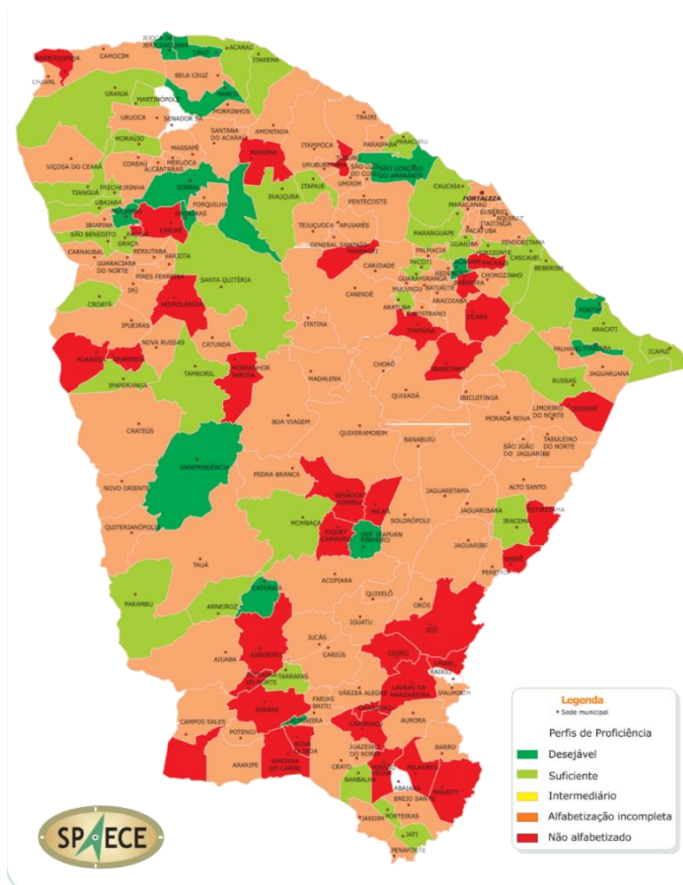
Saliente-se, por outro lado, o expressivo salto obtido no Spaece Alfa. Como dito anteriormente, tal desempenho está fortemente associado ao Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), cuja metodologia, de caráter pouco flexível e centrada no método global de alfabetização, foi acompanhada de estratégias como a aplicação de simulados já na faixa etária de sete anos. Essas práticas contribuíram para condicionar as crianças à resolução de avaliações padronizadas. No entanto, como adverte Dehaene (2012), os efeitos de determinadas abordagens metodológicas, como o método global, tornam-se perceptíveis apenas com o tempo, o que pode explicar por que o desempenho obtido no 2º ano não se mantém na mesma proporção no 5º ano. O desafio assumido pelo estado, sobretudo, era fazer com que todo o território cearense alcançasse o nível representado pela cor verde-escuro nos mapas comparativos, indicativo de médias municipais situadas no patamar desejável.

Antes de apresentarmos os mapas, contudo, vale ainda destacar que a proposta do PAIC é composta por seis eixos estruturantes: a) *Eixo de Formação de Gestores do Ensino Fundamental*; b) *Eixo do Ciclo de Alfabetização*; c) *Eixo dos Anos Iniciais – 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental*; d) *Eixo dos Anos Finais do Ensino Fundamental*; e) *Eixo da Avaliação Externa*; e f) *Eixo de Literatura e Formação do Leitor*. Este último é apresentado com o objetivo “Assegurar o direito da criança e do jovem, ao desenvolvimento humano, à formação cultural e à inclusão social, com o acesso à literatura, promovendo a aquisição, a distribuição e

a dinamização de acervos”⁸⁶. Essa abordagem não é repetida no ensino médio, com a iniciativa *Foco na Aprendizagem*, o que, como será discutido no terceiro capítulo, pode indicar uma tentativa não de formar leitores, mas sim, remediar ou mascarar uma situação.

Posto isso, a seguir, apresentamos os mapas referentes aos anos de 2007 e 2023, para que possamos visualizar essa evolução.

Figura 15 – Classificação do Ceará pelos níveis de cores – 2007



Fonte: Seduc/CE.⁸⁷

Após análise da figura acima, num primeiro momento, fica evidente que prevalecem as cores vermelho claro e vermelho, indicando que a maior parte dos municípios cearenses se encontravam nos níveis mais baixos de proficiência. Em análise mais detalhada, percebemos que apenas 14 cidades do estado estavam no nível *Desejável*, totalizando 7% dos municípios. No outro extremo, encontravam-se no nível *Não alfabetizado* 36 municípios, representando quase 20% do estado. Vejamos como estavam os municípios em 2023 na figura a seguir:

⁸⁶ Disponível em: <https://paicintegral.seduc.ce.gov.br/2023/04/13/o-eixo/> Acesso em: 12 abr. 2026.

⁸⁷ Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2011/07/mapa_spaee_alfa_todos_anos_com_variacao_cor01.pdf Acesso em: 12 abr. 2026.

Figura 16 – Classificação do Ceará pelos níveis de cores - 2023⁸⁸



Fonte: Seduc/CE.⁸⁹

Como evidencia a figura apresentada, atualmente todos os municípios cearenses encontram-se no nível desejável de desempenho na avaliação do Spaece Alfa. Diante da eficácia demonstrada pelo programa na elevação dos índices dessa avaliação, a Seduc/CE decidiu, conforme já mencionado, ampliar suas ações para as demais turmas do ensino fundamental, por meio do programa MAIS PAIC, a partir de 2015. No entanto, especificamente no ensino fundamental – anos finais, os resultados não se mostraram tão expressivos: mesmo após a implementação do MAIS PAIC, o crescimento registrado foi de pouco mais de 12 pontos. Isso vai ao encontro do que defende Rojo (2010): o que temos no Brasil não é um problema de alfabetização e sim, de letramentos. E a própria autora aponta o caminho para a solução: por meio de “eventos escolares de letramento que provoquem a inserção do alunado em práticas letradas contemporâneas e, com isso, desenvolvam as competências/ capacidades de leitura e escrita requeridas na atualidade” (Rojo, 2010, p. 22). Nisso a literatura poderia colaborar significativamente.

⁸⁸ Utilizamos os dados de 2023, pois a Seduc/CE, até novembro de 2025, ainda não disponibilizou o mapa de 2024.

⁸⁹ Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2024/05/SPAEC-2023-Rede-Municipal-3.pdf> Acesso em: 12 abr. 2026.

Atualmente, a rede estadual é responsável prioritariamente pelo ensino médio, os investimentos nesta etapa tornaram-se estratégicos para a modificação do cenário. Diversas políticas de responsabilização e de recompensa - que serão discutidas em seção posterior - foram implementadas, acompanhadas de significativo aporte financeiro voltado à universalização do ensino integral. Atendendo à Meta 6 do Plano Nacional de Educação⁹⁰ (2014–2024), e por meio da Lei nº 16.827⁹¹ (em Anexo C), de 2017, o governo estadual ampliou de forma consistente a oferta de tempo integral. Ainda que, em 2019, apenas 27,5% dos estudantes da rede pública estivessem matriculados nessa modalidade (Brasil, 2020, p. 32), em 2024 esse percentual atingiu 54,6%.

Apesar desse aumento de quase 100% no número de estudantes em tempo integral no intervalo de cinco anos, o avanço na média do Ceará no Spaece, para o ensino médio, foi modesto passando de 278,6 para 281,2. Embora seja plausível supor que o maior tempo de permanência na escola favoreça aprendizagens, os dados indicam que a integralização, nesse período, não produziu impacto significativo nos índices das avaliações externas. Ao direcionar o olhar para nosso objeto de estudo, observamos que, no âmbito do Spaece, o uso do Material Didático Estruturado (MDE) também não provocou alterações relevantes nos resultados. O MDE, introduzido em 2020, apresentou, entre 2019 e 2025, queda discreta de 1 ponto.

Encerrada a apresentação dos cenários observados a partir do Spaece e do Saeb, passamos, no próximo tópico, à análise das matrizes de referência desses sistemas, a fim de compreender de forma mais detalhada o que é efetivamente avaliado e de que forma tais critérios se traduzem nas médias apresentadas.

3.2.2 As Matrizes de Referência e os Padrões de Desempenho

As questões das avaliações do Spaece e do Saeb, na disciplina de Língua Portuguesa, têm como objetivo verificar o nível de aprendizagem dos estudantes em leitura, sendo elaboradas a partir de uma matriz de referência. O documento oficial do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED), responsável pela coordenação e aplicação do Spaece desde 2008, define as matrizes de referência como documentos formados por um conjunto de “descritores”. O termo descritor é utilizado porque ele descreve “cada uma das

⁹⁰ Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014> Acesso em: 12 abr. 2026.

⁹¹ Disponível em: <https://bela.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/5883-lei-n-16-287-de-20-07-17-d-o-21-07-17> Acesso em: 12 abr. 2026.

habilidades a serem testadas” (CAED, 2022, p. 14). Em outras palavras, trata-se do documento que apresenta, de forma sistematizada, a lista de habilidades a serem avaliadas nas provas. Tais matrizes, usualmente, organizam os descritores em tópicos ou temas. A matriz do Saeb, por exemplo, estrutura seus descritores em seis tópicos, que serão apresentados posteriormente.

Para a elaboração de uma matriz, torna-se imprescindível o estudo “da proposta curricular de ensino e do currículo vigente, indicando as habilidades e competências esperadas para desenvolvimento na etapa e no componente avaliados” (CAED, 2022, p. 14). Foi dessa forma que se procederam as primeiras matrizes: inicialmente, realizava-se uma análise do currículo das redes de ensino e, a partir dessa análise, definia-se o conjunto de habilidades a ser avaliado. No entanto, as escolas participantes das primeiras edições do Saeb não tinham clareza sobre o conteúdo a ser aferido, uma vez que a primeira matriz só foi publicada em 1997.

Como registra o documento *Fundamentação das matrizes de avaliação da educação básica: estudos e propostas*, “os conteúdos empregados para elaborar as questões dos testes [das primeiras edições do Saeb] foram definidos com base em currículo utilizados pelos sistemas estaduais de ensino” (Brasil, 2014). Tal procedimento resultou em matrizes consideravelmente extensas. A matriz destinada à 3ª série do ensino médio, por exemplo, era composta por mais de 150 habilidades (ver Anexo E), como se pode verificar na tabela apresentada a seguir.

Tabela 7 – Número de habilidades avaliadas nas matrizes de referência por ano

Série	Ano			
	1995	1997	1999	2001
4ª série EF (atual 5º ano)	130	59	28	15
8ª série EF (atual 9º ano)	166	85	36	21
3ª série EM	165	175	60	21
TOTAL	461	319	124	57

Fonte: Brasil (2014, p. 34)⁹².

Como evidenciado na tabela anterior, eram aferidas inúmeras habilidades em cada etapa de ensino. No presente estudo, deter-nos-emos em analisar a matriz referente ao ensino médio, etapa na qual se desenvolve nossa pesquisa. Nas primeiras edições, a matriz de Língua Portuguesa para esse nível era estruturada em três tópicos: compreensão inicial e

92

Disponível em:
https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/fundamentacao_das_matrizes_de_avaliacao_da_educacao_basica_estudos_e_propostas.pdf Acesso em: 12 abr. 2026.

estabelecimento de significado, reflexão e extensão do significado e exame crítico do significado. Cada habilidade contemplada nesses tópicos poderia ser avaliada por meio da leitura de textos literários, textos informativos e textos práticos ou funcionais. Todavia, o documento não apresenta esclarecimentos acerca da distinção conceitual entre um “texto informativo” e um “texto prático”.

Cabe também frisar que, na primeira edição do Saeb, foram avaliadas habilidades de escrita. Aos estudantes da 7ª série foi solicitado que elaborassem uma redação de, no máximo, 20 linhas, com o tema “Uma lembrança que guardo até hoje”. Apesar de se pressupor que a produção resultasse em uma narrativa, a avaliação não especificava o tipo ou o gênero textual a ser adotado.

Além da solicitação da redação, observamos que o perfil das questões sofreu transformações significativas desde então. A título ilustrativo, apresentamos, a seguir, dois exemplos de questões que integraram a avaliação da primeira edição do Saeb, destinadas às turmas da 7ª série do então 1º grau⁹³ (atualmente correspondente ao 8º ano do ensino fundamental):

Figura 17 – Questões da primeira aplicação do Saeb em 1990

17. Assinale a alternativa em que todas as expressões grifadas têm valor adjetivo, com função de adjunto adnominal.

(A) Recebíamos de presente algum bonequinho de celulóide, mo destos cavalinhos de lata, bolas de gude.

(B) Amávamos os brinquedos sem esperança nem inveja.

(C) O bando passava de casa para a escola.

(D) Bastava-nos levar na memória aquelas imagens.

24. Os cajus não no cesto.

(A) caberam

(B) couberam

(C) coberam

(D) cuberam

Fonte: Brasil (1992, p. 204 – 205).

As duas questões apresentadas acima, com foco predominante em aspectos gramaticais, refletem com clareza o estilo de prova adotado na primeira edição do Saeb. Das 30 questões aplicadas, 24 tinham como objetivo avaliar o domínio de regras gramaticais. Chama atenção, ainda, que, além de se tratar de uma avaliação pouco centrada na leitura, os currículos da época

⁹³ Utilizamos exemplo de questões do Ensino Fundamental, pois na primeira edição do Saeb não houve aplicação para o Ensino Médio, etapa na qual se concentra nossa pesquisa. No entanto, para fins de exemplificação na discussão abordada, a questão atende a nosso objetivo.

indicavam que os alunos da 7ª série deveriam ter consolidado conhecimentos como classificação de sujeito e predicado, transitividade verbal, adjunto adnominal, período composto por subordinação e coordenação, bem como concordância nominal e verbal.

Outro aspecto que evidencia a distância entre as avaliações daquela época e as atuais são a presença e o uso de textos. Na primeira edição, aproximadamente 20 questões da prova foram elaboradas a partir de um único texto, a crônica *Brinquedos incendiados*, de Cecília Meireles. No entanto, para resolver a maioria dessas questões, a presença do texto era praticamente irrelevante. Atualmente, as provas assumem um formato distinto: segundo o *Guia de Elaboração de Itens* (CAED, 2008), embora seja possível elaborar, para alunos do ensino médio, até oito questões a partir de um mesmo texto, o mais comum é que cada item traga um texto diferente, reforçando o caráter interpretativo da avaliação.

Cabe relembrar que, nesse primeiro momento, ainda não havia uma matriz de referência publicada. Apenas em 1997 foi divulgada a primeira matriz, elaborada a partir de discussões com especialistas convidados pelo Inep. Essa mudança alterou significativamente o perfil da prova, organizando as habilidades avaliadas, que passaram a ser chamadas de descritores, em dois grandes temas: Práticas de Leitura de Textos e Análise e Reflexão Linguística, cada qual subdividido em tópicos.

O tema Práticas de Leitura de Textos incluía tópicos como: características e estratégias próprias de cada gênero; valores e sentidos constituídos pelo texto em função das características do portador e/ou enunciador; estratégias de leitura; relações entre texto e contexto ou entre textos implicados; mecanismos de coesão referencial; índices formais de relação sintático-semântica na progressão temática; progressão temática e estratégias argumentativas; contexto histórico-social na análise textual; estratégias de construção da verossimilhança no universo ficcional; e recursos expressivos utilizados na produção textual. Já o tema Análise e Reflexão Linguística abrangia tópicos como: recursos expressivos recorrentes em função da construção textual ou do gênero; construção da imagem do locutor e do alocutário; relações de intertextualidade; operações linguísticas para estabelecer relações entre forma e sentido; variação linguística; o texto como objeto sociologicamente construído; e funções da linguagem e atos de fala.

A matriz seguinte, de 1999 sofreu redução significativa, passando de 175 descritores para 60. A mudança mais expressiva, entretanto, foi a retirada do tema Análise e Reflexão Linguística, concentrando a avaliação exclusivamente em Práticas de Leitura de Textos. Alguns tópicos dessa segunda área foram incorporados à primeira, que então passou a incluir dez tópicos, entre eles: procedimentos de leitura; características dos gêneros; implicações do

suporte e/ou do enunciador; relações intertextuais; coerência e coesão; progressão temática e organização argumentativa ou narrativa; relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido; construção da imagem do locutor e do interlocutor; variação linguística; e o texto como objeto socio-historicamente construído.

Finalmente, em 2001, com a exclusão e a fusão de alguns descritores, a matriz chegou ao formato utilizado até hoje (disponível em Anexo G), composto por 21 descritores distribuídos em seis temas: procedimentos de leitura, implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto, relação entre textos, coerência e coesão no processamento do texto, relação entre recursos expressivos e efeitos de sentido e variação linguística.

No que concerne ao Spaece, não há registros precisos acerca da data de publicação de sua primeira matriz de referência. Na obra *Spaece: história, memórias, atores e políticas (1992-2002)*, a então responsável pela disseminação dos indicadores educacionais da Seduc/CE, Maria Joyce Maia Costa Carneiro, afirma que Sofia Lerche, secretária da Educação do estado àquela época, promoveu, em 2004, a integração das matrizes do Spaece e do Saeb (Costa; Vidal, 2022b). O registro mais antigo identificado encontra-se no *Boletim Pedagógico da Avaliação*, disponibilizado pelo CAED, em 2008.

Os descritores presentes na matriz do ensino médio do Spaece eram, de fato, praticamente idênticos aos do Saeb, com alterações pontuais, sobretudo na nomenclatura dos tópicos e na numeração dos descritores. Embora se reconheça que tais matrizes sejam relativamente extensas, entendemos que, para o acompanhamento adequado das análises e discussões que se seguirão, torna-se imprescindível apresentá-las na íntegra. Como já mencionado, por se tratar de documentos quase idênticos, optamos por expor exclusivamente a matriz do Spaece.

Tabela 8 – Matriz de Referência de Língua Portuguesa para o Spaece – Ensino Médio

I. PROCEDIMENTOS DE LEITURA	
D1	Localizar informação explícita.
D2	Inferir informação em texto verbal.
D3	Inferir o sentido da palavra ou expressão.
D4	Interpretar textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais.
D5	Identificar o tema ou assunto de um texto.
D6	Distinguir fato de opinião relativa ao fato.
D7	Diferenciar a informação principal das secundárias em um texto

II. IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO	
D9	Reconhecer gênero discursivo.
D10	Identificar o propósito comunicativo em diferentes gêneros.
D11	Reconhecer os elementos que compõem uma narrativa e o conflito gerador
III. RELAÇÃO ENTRE TEXTOS	
D12	Identificar semelhanças e/ou diferenças de ideias e opiniões na comparação entre textos.
D13	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos de um mesmo tema.
IV. COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DO TEXTO	
D14	Reconhecer as relações entre partes de um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para sua continuidade.
D15	Identificar a tese de um texto.
D16	Estabelecer relação entre tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
D17	Reconhecer o sentido das relações lógico-discursivas marcadas por conjunções, advérbios etc.
D18	Reconhecer o sentido do texto e suas partes sem a presença de marcas coesivas.
V. RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO	
D19	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de palavras, frases ou expressões.
D20	Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
D21	Reconhecer o efeito decorrente do emprego de recursos estilísticos e morfossintáticos.
D22	Reconhecer efeitos de humor e ironia.
VI. VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA	
D23	Identificar os níveis de linguagem e/ou as marcas linguísticas que evidenciam locutor e/ou interlocutor

Fonte: CAED (2022)⁹⁴.

A matriz apresentada constitui a base para a elaboração dos itens avaliativos do Spaece. Não se pode, contudo, afirmar que essas sejam as principais habilidades para avaliar o domínio de Língua Portuguesa de um indivíduo, até porque tal avaliação global dificilmente seria mensurável, e, sobretudo, consensual. Conforme explicita o próprio CAED, as habilidades elencadas correspondem àquelas passíveis de serem aferidas por meio de questões de múltipla escolha, formato adotado em função da aplicação da Teoria da Resposta ao Item (TRI).

⁹⁴ Disponível em: <https://prototipos.caeddigital.net/arquivos/ce/colecoes/2022/SPAECE%202022%20-%20BE%20LP%20EM%20-%20Web.pdf> Acesso em: 12 abr. 2026.

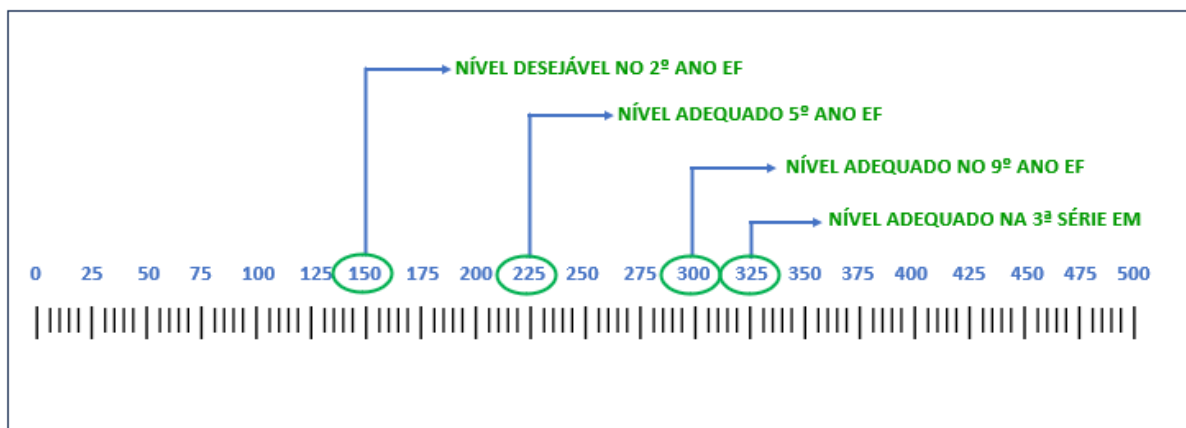
Como também já mencionado, a matriz do Spaece apresenta pequenas diferenças em relação à do Saeb. A primeira diferença está na quantidade de descritores, a do Space tem 22 e a do Saeb, 21. Isso porque o descritor “Reconhecer o gênero discursivo”, presente na matriz do Spaece, não faz parte da avaliação do Saeb. Além disso, há distinções, por exemplo, na formulação: no Spaece, o descritor 18 refere-se a “Reconhecer o sentido do texto e suas partes sem a presença de marcas coesivas”, enquanto no Saeb a mesma habilidade é descrita como “D11 – Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto”. Cumpre ainda observar que nenhuma das matrizes apresenta justificativa para a numeração dos descritores.

No ano de 2025, em consonância com a recomendação presente no *Guia para Implementação da Recomposição das Aprendizagens*, integrante do Pacto Nacional pela Recomposição de Aprendizagens do Governo Federal, a Seduc/CE procedeu à seleção de determinadas habilidades da matriz, classificando-as como essenciais. No documento *Aprendizagens Essenciais para o Ensino Médio: Avaliação, Recomposição e Foco na Aprendizagem dos Estudantes da Rede Pública do Ceará*⁹⁵, a secretaria informa que, eleitas por meio de análise técnica, tais habilidades correspondem aos descritores: D01, D02, D03, D04, D05, D06, D10, D12, D13, D14 e D23. Ressalte-se, contudo, que o referido documento não explicita os procedimentos metodológicos utilizados nessa análise, tampouco os critérios que fundamentaram a definição dessas habilidades como prioritárias em relação às demais.

Além de conhecer as matrizes, é igualmente relevante compreender os padrões de desempenho aferidos nas avaliações. Tanto o Spaece quanto o Saeb utilizam uma escala de proficiência própria. O *Boletim Pedagógico do Spaece* define proficiência como a medida do desempenho do estudante na avaliação, “valor calculado a partir da Teoria da Resposta ao Item (TRI) e que trata, em síntese, dos saberes (ou conhecimentos) estimados a partir das tarefas que o estudante é capaz de realizar na resolução dos itens do teste” (CAED, 2022, p. 17).

A escala de proficiência funciona como uma espécie de régua, variando de 0 a 500 pontos. Os valores obtidos pelos alunos nas avaliações são distribuídos em intervalos, os quais indicam o grau de desenvolvimento das habilidades em cada nível de desempenho. Essa escala é idêntica para todas as etapas de ensino avaliadas; o que varia, contudo, é o valor de corte e a média que definem o padrão de aprendizagem considerado adequado para cada etapa. Vejamos o gráfico abaixo:

⁹⁵ Disponível em: <https://www.ced.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/82/2023/07/APRENDIZAGENS-ESSENCIAIS-ORIENTACOES.pdf> Acesso em: 12 abr. 2026.

Gráfico 5 – Proficiência adequada para cada nível de ensino em Língua Portuguesa⁹⁶

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de leitura do Boletim Pedagógico do CAED.

Como se pode observar, cada etapa de ensino possui um valor de referência a ser alcançado na avaliação de Língua Portuguesa, sendo que, para Matemática, os valores são distintos. Para ilustrar, tomemos um exemplo: um aluno que atinge o nível desejável no Spaece Alfa (2º ano) precisará avançar 75 pontos para, no 5º ano, manter-se também no nível adequado. Esse mesmo raciocínio se aplica às demais etapas, em que cada uma exige um incremento específico na proficiência para que o estudante permaneça no patamar esperado. Apesar de ilustrarmos com a mesma escala, é válido reforçar que cada série avaliada tem sua própria matriz e suas especificidades.

Além de indicar a pontuação-alvo em cada etapa, nas primeiras edições realizadas pelo CAED, a escala de proficiência do Spaece incorporava também uma categorização por perfil de leitor. Essa classificação, determinada de acordo com a pontuação obtida na avaliação, permitia identificar características e habilidades típicas dos estudantes em cada faixa. A tabela a seguir apresenta os perfis de leitores do ensino médio estabelecidos no Spaece:

Tabela 9 – Descrição sintética dos perfis de leitor

INTERVALO	PERFIL	DESCRIÇÃO SINTÉTICA
75 até 125 pontos	Leitor Rudimentar	Desenvolveu habilidades de leitura ligadas à decifração, com compreensão, do texto escrito e à identificação de elementos que se encontram na superfície textual em textos curtos, de gênero familiar e vocabulário simples.
125 a 175 pontos	Leitor Iniciante	Possui maior autonomia na leitura de textos mais extensos e de gêneros variados. Começa a realizar inferências, indo além de aspectos que se encontram na superfície textual e estabelecendo relações pertinentes entre diferentes partes de um texto.

⁹⁶ Essa escala era utilizada para todos os níveis avaliados até 2023. A partir da avaliação de 2024, a escala do 2º ano passou a ser outra, indo até 1000 pontos.

175 a 225 pontos	Leitor Ativo	Realiza inferências mais sofisticadas, que permitem uma percepção mais clara do texto como um todo e de informações que podem ser identificadas nas entrelinhas do texto. Essa capacidade é um traço distintivo entre leitores que apresentam o perfil do Leitor Ativo e aqueles com perfil do Leitor Iniciante. Este é o perfil desejável a alunos ao término do 5º ano de escolarização.
225 a 275 pontos	Leitor Interativo	Diferencia-se do Leitor Ativo por possuir uma maior experiência de leitura, o que permite que mobilize estratégias mais sofisticadas para estabelecer relações entre partes de um texto no processo de produção de sentidos para o que lê. Por esta razão, adota uma postura interativa frente ao conteúdo de textos de diferentes gêneros que circulam nas várias esferas sociais.
275 a 325 pontos	Leitor Interativo Avançado	Realiza inferências mais complexas, como a percepção de efeitos de ironia em textos de diferentes gêneros. Estabelece relações entre textos, reconhecendo posicionamentos contrários acerca de um mesmo tema. Reconhece relações lógico-discursivas mais sofisticadas, marcadas pelo uso de conectivos menos comuns.
Acima de 325 pontos	Leitor Proficiente	Mobiliza, na leitura de textos de gêneros variados, um amplo repertório de conhecimentos linguísticos aliados à sua experiência de mundo. É capaz de interagir adequadamente com textos ligados a diferentes áreas do conhecimento.

Fonte: Ceará (2008, p. 53)⁹⁷.

Quanto ao uso dos perfis apresentados anteriormente, muitos professores nas escolas relatavam dificuldades em lidar com a quantidade de informações presentes nos relatórios das avaliações externas. Embora ricos em dados, esses documentos exigiam que o docente analisasse, por exemplo, o desempenho de cerca de cem alunos distribuídos entre diferentes perfis de leitor, destacando o que cada estudante já era capaz de realizar. Essa tarefa, longe de ser simples e rápida, demandava tempo, conhecimento técnico e capacidade de interpretar resultados com precisão.

O Saeb também utiliza uma escala de classificação de leitores, que divide os alunos em nove níveis agrupados em quatro perfis. No perfil Insuficiente, encontram-se os níveis 0 (0–224 pontos) e 1 (225–249 pontos). O perfil Básico abrange os níveis 2 (250–274 pontos) e 3 (275–299 pontos). Já o perfil Proficiente, meta desejada nas duas avaliações, compreende os níveis 4 (300–324 pontos), 5 (325–349 pontos) e 6 (350–374 pontos). Por fim, o perfil Avançado reúne os níveis 7 (375–399 pontos) e 8 (400 pontos ou mais).

⁹⁷

Disponível

em:

https://prototipos.caeddigital.net/arquivos/ce/colecoes/2008/BoletimPedagogico_LPEMSPAEECE_2008.pdf
Acesso em: 25 nov. 2025.

Para facilitar a compreensão dos resultados, tanto o Saeb quanto o Spaece apresentam, para cada nível, a lista de habilidades que os estudantes já dominam, permitindo que professores, gestores e até mesmo os próprios alunos compreendam de forma mais clara seus avanços. Por exemplo, segundo o Inep, estudantes do nível 1 no Saeb já conseguem “identificar elementos da narrativa em história em quadrinhos; reconhecer a finalidade de recurso gráfico em artigos; reconhecer a relação de causa e consequência em lendas; e inferir o sentido de palavra em letras de música e reportagens” (Brasil, 2020, p. 31). No Spaece, para a mesma faixa de pontuação, a lista de habilidades é consideravelmente mais extensa. Segundo o CAED (2022, p. 47), um estudante nesse patamar já seria capaz de:

Localizar informações explícitas em fragmentos de romances, crônicas, textos didáticos e artigos; identificar tema e assunto em poemas e charges, relacionando elementos verbais e não verbais; identificar elementos da narrativa em histórias em quadrinhos e em contos; reconhecer a finalidade de recurso gráfico em artigos; reconhecer o sentido estabelecido pelo uso de expressões, de pontuação, de conjunções em poemas, charges, fragmentos de romances, anedotas e contos; inferir o sentido de palavra em letras de música, reportagens e artigos; reconhecer relações de causa e consequência em lendas e fábulas; reconhecer relação entre pronome e seu referente em manuais de instruções; inferir características de personagens em lendas, letras de música e fábulas e inferir sentimento expresso pelo narrador em contos; reconhecer recurso argumentativo em artigos de opinião; inferir efeito de sentido da repetição de expressões em crônicas; inferir causa da ação de um personagem e interpretar expressão de personagem em tirinhas; reconhecer o objetivo comunicativo de notícias e reportagens; reconhecer aspecto comum na comparação de letras de música e poemas e entre textos jornalísticos e charges; identificar a tese defendida pelo autor em artigos; reconhecer a relação entre expressão e seu referente em notícias (CAED, 2022, p. 47).

Percebemos, portanto, que a descrição do Spaece é mais detalhada. Enquanto o Saeb apresenta, nos anexos, 60 habilidades descritas para seus padrões de desempenho, o Spaece lista mais de 150 habilidades. É crucial destacar que essas habilidades são cumulativas: um estudante no nível 3 do Saeb, por exemplo, domina também as habilidades descritas para os níveis 1 e 2.

Essa descrição detalhada também evidencia que um mesmo descritor pode ter níveis diferentes de complexidade, variando de acordo com o gênero textual utilizado como suporte para as questões. Assim, o acerto de uma questão do *D1 – Localizar informação explícita* não significa, necessariamente, que o estudante já tenha pleno domínio dessa habilidade; é preciso considerar o nível de dificuldade associado ao gênero textual presente na questão. No próximo quadro, veremos o exemplo dos diferentes níveis de pontuação do D01.

Tabela 10 – Níveis de desempenho no Descritor 01

D01 - Localizar informação explícita.	NÍVEL
Localizar informação explícita a respeito da ação de personagem em crônicas.	ATÉ 200
Localizar informação explícita a respeito da ação de personagem em fragmentos de romances.	ATÉ 200
Localizar informação explícita a respeito de um local em que acontece uma cena em crônicas.	ATÉ 200
Localizar informação explícita em propagandas com ou sem apoio de recursos gráficos.	ATÉ 200
Localizar informação explícita em instruções de jogo.	ATÉ 200
Localizar informação explícita em notícias.	ATÉ 200
Localizar informação explícita em biografias.	DE 200 A 225
Localizar informações explícitas em fragmentos de romances.	DE 225 A 250
Localizar informações explícitas em crônicas.	DE 225 A 250
Localizar informações explícitas em textos didáticos.	DE 225 A 250
Localizar informações explícitas em artigos.	DE 225 A 250
Localizar informações explícitas em crônicas.	DE 250 A 275
Localizar informações explícitas em fábulas.	DE 250 A 275
Localizar informações explícitas em notícias.	DE 250 A 275
Localizar informações explícitas em reportagens.	DE 250 A 275
Localizar informações explícitas em artigos de opinião.	DE 275 A 300
Localizar informações explícitas em crônicas.	DE 275 A 300
Localizar informações explícitas em notícias.	DE 275 A 300
Localizar informações explícitas em infográficos.	DE 300 A 325
Localizar informações explícitas em reportagens.	DE 300 A 325
Localizar informações explícitas em crônicas.	DE 300 A 325
Localizar informações explícitas em artigos.	DE 300 A 325
Localizar informação explícita em resenhas.	DE 325 A 350
Localizar informações explícitas em contos.	DE 350 A 375
Localizar informações explícitas em crônicas.	DE 350 A 375
Localizar informações explícitas em artigos de opinião.	DE 350 A 375
Localizar informações explícitas em reportagens.	DE 350 A 375

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados obtidos em CAED (2022)⁹⁸.

Como podemos observar na tabela anterior, o D1 é subdividido em seis níveis diferentes de desempenho (ou de dificuldade). Isso nos permite concluir, por exemplo, que localizar a informação sobre o local onde ocorre uma cena em uma crônica é considerado mais simples do que localizar uma informação semelhante em uma resenha. Outro ponto interessante é que alguns gêneros textuais aparecem repetidas vezes em níveis distintos. A crônica, por exemplo, figura em todos os níveis descritos. O *Boletim Pedagógico* não apresenta justificativa para essa repetição, mas uma hipótese levantada é que a dificuldade pode variar conforme a linguagem empregada em cada texto, ou seja, duas crônicas diferentes podem exigir níveis de interpretação distintos.

⁹⁸ Disponível em: <https://prototipos.caeddigital.net/arquivos/ce/colecoes/2022/SPAECE%202022%20-%20BE%20LP%20EM%20-%20Web.pdf> Acesso em: 12 abr. 2026.

O material de apoio pedagógico enfatiza que o professor deve conhecer com precisão quais habilidades cada aluno já domina e quais ainda precisa desenvolver, para poder planejar intervenções adequadas e personalizadas. Contudo, como mencionamos anteriormente, a grande quantidade de informações contida nessas tabelas tornou esse processo de análise e uso dos níveis de desempenho mais complexo. Nesse contexto, no universo das escolas cearenses, acabou se popularizando outra escala de padrões de desempenho, também utilizada pelo CAED, que simplifica a leitura dos resultados do Spaece. Essa escala, mais prática para o trabalho cotidiano, é a que apresentamos a seguir.

Tabela 11 – Padrões de desempenho em Língua Portuguesa no Spaece

PADRÃO DE DESEMPENHO	NOTA	DESCRIÇÃO
MUITO CRÍTICO	Até 225	Padrão de desempenho muito abaixo do mínimo esperado para a etapa de escolaridade e a área do conhecimento avaliadas, revelando carência de aprendizagem. Para os estudantes que se encontram neste padrão, deve ser dada atenção especial, exigindo uma ação pedagógica intensiva por parte da instituição escolar.
CRÍTICO	225 a 275	Padrão considerado básico para a etapa e a área de conhecimento avaliadas. Os estudantes que se encontram neste padrão caracterizam-se por um processo inicial de desenvolvimento de competências e habilidades correspondentes à etapa de escolaridade em que estão situados.
INTERMEDIÁRIO	275 a 325	Padrão considerado adequado para a etapa e a área do conhecimento avaliadas. Os estudantes que alcançaram este padrão demonstram ter desenvolvido as habilidades essenciais referentes à etapa de escolaridade em que se encontram, demandando ações para aprofundar a aprendizagem.
ADEQUADO	Acima de 325	Padrão de desempenho desejável para a etapa e a área de conhecimento avaliadas. Os estudantes alocados neste padrão demonstram desempenho além do esperado para a etapa de escolaridade em que se encontram, necessitando de estímulos para continuar avançando no processo de aprendizagem.

Fonte: CAED (2022, p. 18)⁹⁹.

⁹⁹ Disponível em: <https://prototipos.caeddigital.net/arquivos/ce/colecoes/2022/SPAECE%202022%20-%20BE%20LP%20EM%20-%20Web.pdf> Acesso em: 12 abr. 2026.

Os padrões de desempenho descritos anteriormente encontram-se amplamente incorporados ao contexto educacional cearense. As nomenclaturas correspondentes a cada nível, *Adequado*, *Intermediário*, *Crítico* e *Muito Crítico*, tornaram-se comuns no cotidiano das escolas, inclusive em usos que extrapolam o campo estritamente pedagógico. É recorrente, por exemplo, a divisão de turmas ou a organização de atividades com base no nível de desempenho dos estudantes. Em reuniões pedagógicas, não é incomum ouvir afirmações como: “Precisamos pensar em estratégias para os alunos do Crítico”. Entre os próprios discentes, essa classificação também circula, ainda que de forma superficial, como no comentário: “Eu sou muito crítico, e você é o quê?”.

As cores associadas a cada nível, presentes nas tabelas de resultados, também se tornaram amplamente reconhecidas e passaram a compor uma linguagem própria de análise pedagógica. Assim como nos mapas comparativos do Spaece Alfa, tais cores funcionam como marcadores visuais que auxiliam a leitura e interpretação dos dados, permitindo que, no jargão escolar, frases como “O município X entrega os alunos no verde para o ensino médio, mas a escola profissional está com os resultados no laranja” sejam perfeitamente inteligíveis para qualquer professor da rede pública estadual, embora possam soar estranhas a quem não vivencia essa realidade.

Como se pôde observar, a discussão acerca das matrizes de referência envolve múltiplos detalhes e especificidades. Consideramos que, para os propósitos deste estudo, as informações centrais já foram apresentadas. Passamos, portanto, à análise de como as avaliações externas passaram a influenciar a prática pedagógica nas escolas, tema que será abordado no próximo tópico.

3.2.3 As avaliações externas no contexto escolar

O processo de implementação das avaliações externas em larga escala no cenário educacional brasileiro ocorreu de forma marcadamente impositiva. Governos e redes de ensino conduziram tal processo sem a participação efetiva do corpo docente em sua concepção e planejamento. Como observa Comar (2021, p. 11), “Não perguntaram aos gestores e docentes, se eles estavam instrumentalizados com aportes teóricos e práticos para aplicarem avaliações pontuais e, muito menos, quais os ganhos para a aprendizagem e que resultariam dessas práticas”. Não surpreende, portanto, que, quando as devolutivas das avaliações externas chegaram às escolas, muitos professores não soubessem como utilizar aqueles dados ou

tratassem as informações como elementos alheios à prática pedagógica. Isso trouxe consequências diretas para o ensino de muitas disciplinas, em especial, para a literatura.

No momento inicial em que os resultados e, posteriormente, as matrizes de referência foram disponibilizadas, ao invés de esclarecer, acabaram por confundir o trabalho docente. O professor de Língua Portuguesa, frequentemente habituado a seguir o livro didático, com ênfase em questões gramaticais e na resolução de exercícios tradicionais, viu-se diante de um conjunto volumoso de informações, sem compreender plenamente o significado de cada descritor ou o que efetivamente estava sendo avaliado. Ressalte-se que, ainda hoje, o contato com essas matrizes, para muitos docentes, ocorre apenas quando já estão atuando na escola. Não é raro, portanto, encontrar professores que desconhecem, por exemplo, o sentido preciso de enunciados como “Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto”. A esse respeito, Comar acrescenta:

Pesa, ainda nesse processo, a falta de formação conjuntural de professores, cuja consequência mais direta, são os transtornos emocionais emergentes das pressões postas pelas premiações e classificação de escolas como eficaz e ineficaz, pois é no plano individual que o sucesso e o fracasso são medidos. (Comar, 2021, p. 11)

Ainda que o professor não dominasse de início aquele universo, rapidamente percebeu que as avaliações poderiam ter consequências diretas para sua atuação profissional. A iminência de responsabilização por algo para o qual não fora devidamente preparado gerou, em muitos casos, rejeição às avaliações externas. Nesse sentido, José Marcelo Farias Lima, diretor de Desenvolvimento Curricular da Secretaria Estadual de Educação do Ceará no início dos anos 1990, relembra que “os professores orientavam os alunos a não responder as provas e tiravam alunos de sala de aula” (Costa; Vidal, 2022, p. 12). Passadas mais de três décadas, a impressão que permanece, conforme sustenta Tolentino-Neto (2023), é a de que prevaleceu uma postura conformista, de aceitação das avaliações como um elemento inevitável em um mundo globalizado.

Atualmente, as avaliações externas estão consolidadas no cenário educacional brasileiro, e o conceito de responsabilização tornou-se central para a classificação dessas avaliações em diferentes gerações. Bonamino e Sousa (2012) identificam, no caso do Brasil, três gerações de avaliação em larga escala, ressaltando que tais gerações não se substituem, mas coexistem. A primeira geração caracterizou-se um tipo de “avaliação com caráter diagnóstico, da qualidade da educação ofertada no Brasil, sem atribuição de consequências diretas para as escolas e par o currículo” (Bonamino; Sousa, 2012, p. 375). Um exemplo típico dessa fase são as primeiras edições do Saeb, cujos resultados, embora divulgados em meios públicos, não eram

apresentados individualmente por escola, o que reduzia significativamente sua capacidade de interferir na vida escolar.

A partir de 2005, com a implementação da Prova Brasil e a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), principal indicador educacional do governo federal, inicia-se uma nova geração de avaliações, marcada pela responsabilização. Como define Tolentino-Neto (2023, p. 30):

A responsabilização é o conjunto de consequências advindas dessas avaliações [externas], que podem ter diferentes graus de impacto na rede de educação e no cotidiano profissional do professor. As iniciativas de baixo impacto (*low stakes*), em geral, são simbólicas e envolvem a divulgação de notas e rankings, expondo o sucesso ou o fracasso de determinada rede ou escola nos testes. Já nas iniciativas de alto impacto (*high stakes*), os resultados dos testes são convertidos em recompensas (bonificações, prêmios, salários extras) e sanções (fechamento de turmas, transferências de escolas, demissões).

A diferença entre os modelos de responsabilização (de baixo ou alto impacto) constitui o critério central para distinguir as duas gerações seguintes da avaliação em larga escala. As avaliações da segunda geração enquadram-se no modelo *low stakes*, ou seja, responsabilizações mais brandas, baseadas na divulgação pública e na devolutiva dos resultados às escolas, sem estabelecer consequências materiais diretas. O mais recorrente nesse modelo é que a divulgação e o interesse midiático em ranquear os resultados levem pais, comunidade escolar, sociedade e governantes a exercerem pressão por melhorias na qualidade do ensino. Embora essa pressão seja classificada como de baixo impacto, “uma vez que se limita a traçar metas e a divulgar os resultados dos alunos por escola e rede de ensino, sem atrelar prêmios ou sanções a esses resultados” (Bonamino; Sousa, 2012, p. 380), ela inaugura uma fase em que começam a surgir interferências mais diretas na prática pedagógica e no próprio currículo escolar.

A terceira geração abrange as avaliações “que referenciam políticas de responsabilização forte ou *high stakes*, contemplando sanções ou recompensas em decorrência dos resultados de alunos e escolas” (Bonamino; Sousa, 2012, p. 375). Para a aplicação dessas medidas, muitos estados, amparados por normativas legais, instituíram bonificações atreladas ao cumprimento de metas previamente definidas. Tal como ocorre no Ceará com o Spaece, outras redes estaduais¹⁰⁰ desenvolveram seus próprios sistemas de avaliação, sendo no âmbito dessas redes que as políticas de responsabilização se consolidaram e ganharam força.

Na maior parte dos casos, os dispositivos legais funcionam como base para programas de premiação e bonificação; entretanto, também há registros de aplicação de sanções. A título

¹⁰⁰ Como exemplo podemos citar os estados de São Paulo, Rio Grande do Sul e Minas Gerais que também iniciaram suas iniciativas de sistemas de avaliações estaduais ainda na década de 1990 (Bertagna; Borghi, 2018).

de ilustração, pode-se mencionar o episódio ocorrido em maio de 2025, amplamente repercutido na mídia, quando a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo decidiu afastar 25 gestores escolares para participarem de um processo de “reciclagem”¹⁰¹. Entre os critérios utilizados para o afastamento, figurou o desempenho em avaliações de larga escala, especificamente, os resultados obtidos no Ideb e no Idep (Índice de Desenvolvimento da Educação Paulistana) em 2023. Os gestores precisaram recorrer à justiça para retomarem seus cargos¹⁰².

Não é possível dissociar as estratégias de responsabilização adotadas pelas redes de ensino brasileiras das políticas de *accountability*. Afonso (2009) caracteriza o conceito como polissêmico e denso, articulando-o a três dimensões interdependentes: avaliação, prestação de contas e responsabilização/consequências. Nessa mesma direção, Hypólito (2010, p. 1339) observa que “tais modelos gerenciais são baseados na qualidade e no mérito, assim, os problemas da educação ficam reduzidos a problemas técnicos-gerenciais”.

Dessa forma, as políticas de *accountability* mantêm estreita relação com noções como gerenciamento e performatividade. Comar (2021, p. 35) acrescenta que, “embora o termo *accountability* tenha sua origem na economia política, ele se expande, de forma significativa, nas orientações internacionais para a educação dos países em desenvolvimento”. Importa realçar que, para que tal processo se concretizasse, foi necessário enquadrar a educação sob a lógica de um mercado comercial passível de exploração, dado que o termo *accountability* está intrinsecamente vinculado ao processo de neoliberalização das políticas públicas educacionais.

O estado do Ceará consolidou-se, nas últimas décadas, como referência nacional em políticas de responsabilização educacional. Desde a implementação do Spaece, diversas estratégias e premiações foram criadas com o intuito de estimular o alcance de melhores resultados. A primeira delas foi o Prêmio Escola do Novo Milênio – Educação Básica de Qualidade no Ceará (Ceará, 2002), concebido sob a premissa de que os professores eram diretamente responsáveis pela aprendizagem dos estudantes. Esse prêmio bonificava gestores e docentes de 100 escolas que se destacassem no Spaece-Net de 2001, concedendo até R\$ 800,00 (equivalente a quatro salários-mínimos à época) para cada funcionário da instituição premiada. Costa e Vidal (2022, p. 13) ressaltam que, no período de implementação dessa política, “a Seduc negociava um acordo de empréstimo com o Banco Mundial, e, embora não se saiba exatamente

¹⁰¹ Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/educacao/noticia/2025/05/25/entenda-por-que-diretores-da-rede-municipal-de-sp-foram-afastados-quais-os-indicadores-utilizados-e-as-criticas-a-medida.ghtml#2> Acesso em: 12 abr. 2026.

¹⁰² Disponível em: [https://www.estadao.com.br/educacao/justica-de-sp-determina-volta-dos-25-diretores-de-escolas-afastados-pela-prefeitura-nprm/#:~:text=O%20Tribunal%20de%20Justi%C3%A7a%20do,de%20Desenvolvimento%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Paulistana\)](https://www.estadao.com.br/educacao/justica-de-sp-determina-volta-dos-25-diretores-de-escolas-afastados-pela-prefeitura-nprm/#:~:text=O%20Tribunal%20de%20Justi%C3%A7a%20do,de%20Desenvolvimento%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Paulistana)) Acesso em: 12 abr. 2026.

como surgiu a ideia de aproveitar a avaliação estadual para conceder prêmios, tal mecanismo avançou na gestão educacional”.

A partir dessa experiência inicial, outras iniciativas de bonificação foram instituídas, como o Programa de Modernização e Melhoria da Educação Básica (Ceará, 2004), que premiava professores e funcionários das 50 escolas com melhor desempenho no Spaece. Contudo, duas políticas de responsabilização se destacaram de forma mais incisiva no cenário educacional cearense: a alteração da lei do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços (ICMS) e a criação dos prêmios Aprender para Valer e Escola Nota 10. Essas medidas ampliaram o alcance das estratégias de responsabilização, envolvendo, além dos professores, outros atores relevantes, como estudantes e prefeitos.

Em 2007, a Lei nº 14.023 (Ceará, 2007, online¹⁰³) determinou que 18% do ICMS arrecadado seriam distribuídos entre os municípios “em função do Índice Municipal de Qualidade Educacional de cada município, formado pela taxa de aprovação dos alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental e pela média obtida pelos alunos de 2º e 5º ano da rede municipal em *avaliações de aprendizagem* (grifo nosso)”. Maurício Holanda Maia, então Secretário Adjunto de Educação, sintetizou a intencionalidade da medida, ao afirmar que “é muito claro que o sinal do ICMS era: ‘Nós precisamos fazer com que os prefeitos coloquem a educação do seu município na sua renda, na agenda financeira e na agenda política’” (Costa; Vidal, 2022, p. 53). O impacto dessa política foi tão expressivo que, em 2019, o governo estadual decidiu ampliar a medida para incluir também os resultados do 9º ano.

Paralelamente, o Prêmio Escola Nota 10 reforçou a centralidade da educação nas agendas políticas dos gestores municipais. Fortemente articulado ao Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), a premiação reconhecia as 50 escolas com melhores resultados no 2º ano na Prova do Spaece. Não é exagero afirmar que as cerimônias de premiação, sempre realizadas com grande aparato, tornaram-se eventos de destaque, atraindo a atenção de gestores que passaram a enxergar na educação uma oportunidade estratégica para fortalecimento de sua imagem político-eleitoral. A título ilustrativo, a seguir, apresentamos uma imagem da festa de 2024:

¹⁰³ Disponível em: <https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/orcamento-financas-e-tributacao/item/4315-lei-n-14-023-de-17-12-07-d-o-de-19-12-07> Acesso em: 12 abr. 2026.

Figura 18 – Festa de premiação Prêmio Escola Nota 10 - 2024



Fonte: SEDUC¹⁰⁴.

Com a realização da festa no Centro de Eventos do Ceará, tornou-se evidente para os atores políticos o potencial simbólico e estratégico dessa ação. Assim, passou a ser comum a organização de caravanas compostas por profissionais trajando camisetas identificando o município, portando faixas e cartazes, além da ampla divulgação nas mídias digitais institucionais das prefeituras. Durante a solenidade, cada prefeito recebia a premiação de suas escolas diretamente das mãos do governador, em um ato marcado por celebração e grande visibilidade. Nesse sentido, Aléssio Costa Lima, atual presidente da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) no Ceará, enfatiza: “Muito embora a redistribuição do ICMS tivesse um impacto maior do que o Prêmio Escola Nota 10, no imaginário dos gestores escolares e dos prefeitos, de fato, a grande solenidade, o grande prêmio, era o Prêmio Escola Nota 10” (Costa; Vidal, 2022, p. 84). Tal visibilidade contribuiu para a ampliação expressiva do prêmio, que, inicialmente voltado a 50 escolas, contemplou, em 2024, segundo dados da Seduc/CE¹⁰⁵, 574 escolas públicas com melhores resultados no Spaece 2022/2023.

¹⁰⁴ Disponível em: <https://www.crede10.seduc.ce.gov.br/2024/07/02/evento-premio-escola-nota-dez-2022-2023/>
Acesso em: 12 abr. 2026.

¹⁰⁵ Disponível em: <https://www.crede10.seduc.ce.gov.br/2024/07/02/evento-premio-escola-nota-dez-2022-2023/>
Acesso em: 12 abr. 2026.

Enquanto as prefeituras municipais se mobilizavam em torno da alteração da lei do ICMS e do fortalecimento do Prêmio Escola Nota 10, nas escolas de ensino médio da rede estadual, o maior impacto decorreu do Prêmio Aprender para Valer, instituído em 2009. Essa política previa bonificação, popularmente conhecida como “14º salário”, para professores, gestores e demais funcionários das instituições que atingissem metas previamente estabelecidas, como elevação igual ou superior a 7% na média em relação ao ano anterior e garantia de, no mínimo, 80% de participação dos estudantes nas avaliações. Contudo, o aspecto de maior apelo público foi a premiação destinada aos alunos: *notebooks* para aqueles que alcançassem níveis de proficiência satisfatórios em Língua Portuguesa e Matemática. O programa chegou a números expressivos, premiando mais de 20 mil estudantes em 2014. Diante desse volume, a Seduc/CE precisou rever os critérios, restringindo a quantidade de *notebooks* distribuídos anualmente. Desde 2019, entretanto, a política atravessa um período de crise, uma vez que o governo estadual não tem cumprido a legislação quanto à entrega dos equipamentos¹⁰⁶.

Conforme anteriormente assinalado, essas premiações alteraram de forma significativa a relação de professores e estudantes do ensino médio com o Spaece. Sobre esse fenômeno, Silva *et al.* (2023, p. 41-42) alertam que:

Entretanto, ao se utilizar de exames padronizados como instrumento de prestação de contas na educação, a responsabilização pelos resultados alcançados em relação àqueles esperados, em vez de recair sobre a gestão dos governos (federal, estadual e municipal), atribui-se – por meio de um discurso de culpabilização veiculado nas mídias por diversos grupos de interesse – às gestões escolares, a seus professores e comunidades escolares. Em vista disso, o foco das avaliações externas em larga escala está no ensino – de uma matriz de descritores – e não na aprendizagem construída no contexto escolar pelos alunos.

Nesse cenário, a pressão advinda da responsabilização (ou mesmo da culpabilização) gerou vulnerabilidade docente diante dos sistemas de avaliação. Uma queixa recorrente era a ausência de conhecimento prévio sobre os conteúdos efetivamente cobrados. Para enfrentar essa lacuna, os dirigentes educacionais implementaram ações voltadas a uma espécie de letramento dos professores em avaliação externa, que envolviam o estudo das matrizes de referência, oficinas de elaboração de itens (questões) e estratégias de apropriação dos resultados. Essa formação demandava, ainda, a assimilação de um vocabulário técnico próprio, termos como “itens”, “distratores”, “suportes” e “comandos”, essencial para a compreensão da lógica avaliativa.

¹⁰⁶ Apesar de não encontrarmos nenhuma referência oficial sobre tal, é comum ouvirmos, em meio a gestores escolares, que a política de premiação com *notebooks* havia sido descontinuada, pelo fato de atualmente o Governo do Estado dar um *tablet* a cada aluno matriculado na rede pública estadual.

Com o intuito de ampliar esse conhecimento, o MEC disponibilizou, em 2008, a coleção *PDE – SAEB: Matrizes de Referência, Temas, Tópicos e Descritores*, que apresentava cada descritor a partir de seções como: a) *Que habilidade pretendemos avaliar?*; b) *Exemplo de item*; c) *O que o resultado do item indica?*; e d) *Que sugestões podem ser dadas para melhor desenvolver essa habilidade?*. Vejamos como o Descritor 1 do Saeb era apresentado:

Um texto, em geral, traz informações que se situam na sua superfície – e são, assim, explícitas – ou traz informações apenas implícitas ou subentendidas. A habilidade prevista nesse descritor concerne à capacidade do aluno para localizar, no percurso do texto, uma informação que, explicitamente, consta na sua superfície. Como se vê, corresponde a uma habilidade bastante elementar. Assim, espera-se que o item relativo a esse descritor solicite do aluno a identificação de uma determinada informação, entre várias outras expressas no texto. Com este item, pretendemos avaliar a habilidade do aluno em localizar a informação solicitada. (BRASIL, 2008, p. 25)

Pela forma como o texto está posto, notamos que o MEC realmente queria se comunicar com professores que pouco ou nada estavam acostumados a lidar com essas temáticas. Tanto que o texto repete três vezes o que avaliava o descritor em questão. Além dessa explicação e de um exemplo de item avaliando esse descritor, o material indica de que forma os professores poderiam trabalhar essa habilidade com seus alunos: “[...] levando para a sala de aula textos de diferentes gêneros e temáticas variadas para que as atividades de leitura sejam diversificadas” (MEC, 2008, p. 27).

A forma de trabalho para os professores de Língua Portuguesa era ainda muito distante das formas tidas como consagradas em sala de aula. O material escancarava um desafio ainda maior: além de se apropriar do material, os professores teriam de rever e modificar suas práticas. Há de se enfatizar, entretanto, que o estudo dessas matrizes, no ambiente escolar, foi o início da transformação de uma forma de se trabalhar na escola. Pois, como expõe Horta Neto (2010, p. 86), há, nas concepções por trás das avaliações externas, “alguma intenção de desenvolver mecanismos de controle sobre os processos educacionais”.

Como forma de fortalecer essa apropriação das matrizes de referência e influenciada pelo próprio Saeb, a Seduc/CE decidiu investir em oficinas de elaboração de itens. O próprio Saeb disponibilizava alguns materiais, mas foi o *Guia de Elaboração de Itens*, produzido pelo próprio CAED, que foi o referencial utilizado nessas formações, amplamente realizadas nas sedes das Crede por todo o estado. Além disso, havia o atrativo financeiro. Como o CAED estava querendo montar um banco de questões, havia, num primeiro momento, a possibilidade de alguns professores terem seus itens elaborados selecionados para fazerem parte do banco de questões, e havia remuneração para isso.

Em pouco tempo, a linguagem dos professores do estado do Ceará mudou em relação à discussão de questões de múltipla escolha: as questões passaram a ser chamadas de itens; os itens das questões viraram alternativas; a opção correta virou gabarito e as falsas, distratores. Havia muita expectativa de que o domínio da metodologia de elaboração influenciasse o processo de ensino-aprendizagem. O pensamento era: “Se o professor consegue elaborar uma questão, ele consegue ensinar os alunos a responder”, como confirma o presidente da UNDIME, Aléssio Costa, em entrevista a Costa e Vidal (2022, p. 80):

Considero as oficinas de elaboração de itens uma das maiores estratégias para aproximar o professor dos resultados da avaliação; porque, ao elaborar o item, ele começa a entender que o resultado da avaliação nasce de cada item. Essas oficinas favorecem que o professor tenha essa compreensão, pelo menos para que eles consigam entender com maior clareza a matriz de avaliação, a matriz de referência dos testes. Essas oficinas eram feitas por professores escolhidos, em cada região do estado. Os melhores professores de Língua Portuguesa e Matemática das séries avaliadas (5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio), escolhidos pelas Credes, e percebíamos que eles se descobriam durante as oficinas. Afirmações do tipo “eu nunca imaginei que eu não sabia elaborar testes”, “eu nunca imaginei que eu induzia o meu aluno ao medo”, “eu nunca percebi a importância dos distratores tanto quanto das alternativas”, ou “nunca prestei atenção nos caminhos possíveis que o aluno pode fazer pelos distratores”.

Os relatos apontados por Aléssio são muito reais. A sensação era a de que os professores estavam descobrindo um outro universo educacional, o que fez com que muitos acreditassem que os baixos resultados de suas escolas poderiam estar associados à forma tida como errada de se elaborar os itens. Mas não demorou muito para que a Seduc/CE e os gestores escolares percebessem que o fato de o professor organizar as alternativas de suas questões em ordem alfabética e evitar palavras como *exceto* e *incorreto* não seria suficiente para que os professores modificassem suas práticas pedagógicas. Entenderam rapidamente que as provas mudaram, mas as metodologias em sala continuavam as mesmas.

Era preciso fazer os professores entenderem o que cada resultado daqueles trazia. Logo, concomitantemente ao trabalho de oficinas de elaboração de itens, a Seduc/CE começou a investir em formações sobre apropriação de resultados. Antes de discutirmos a apropriação, vale ressaltar como esses dados chegam à escola. Uma das maiores batalhas da Seduc/CE era fazer com que os dados chegassem mais cedo às escolas. No primeiro momento, o CAED levava quase seis meses para dar a devolutiva desses dados, que vinham em forma de Boletim Pedagógico. Nesse material disponibilizado pelo CAED, havia uma espécie de roteiro para análise pedagógica e apropriação de resultados, que geralmente orientava desde uma leitura atenta dos dados até a construção de um plano de ação. Há de se assinalar, entretanto, que esse

material demora muito para ser divulgado. Até novembro de 2025, os resultados oficiais de 2024 e os boletins pedagógicos de 2023 ainda não haviam sido divulgados.

Atualmente, a divulgação dos resultados das avaliações externas ocorre de forma mais célere. Em 2025, por exemplo, a aplicação do exame deu-se em outubro e, já na primeira quinzena de dezembro, as escolas receberam os resultados preliminares. Essa divulgação é operacionalizada por meio dos Seminários de Apropriação de Dados, organizados pela Seduc/CE junto aos representantes das Credes. Estes, por sua vez, replicam os encontros com os gestores escolares, que ficam responsáveis por socializar os resultados com a comunidade escolar. A forma dessa socialização é definida por cada instituição; no entanto, observamos que, em muitos casos, apenas os docentes têm acesso direto aos dados, não havendo, necessariamente, momentos formais de apresentação aos estudantes e responsáveis.

Nas duas últimas escolas em que viemos a atuar, por exemplo, não se verificou qualquer espaço estruturado para socialização dos resultados com discentes ou famílias. Outro ponto crítico refere-se ao fato de que os dados, ao serem apresentados por setores externos ao corpo docente, podem chegar já permeados por interpretações enviesadas. Assim, uma mesma informação pode ser repassada de maneiras distintas, a depender do objetivo de quem a apresenta. Por exemplo: uma escola registrou queda na média, mas diminuiu o percentual de alunos no nível Muito Crítico. O gestor pode ficar insatisfeito e apresentar os resultados a partir de uma perspectiva de fracasso, como se, por a escola ter caído no resultado total, tudo tivesse sido negativo. Com o intuito de mitigar essas distorções interpretativas, a Seduc/CE tem investido fortemente em oficinas de apropriação de resultados, visando qualificar a leitura pedagógica dos dados.

Em novembro de 2024, essa preocupação ganhou reforço legal com a promulgação da Lei nº 15.017¹⁰⁷, que alterou a LDB para dispor sobre a “publicização de dados e microdados coletados nos censos da educação básica e superior e nos respectivos exames e sistemas de avaliação” (Brasil, 2024, online). Todavia, é necessário considerar, como pontuam Brooke e Cunha (2011, p. 31), que “a divulgação dos resultados não redundava automaticamente na sua apropriação por parte dos professores”.

Sales (2022, p. 99) argumenta que a apropriação efetiva dos resultados “direciona o profissional da escola à reflexão sobre os usos pedagógicos dos dados, sobrepondo-se à frieza dos números e trazendo sentido às avaliações, sejam internas ou externas”. Em especial no caso da 2ª série do ensino médio, a análise defendida aproxima-se de uma perspectiva formativa de

¹⁰⁷ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/115017.htm Acesso em: 12 abr. 2026.

avaliação, na qual, além de uma leitura geral dos índices, é imprescindível a análise individualizada de cada estudante, identificando o que já foi desenvolvido e o que ainda demanda atenção. para subsidiar estratégias pedagógicas personalizadas. Essa abordagem se alinha ao que Sacristán (1998) define como uma dimensão mais científica da avaliação. Contudo, o próprio autor adverte que “a busca de cientificidade [na avaliação], por outro lado, carrega uma imagem de professores/as que não corresponde à realidade de suas condições de trabalho, nem com o fato de que tenham que atender a personalidades complexas em desenvolvimento” (Sacristán, 1998, p. 301).

A complexidade desse processo é ilustrada pelo estudo de Menezes (2022), que, ao relatar a implementação de um plano de ação para utilização de dados avaliativos na prática pedagógica, destaca a necessidade de três semanas de reuniões, com quatro horas semanais, apenas para a etapa inicial de planejamento com os gestores escolares, antes mesmo da formação dos docentes. Ou seja, foram necessárias 12 horas de trabalho prévio, sem contar as fases subsequentes de estudo e elaboração de estratégias.

Havemos ainda de pontuar a escassez de tempo nas escolas estaduais, que simultaneamente desenvolvem projetos como *Ceará Científico*, *Competências Socioemocionais*, *Selo Escola Antirracista* e *Escola Espaço de Reflexão*, entre outros. De forma alguma, isso é uma crítica aos projetos elencados; queremos apenas evidenciar que esses estudos dos dados precisam ocorrer concomitantemente a muitas outras ações.

Além de tempo, era preciso formar os professores também para isso. Logo, muitas atividades do curso de formação *Foco na Aprendizagem* são voltadas para esse fim. Há muitas nuances por trás dessa análise. Por exemplo, nos resultados da escola, consta que o descritor com maior percentual de erro foi o D1, mas qual o nível da questão? Qual gênero foi utilizado como suporte? Qual o nível de linguagem do texto? O aluno não sabe retirar informação explícita ou não compreendeu o texto? Até o tamanho do texto pode ser um elemento a ser considerado, pois alguns alunos se recusam a ler textos que consideram longos demais. Como o Spaece não disponibiliza as provas posteriormente, toda essa análise se dá em termos superficiais, por mais que a Seduc/CE acredite que não. Por fim, não podemos esquecer o que Carvalho (2018, p. 62) argumenta: “O simples fato de alguns alunos apresentarem dificuldades em alguma habilidade não quer dizer que sejam maus alunos, assim como acertar um item sobre determinada habilidade não diz necessariamente que o aluno domine a habilidade em foco”. Assim, desenha-se o contexto que Matos (2022, p. 43) destaca: “De um lado há cobranças pela preparação do aluno e, do outro, o docente, que reconhece não ter formação, preparação e apoio para interpretar pedagogicamente os dados da escola”.

O CAED, então, dentro desse contexto, começa a orientar que “informações produzidas a partir dos resultados das avaliações, incorporando-os às suas reflexões sobre as dinâmicas de funcionamento da escola, detalhadas no Projeto Político-Pedagógico e no currículo” (CAED, 2019, p. 22). Esgotadas essas três ações iniciais (estudo das matrizes, oficinas de elaboração de itens e formações de apropriação de resultados), o foco da Seduc/CE passava para outro campo: o currículo. Interferir no currículo não era missão tão simples, pois, como afirma Arroyo (2013), o currículo é um território de disputa e protegido por espécies de grades: “As grades curriculares têm cumprido essa dupla função: proteger os conhecimentos definidos como comuns, únicos, legítimos e não permitir a entrada de outros conhecimentos considerados ilegítimos, do senso comum” (Arroyo, 2013, p. 17). Nessa disputa, a literatura tem perdido cada vez mais espaço.

Esse redirecionamento evidencia uma das consequências mais debatidas da centralidade das avaliações externas: o estreitamento curricular. Disciplinas não contempladas nos exames, bem como determinados conteúdos e experiências pedagógicas, tendem a perder espaço para Língua Portuguesa e Matemática, que passam a ocupar maior carga horária. Ainda que não se possa afirmar que a Seduc/CE tenha imposto alterações curriculares diretas, a indução ocorre de forma sutil, mediante a divulgação de experiências exitosas, associadas a bons resultados e bonificações, que priorizam habilidades das matrizes de referência e envolvem professores de outras áreas no trabalho com as disciplinas avaliadas. Para se ter ideia, a escola com o melhor resultado da Crede 10 planejou, para o ano letivo de 2025, o *Outubro Zero*, ação em que todos os professores de todas as disciplinas ministrarão exclusivamente aulas de Língua Portuguesa e Matemática durante todo o mês de outubro. Essa prática, embora defendida por seus idealizadores como estratégia para elevar os índices da instituição, ilustra de forma contundente o deslocamento do foco pedagógico para atender às demandas das avaliações externas, reforçando a lógica de que o que não é avaliado tende a ser negligenciado no cotidiano escolar.

Após o período de ensino remoto, essa preocupação com a adaptação curricular se fortaleceu, tanto que o CAED (2022) a coloca como a primeira de seis ações para recomposição de aprendizagens, a saber: adaptação (priorização) curricular; avaliação diagnóstica e contínua; adaptação das práticas pedagógicas; formação de professores; adequação do material didático; adaptação do tempo de instrução. Além disso, no Boletim Pedagógico destinado aos professores, o CAED abre uma seção a fim de orientar os docentes sobre “como realizar o (re)planejamento do currículo a partir das demandas do público atendido pela escola” (CAED, 2022b, p. 10).

Como adverte Horta Neto (2010, p. 87), “as avaliações estariam condicionando os currículos e fazendo com que a escola e principalmente os professores perdessem sua

autonomia para definir quais conteúdos e as abordagens que seriam mais adequados aos seus alunos, dentro do contexto social em que viviam”. Sacristán (1998, p. 321) complementa: “o que se faz com o exame externo é obrigar ao cumprimento do currículo estabelecido”. Por ser o currículo um campo mais resistente a interferências externas, a percepção de intromissão por forças institucionais intensificou, no espaço escolar, um clima de tensão já presente desde a adoção das políticas de responsabilização. Entretanto, como apontam Rosistolato e Cerdeira (2023, p. 74), essa responsabilização de alto impacto pode trazer graves consequências, como o “aumento do treino (*teaching to the test*); da manipulação de resultados; das fraudes; e do estreitamento do currículo.”

A tensão em torno das avaliações externas intensifica-se já no momento em que os resultados chegam à escola, pois as estratégias de responsabilização tendem a fomentar a busca por culpados. No interior das escolas, ouvem-se gestores com receio de serem acusados de não acompanharem suficientemente o trabalho pedagógico, professores receosos por não conseguirem cumprir os acordos estabelecidos, alunos temendo serem rotulados de *muito crítico*. Os docentes de Língua Portuguesa e Matemática sentem-se particularmente expostos, por serem “tidos como despreparados para desempenharem suas funções” (Matos, 2022, p. 48), e frequentemente enfatizam que o desempenho na avaliação não depende apenas deles. A compreensão de que determinadas habilidades, como a de localizar informações em textos, são responsabilidade coletiva fragiliza a eficácia de políticas de bonificação, bem-sucedidas nas séries iniciais do ensino fundamental, mas menos efetivas nos anos finais e no ensino médio. Aqui, aplicamos a máxima de que, quando muitos são responsáveis por uma tarefa, na prática, ninguém se responsabiliza integralmente por ela.

Um gestor entrevistado por Matos (2022, p. 48) sintetiza a percepção: “Eu não acredito que adianta vir coisas de cima para baixo. Tem que vir puxando da escola, tem que fazer um trabalho aqui, de formiguinha. A Seduc tem que descer para as escolas. Então não adianta pegar os gestores e pressionar por uma meta se não tiver o convencimento”. O “convencimento” a que se refere diz respeito a engajar professores na priorização de habilidades da matriz do Spaece. Embora essa mediação, em regra, recaia sobre os gestores, eles enfrentam resistência: quando solicitam que docentes de outras disciplinas trabalhem habilidades específicas de Língua Portuguesa ou Matemática, mesmo tentando justificar a importância de tais competências para a aprendizagem em outras áreas, o argumento final, invariavelmente, é que se trata de conteúdos cobrados nas avaliações externas.

As principais justificativas que os professores de outras disciplinas utilizam ao se recusarem a trabalhar habilidades da matriz de referência, não sem razão, são a falta de material

didático apropriado e de formação para esse fim. Carvalho (2018) afirma que a sala de aula parece conviver com duas forças distintas: de um lado, os sistemas de avaliações externas e, de outro, os materiais didáticos. Para os técnicos que coordenam as formações, tudo é muito simples de se fazer: é apenas uma questão de adaptação do material didático para outro fim. Essa situação agrava a tensão no interior das escolas, como demonstra o depoimento de um gestor a Matos (2022, p. 43): “Foi decidido que todo mundo [professores] vai fazer uma oficina para trabalhar aquele descritor que foi fraco. Alguns conseguem fazer a oficina, outros não conseguem porque não têm habilidade, não se propõem, então eu acho que a gente está pecando na questão humana mesmo”. Ao apontar a questão humana, a gestora deixa subentendido que acredita que a situação tem culpado (e que ela sabe quem é): o professor.

Esse cenário é agravado por situações em que a avaliação externa é instrumentalizada para outros fins. Há docentes que utilizam o domínio sobre descritores como recurso de *marketing* pessoal ou para gerar renda extra, comercializando questões e planos de aula. Outros o veem como oportunidade de reconhecimento público ou de renovação de contrato temporário, o que demanda tempo adicional fora da carga horária escolar, algo a que nem todos estão dispostos. Assim, quando um professor opta por priorizar o conteúdo de sua disciplina, reforça-se a narrativa de que o problema reside no docente.

Há ainda muitos casos em que, além de interferências no currículo, as avaliações externas acabam influenciando mudanças no sistema de notas e no perfil das avaliações internas das instituições. Vejamos o exemplo da escola em que trabalhamos: de acordo com o PPP da escola, a média da disciplina de História da 3ª série, por exemplo, é calculada a partir da média aritmética de três notas: um provão de Humanas (com 30 questões contemplando conteúdos de História, Geografia, Sociologia e Filosofia, sendo obrigatório, pelo menos, duas questões avaliando descritores da matriz de referência do Spaece), um simulado Spaece de Língua Portuguesa e um diagnóstico de leitura. Ou seja, por mais que o aluno não tenha desenvolvido as habilidades necessárias para a área de História, se ele se sair bem no simulado e no teste de leitura, conseguirá a aprovação. As habilidades da área de Ciências Humanas, que deveriam ser o foco da disciplina de História, ocupam, desse modo, menos de um terço da composição da média final da disciplina. Na disciplina de Língua Portuguesa, práticas envolvendo escrita e seminários também perdem espaço para os simulados. É o que Matos (2022) denuncia em seu estudo, ao afirmar que há casos em que o objetivo da escola está mais voltado a cumprir os projetos da Seduc/CE do que a atender às dificuldades dos alunos.

Apesar de se defender que as avaliações em larga escala não devem se sobrepor às avaliações internas da escola, como se pode observar, essa não é a realidade. Pode ser que a

situação acima relatada seja uma exceção, mas há ainda outros episódios que poderiam ilustrar essa interferência das avaliações externas, como o depoimento de um PCA a Menezes (2002, p. 59): “também é dada uma [nota] para os alunos que participam, pela presença no dia da prova”. Isso porque, hoje em dia, talvez pela não entrega dos *notebooks* da premiação *Aprender para Valer* desde o ano de 2019, os alunos apresentam certa rejeição ao trabalho com o Spaece. Muitos não respondem aos simulados e, às vezes, até turmas inteiras ameaçam boicotar a prova. Eles afirmam repetidas vezes que os resultados do Spaece só são positivos para a escola e que, em vez de focar tanto nas habilidades do Spaece, as aulas deveriam ser mais direcionadas para a matriz do Enem. Costumeiramente, professores e gestores precisam empenhar esforços extras nesse convencimento.

Isso faz com que, no dia da aplicação do Spaece, a escola chegue ao pico da tensão. As Credes enviam representantes para todos os municípios a fim de auxiliar na gestão. Professores e gestores fazem o controle de frequência antes de tudo, pois não é raro que a escola vá buscar o aluno em casa para realizar a avaliação. Como forma de acolher e conquistar os estudantes, o dia da prova tornou-se um momento festivo em muitas escolas: os alunos são recebidos com um lanche diferenciado e há mobilização de todos os funcionários com adesivos, cartazes e até faixas motivacionais.

Esse quadro de pressão intensificou-se em 2016, com a criação do Índice do Ensino Médio (IDE-Médio), calculado a partir da nota do Spaece e da taxa de aprovação, em moldes semelhantes ao Ideb. Cada escola recebe uma meta anual, divulgada nas Credes em eventos de pactuação, acompanhada de orientações para registrar fotograficamente a adesão e afixar a meta em local visível. Não há sanções administrativas explícitas para o não cumprimento, mas há implicações simbólicas significativas: no seminário de apropriação de resultados do ano seguinte, apenas os gestores das escolas que atingem suas metas são homenageados. Para diretores não eleitos por voto da comunidade escolar, a não consecução repetida das metas pode ser percebida como ameaça à permanência no cargo.

Mediante nossa prática docente e gestora, é lícito afirmar que as metas do IDE-Médio, no entanto, não são discutidas com as escolas. Por conseguinte, algumas especificidades não são levadas em consideração. Por exemplo, na escola em que trabalhamos, no ano de 2024, ingressaram no quadro docente duas novas professoras de Língua Portuguesa. Essas duas docentes, ainda estudantes do curso de Letras, nunca haviam atuado em sala de aula e desconheciam as matrizes de referência do Spaece. Tudo que sabiam sobre a avaliação vinha da experiência como ex-alunas do ensino médio que haviam participado da prova. Situações como essa não são consideradas e não interferem no cálculo da meta da escola pela Seduc/CE.

Os professores em início de carreira chegam às escolas sem o conhecimento dessas matrizes porque as licenciaturas das universidades do estado tendem a ignorar tal temática e prezam por uma formação que busque evitar a submissão às pressões impostas pelo sistema de avaliações externas. Analisamos o atual Programa de Letras, com data de 2006, da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (Fafidam), campus da Universidade Estadual do Ceará em Limoeiro do Norte-CE, a principal responsável pela formação de professores na região em que atuamos, e não consta o estudo das matrizes de referências ou qualquer tipo de abordagem sobre avaliações externas no programa de nenhuma disciplina do curso.

Também analisamos o *Projeto Pedagógico do Curso de Letras Língua Portuguesa – Licenciatura em Língua Portuguesa e suas literaturas*¹⁰⁸, da Universidade Federal do Ceará, com data de 2021¹⁰⁹. Apesar de ser um documento mais atual, assim como no Programa da Fafidam, não consta o estudo das matrizes de referência das avaliações externas em nenhuma disciplina. Deve ser salientado, entretanto, que, na Bibliografia Básica da disciplina *Estágio de Regência em Língua Portuguesa* há a indicação do capítulo *O que nos dizem o SAEB e o ENEM sobre o currículo de língua portuguesa para o ensino médio*, de Beth Marcuschi.

Além disso, no Anexo I do documento, intitulado *Manual de Normatização do Estágio Curricular Supervisionado*, pontua-se que “no contexto do estágio, é importante que se analisem criticamente os dados advindos das avaliações externas (ENEM, SPAECE, PISA etc.) e o papel dessas avaliações para o aprimoramento do ensino no contexto escolar” (UFC, 2021, p. 149). Como se observa, o documento recomenda uma análise crítica dos dados, mas não o estudo, tampouco uma análise crítica, das matrizes.

No entanto, a força do capital e a necessidade de manter o emprego não podem ser ignoradas. Vasconcelos (2011, p. 37) acredita que “o despreparo (para não dizer desespero) de muitos professores” torna a categoria bastante suscetível a intimidações e pressões externas. No contexto da educação cearense, isso pode ter impactos ainda maiores. Por exemplo: os professores contratados por tempo determinado, para terem seus contratos renovados, passam por uma avaliação direta dos gestores. Já os professores efetivos, para conquistarem a promoção sem titulação, que implica aumento salarial, também são avaliados pelo gestor, em um processo que inclui o critério “Contribui com o alcance das metas e objetivos da instituição?”, de acordo

¹⁰⁸ Disponível em: <https://letrasdiurno.ufc.br/wp-content/uploads/2024/10/ppc-lingua-portuguesa.pdf> Acesso em: 12 abr. 2026.

¹⁰⁹ Acredita-se que, numa atualização do documento, as universidades não desconsiderarão um assunto que tem impacto tão direto na prática docente dos professores de Língua Portuguesa.

om a Instrução Normativa Nº 002/2025¹¹⁰ da Seduc/CE, publicada no Diário Oficial do Estado em 30 de abril de 2025.

Atualmente, resistir é correr riscos. Tudo isso, como observa Serafim (2022, p. 81), leva os docentes a assumirem “uma postura de defesa, desacreditando o caráter diagnóstico dessas avaliações e, assim, rejeitando-as ou se adaptando de forma errônea ao processo, por imposição, não por adesão”. Essa postura pode conduzir o professor à insegurança psicológica no ambiente de trabalho e, conseqüentemente, ao adoecimento. Nesse cenário de contradições e incertezas, os discursos acabam direcionando para um convencimento pelo conformismo: em vez de questionar as estratégias das avaliações externas, a orientação implícita é trabalhar para modificar os resultados que elas apontam. Enquanto isso, “os estudantes rejeitam a escola, os professores direcionam suas práticas para alinhar-se às avaliações externas, e o núcleo gestor joga para baixo do tapete as pressões e forças que se chocam dentro da escola” (Matos, 2022, p. 50).

Sales (2022, p. 113) nos convida a refletir que “é importante que se tenha claro que a escola com alta proficiência não significa, necessariamente, que os alunos aprenderam mais. Há uma série de fatores que podem convergir para o crescimento da nota da escola, sendo o aprendizado dos alunos da forma mais equânime possível só um deles”. Taxa de participação no dia da prova e condicionamento dos alunos para resolver determinado tipo de questão podem, por exemplo, interferir nesse resultado. Da mesma forma, não se pode assumir que um aluno classificado no nível *Muito Crítico* no Spaace seja um mau estudante em todos os aspectos. Podemos citar, inclusive, o caso de um aluno que obteve nível *Crítico* em Língua Portuguesa no Spaace, mas conquistou mais de 900 pontos na redação do Enem e foi aprovado em Direito em uma universidade pública. Outro, com nível *Crítico* em Matemática, ingressou no curso de Ciência da Computação na Universidade Federal do Ceará.

É válido ressaltar, ainda, que alguns estudiosos têm elevado o tom das críticas às avaliações em larga escala. Sacristán (1998, p. 321) argumenta que esse tipo de avaliação é “um eficaz controle da autonomia pedagógica e dos professores/as e um freio para adaptar o ensino às necessidades dos alunos/as”. Além disso, o pesquisador espanhol afirma que tal controle externo não equaliza oportunidades entre as escolas, apresenta valor seletivo, deforma as possibilidades curriculares e contribui para a desprofissionalização docente. Tolentino Neto (2023, p. 24) observa que essa “desumanização ou ‘coisificação’ do processo pedagógico e educacional cria uma ideia de que as finalidades e os objetivos da educação – sobretudo da

¹¹⁰ Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2025/05/IN-002_2025-Promocao-sem-Titulacao-2023-2024.pdf Acesso em: 12 abr. 2026.

educação pública – podem ser todos padronizados, mensurados e comparados entre diferentes países e contextos”. Já Mendes e Medeiros (2021) defendem que todo esse cenário das avaliações externas, influenciado diretamente pelo neoliberalismo, constrói, de forma deliberada, um currículo que inibe o desenvolvimento da criatividade e da criticidade dos educandos, especialmente dos mais pobres. Ao se retirar o espaço da disciplina de literatura, consequentemente, a formação dos alunos perde em criticidade e criatividade e, fazendo um gancho com o que aponta Tolentino Neto, perde no que há de humano no processo de educar.

Mesmo diante de tudo que aqui expusemos, as avaliações externas no Brasil e, talvez com ainda mais intensidade, no estado do Ceará, se fortaleceram e, com o apoio do discurso midiático, passaram a ser associadas à qualidade da educação. Basta lembrar que o Plano Estadual de Educação, seguindo o Plano Nacional de Educação, estabeleceu como uma das metas: “Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, garantindo o acesso e a permanência de todos os estudantes na escola, de modo a melhorar as médias no ENEM, IDEB e PISA” (Ceará, 2025, p. 45).

Não se pode, contudo, reduzir o trabalho educativo a isso. Como lembram Costa e Vidal (2022, p. 18), “de uma avaliação que tinha objetivos diagnósticos para orientar políticas públicas, o Spaece passou a fomentar a agenda da gestão por resultados, sendo a Seduc uma das primeiras setoriais a implementar esse modelo gerencial”. Hoje, para o governo do estado e para muitos professores e gestores da rede, bons resultados no Spaece são sinônimo de educação de qualidade. Nesse sentido, Imbernón (2016) enfatiza que o conceito de qualidade educacional pode estar relacionado à coerência entre o que se pretende e o que se obtém, justificando, assim, o discurso governamental que equipara desempenho em avaliações externas à qualidade da educação.

Assim, as políticas de avaliação externa continuam a influenciar o currículo, as práticas pedagógicas e os modelos de gestão da rede. Não haveria como o ensino de literatura permanecer imune a tais interferências. Assim, no próximo capítulo, ao discutirmos a presença da literatura no *Material Didático Estruturado* de Língua Portuguesa da iniciativa *Foco na Aprendizagem*, será possível perceber como a Seduc/CE concebe o trabalho com a literatura para a recomposição das aprendizagens, para o processo de formação de leitores e para a preparação dos estudantes diante de avaliações que cobram, exclusivamente, habilidades de leitura.

4 UMA ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO ESTRUTURADO: ONDE ESTÃO AS EXPERIÊNCIAS DE LEITURA LITERÁRIA NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES DE LEITURA?

Neste capítulo, apresentaremos a análise do espaço destinado à leitura literária no MDE da iniciativa *Foco na Aprendizagem*. Antes, no entanto, se fez necessário apresentarmos e discutirmos o atual cenário da educação nacional e cearense, sob forte influências das avaliações externas em larga escala, e do referencial teórico e legal do ensino de literatura, o que fizemos nos dois primeiros capítulos.

Iniciamos este capítulo descrevendo a abordagem metodológica utilizada, a descrição do *corpus* e os procedimentos de análise. Essa etapa inicial é fundamental para compreender como o MDE se estrutura e de que modo suas propostas dialogam (ou não) com a literatura e com o processo de formação de leitores. Aqui assume papel fundamental lembrar, como apontado nas *Considerações iniciais*, que entendemos por experiência de leitura literária quando o aluno tem uma interação prazerosa com o texto, com foco na linguagem apresentada e não como pretexto para a resolução de questões posteriores.

Num segundo momento, o capítulo apresenta e discute os principais resultados obtidos. Na sequência, apresentamos uma proposta para a elaboração de um *Plano de Experiências de Leitura Literária na Escola (PELLE)* como alternativa pedagógica para o fortalecimento da leitura literária nas escolas da rede estadual cearense, estruturado a partir de eixos norteadores, como intertextualidade e escrita literária, como uma proposta concreta para assegurar o protagonismo da literatura no processo de formação de leitores competentes.

4.1 Metodologia

Para a construção desta tese de doutorado, estabelecemos como objetivo geral analisar o espaço das experiências de leitura literária no Material Didático Estruturado da iniciativa *Foco na Aprendizagem*; e como objetivos específicos: identificar como a leitura literária está inserida nos MDE; examinar as abordagens metodológicas propostas, considerando gêneros, estratégias e atividades sugeridas; analisar a compatibilidade entre essas propostas e as orientações de documentos oficiais, como a BNCC e o DCRC; avaliar em que medida o MDE promove experiências significativas de leitura literária, considerando fruição, formação estética e desenvolvimento do senso crítico. Logo, para alcançarmos os objetivos elencados, esta pesquisa se configurou como de abordagem qualitativa de análise documental, utilizando a

metodologia de análise de conteúdo. Por conseguinte, faz-se necessária uma breve discussão acerca da metodologia adotada.

4.1.1 Pesquisa Qualitativa, Análise Documental e Análise de Conteúdo

A escolha metodológica para esta pesquisa decorre da natureza do objeto (Severino, 2007) e da intenção de compreender, de modo interpretativo, como as experiências de leitura literária são concebidas e operacionalizadas no interior de um material didático produzido sob a égide de políticas públicas educacionais, com foco na recomposição de aprendizagens e na preparação para as avaliações externas, que, no caso de Língua Portuguesa, avaliam exclusivamente habilidades de leitura. Desse modo, subentendemos que o MDE tem a função de desenvolver essas habilidades.

Conforme declaram Strauss e Corbin (2008, p. 23), a pesquisa qualitativa “refere-se a qualquer tipo de pesquisa que produza resultados não alcançados através de procedimentos estatísticos ou de outros meios de quantificação”. Mas não é apenas isso. Essa perspectiva reconhece a importância de se interpretar os fenômenos sociais, considerando os diversos contextos que os envolvem. Gil (2021, p. 2) complementa: “o que se busca com a pesquisa qualitativa é, mediante um processo não matemático de interpretação, descobrir conceitos e relações entre os dados e organizá-los em um esquema explicativo”. Assim, mais do que mensurar a presença da literatura nos materiais, nosso interesse reside também em compreender se (e como) as práticas de leitura literária são concebidas e propostas dentro de um contexto pedagógico orientado por metas e avaliações externas.

Não casualmente, a pesquisa qualitativa, conforme ressalta Yin (2016, p. 6), “tornou-se uma forma aceitável, se não dominante, de pesquisa em muitas áreas acadêmicas e profissionais diferentes”, por permitir explorar fenômenos em profundidade, buscando o sentido das ações e produções humanas. No caso desta tese, a análise do MDE como documento institucional demanda uma abordagem que não seria possível por meio de métodos quantitativos.

Esse tipo de pesquisa, entretanto, não nasce no vazio. Para Yin (2016, p. 25), uma das competências essenciais do pesquisador qualitativo é “o conhecimento de seu próprio tema de pesquisa”, o que envolve familiaridade com o campo, mas também com os estudos e resultados anteriores sobre o objeto. O fato de sermos professor de Língua Portuguesa da rede estadual do Ceará de ensino há mais de 20 anos e atuarmos na gestão escolar de uma instituição dessa mesma rede por mais de uma década nos possibilita a base necessária para analisar e articular o referencial teórico e legal sobre o ensino da leitura literária no contexto da educação cearense.

Em consonância com isso, é elementar pontuar que a pesquisa qualitativa exige também, como observa Serrano (2011, p. 11), um planejamento cuidadoso: “pesquisa não se improvisa, se planeja. Pesquisa não é resultado do acaso, é consequência do trabalho bem feito”. Tal afirmação reforça a necessidade de um percurso metodológico consciente e sistemático, que oriente a coleta, a seleção e a análise dos dados. Serrano (2011, p. 16) amplia essa concepção ao reforçar que “toda pesquisa é, por sua própria natureza, autoconstrutiva. Ela vai se fazendo a si mesma [...] manifesta vida própria conforme vamos abrindo o arco de nossas expectativas de conquista, de novos conhecimentos e vamos nos aprofundando neles”. Essa visão dialoga com o caráter processual da presente investigação, que se construiu à medida que fomos nos debruçando sobre os materiais, identificando recorrências, contradições, lacunas e reorientando as hipóteses iniciais.

Como observa o mesmo autor, essas hipóteses que surgem ao planejarmos uma pesquisa não vêm de nossas certezas; elas surgem de “um indício, uma necessidade, uma dúvida” (Serrano, 2011, p. 22). Essa dúvida orienta o percurso investigativo desta tese, que parte da hipótese de que a forma como o MDE aborda habilidades e conteúdos voltados para avaliações externas não valoriza nem utiliza plenamente a literatura no processo de desenvolvimento de habilidades de leitura. Assim, a pesquisa qualitativa se revela o caminho mais adequado para compreender esse fenômeno, buscando sentidos e intencionalidades que ultrapassam a simples descrição do material.

Não se pode ignorar ainda o fato de que pesquisamos uma iniciativa que está em pleno funcionamento, com papel de destaque no contexto da educação estadual. Sendo assim, durante a realização do estudo, novos resultados, materiais e orientações sobre as avaliações externas e sobre toda a iniciativa *Foco na Aprendizagem* iam sendo lançados. Isso exigia de nossa parte mais uma das competências para se realizar a pesquisa qualitativa apontadas por Yin (2016): executar tarefas paralelas. Ao mesmo tempo em que analisávamos o material, precisávamos acompanhar qualquer nova informação acerca da iniciativa.

Como reforçado anteriormente, no entanto, não iremos investigar toda a iniciativa, apenas o MDE. Dessa forma, a pesquisa utiliza a análise documental, que, conforme define Severino (2007), trata-se de um procedimento que tem como fonte os documentos em sentido amplo. A partir da definição do autor: “em ciência, documento é todo objeto (livro, jornal, estátua [...] etc.) que se torna suporte material (pedra, madeira, metal, papel etc.) de uma informação [...] que nele é fixada mediante técnicas especiais (escritura, impressão, incrustação, pintura, escultura, construção etc.)” (Severino, 2007, p. 124). Logo, o MDE, ao exercer o papel de “fonte durável de informação”, constitui-se como documento. Sendo assim, a análise

documental se mostra particularmente adequada ao presente estudo. Desse modo, o MDE é compreendido como produto de um discurso de um projeto educativo, passível de ser interpretado à luz das teorias e da legislação voltadas para o ensino de leitura, literatura e para a formação do leitor literário.

Para o tratamento desses documentos, portanto, adotamos a análise de conteúdo. Bardin (2016) é reconhecida como a principal referência nos estudos de análise de conteúdo, fazendo com que a maior parte das obras subsequentes tome sua pesquisa como referência. Sua obra *Análise de Conteúdo*, publicada originalmente em 1977, serve de suporte para muitas publicações posteriores, como a obra homônima de Franco (2018). Em alguns casos, certos trabalhos funcionam praticamente como espécie de resumo da obra de Bardin, como o artigo *Análise de conteúdo: uma metodologia de pesquisa qualitativa* (Cardoso; Oliveira; Gheli, 2021) e o livro *Análise de conteúdo na comunicação organizacional: teoria e prática* (Urquiza; Marques, 2021). Logo, trabalharemos com o conceito de análise de conteúdo conforme sistematizado por Bardin (2016, p. 44):

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores, quantitativos ou não, que permitam a inferências de conhecimentos relativos às condições de produção, recepção, variáveis inferidas dessas mensagens. (Bardin, 2016, p. 48)

De acordo com a análise da autora, a análise de conteúdo é uma metodologia que combina rigor técnico e interpretação, permitindo que o pesquisador vá além da superfície do texto para compreender o que está por trás da mensagem: seus sentidos, suas intenções e o contexto de sua produção. Franco (2018, p. 21) destaca que “a contextualização deve ser considerada como um dos principais requisitos para garantir a relevância dos sentidos atribuídos às mensagens”. Logo, não podemos nos afastar, durante toda a análise, do contexto por trás da produção do MDE: um material elaborado por professores da rede, sob orientação da Seduc/CE, destinado ao trabalho com alunos do 3º ano do ensino médio. Ter essa consciência nos permitirá compreender tanto os significados explícitos quanto os sentidos nas entrelinhas dos textos do material.

Isso porque esse método se fundamenta na busca de significados, na identificação de estruturas de sentido e na produção de inferências. A esse respeito, Bardin (2016, p. 27) observa: “a função ou o objetivo [da análise de conteúdo] é a inferência”, e essa inferência, conforme a autora, “recorre a indicadores, quantitativos ou não, que permitam a dedução de conhecimentos relativos às condições de produção ou de recepção das mensagens” (Bardin, 2016, p. 44). Em termos práticos, isso significa que, durante nossa análise, buscamos, nas mensagens, indícios

que revelassem concepções, valores e intencionalidades acerca do trabalho com o texto literário em sala de aula. Severino (2007, p. 121) também reforça essa ideia, ao apontar que a análise de conteúdo “descreve, analisa e interpreta as mensagens/enunciados de todas as formas de discurso, procurando ver o que está por detrás das palavras”.

Ao aplicar esse método ao MDE, nossa intenção foi examinar as concepções de leitura e literatura subjacentes às atividades e orientações pedagógicas. Nesse sentido, nosso estudo se aproxima de um dos objetivos da análise de conteúdo elencados por Bardin (2016, p. 37): “desmascarar a axiologia subjacente de manuais escolares”. Assim, a análise de conteúdo se torna um instrumento crítico capaz de identificar (ou até mesmo desmascarar) intenções e ideologias implícitas nos textos educacionais, permitindo uma leitura que transcende o nível descritivo.

Para tal, a análise de conteúdo, conforme detalha Bardin (2016, p. 125), organiza-se em torno de três eixos: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados (inferência e interpretação). A pré-análise “tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso de desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise” (Bardin, 2016, p. 125). Apesar de já ser uma etapa da análise, a pré-análise é compreendida como fase de organização. Sendo, desse modo, composta por algumas etapas: a) leitura flutuante, que seria uma espécie de primeiro contato para conhecer o material de análise; b) escolha dos documentos, etapa em que o pesquisador selecionará os documentos a serem submetidos aos procedimentos de análise, respeitando regras da análise de conteúdo; c) formulação de hipóteses e dos objetivos, etapa em que estabelecemos as hipóteses que iremos verificar por meio dos procedimentos de análise; d) elaboração dos indicadores, momento em que se determinam os procedimentos que serão utilizados durante a análise a fim de verificar a(s) hipótese(s) levantada(s); e) preparação do material, etapa em que se organiza todo o material para facilitar a manipulação deste durante a análise.

De acordo com Bardin (2016, p. 131), a segunda fase, denominada exploração do material, é “a fase de análise propriamente dita”. É nessa etapa que aplicaremos os procedimentos de análise elaborados durante a pré-análise. Para a autora, “esta fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (Bardin, 2016, p. 131). Por conseguinte, não é algo que se faça a partir de uma única leitura. A análise nos exige muitas idas e voltas ao texto, num processo de muita perícia, para que não percamos nada de relevante

para a nossa análise, a fim de validarmos ou refutarmos as hipóteses elaboradas na etapa da pré-análise.

Por fim, na última etapa, o tratamento dos resultados envolve a inferência e a interpretação, momento em que o pesquisador busca compreender o sentido dos achados à luz do referencial teórico e dos objetivos do estudo. Nesta etapa da análise, Bardin compara o analista a um arqueólogo, a um etnógrafo e a um detetive:

O analista é como um arqueólogo. Trabalha com *vestígios*: os “documentos” que pode descobrir ou suscitar. Mas os vestígios são a manifestação de estados, de dados e de fenômenos. Há qualquer coisa para descobrir por e graças a eles. Tal como a etnografia necessita da etnologia para interpretar as suas descrições minuciosas, o analista tira partido do tratamento das mensagens que manipula para inferir (deduzir de maneira lógica) conhecimento sobre o emissor da mensagem ou sobre o seu meio, por exemplo. Tal como um detetive, o analista trabalha com índices cuidadosamente postos em evidência por procedimentos mais ou menos complexos. (Bardin, 2016, p. 45)

Como sustenta a autora, o tratamento dos resultados envolve a interpretação de todos os dados coletados. Esse processo é composto por três etapas: descrição, inferência e interpretação. Enquanto a descrição é uma espécie de resumo das características do texto, a interpretação surge como o significado dessas características. As inferências se constroem exatamente como “procedimento intermediário, que vem permitir a passagem explícita e controlada, de uma à outra” (Bardin, 2016, p. 45).

Acerca da produção das inferências, Bardin (2016) declara que elas têm a intenção de responder a dois tipos de questionamentos: “o que levou a determinado enunciado?” e “quais as consequências que determinado enunciado vai provavelmente provocar?”. Desse modo, são esses dois questionamentos que orientam toda a análise das experiências de leitura literária nos fascículos do MDE.

Diante das hipóteses previamente elaboradas, os procedimentos de análise de conteúdo possibilitam que o pesquisador supere suas incertezas e realize uma leitura mais enriquecedora do material, a partir das questões apontadas por Bardin (2016, p. 35): “O que eu julgo ver na mensagem estará lá efetivamente contido, podendo esta ‘visão’ muito pessoal ser partilhada por outros?” e “se um olhar imediato, espontâneo, é já fecundo, não poderá uma leitura atenta aumentar a produtividade e a pertinência?”. Para tal, é importante que o pesquisador se muna de ética profissional, a fim de que não inicie a análise apenas querendo comprovar suas hipóteses, sem considerar o contexto e a totalidade do material analisado. Além disso, por se tratar de uma abordagem qualitativa do material, é indispensável assinalar que essa “observação não pode, porém, estar orientada apenas pela curiosidade do pesquisador, mas precisa ser desenvolvida de forma sistemática” (Gil, 2021, p. 16).

Em reforço à ideia apresentada por Gil, é interessante pontuar que, segundo Bardin (2016, p. 42), a análise de conteúdo “funciona segundo procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”, o que lhe garante rigor e validade ao processo interpretativo. Da mesma forma que não se pode ignorar o contexto no qual o material foi produzido, não se desconsidera o contexto no qual ele foi analisado. Assim, ao analisar o MDE, não buscamos nos amparar apenas em nosso entendimento acerca do ensino de literatura. Foi necessária a sistematização de um arcabouço teórico para fundamentar todo o nosso processo de análise. Sobre isso, Cardoso, Oliveira e Ghelli (2021, p. 111) reforçam: “a Análise de Conteúdo deve ser julgada não contra uma ‘leitura verdadeira’ do texto, já que o significado de um texto não é único, mas em termos de sua congruência nos materiais pesquisados e sua coerência com a fundamentação teórica da pesquisa, e à luz de seu objetivo”.

Essa concepção se alinha ao propósito desta tese, que busca compreender não apenas o que o MDE diz, mas o que ele valoriza e silencia em relação à leitura literária. Ademais, buscamos identificar concepções de leitura e literatura presentes nos textos e interpretá-las de forma crítica à luz do referencial teórico sobre ensino de literatura e políticas públicas de educação no Ceará e no Brasil.

Em síntese, ao adotar a análise de conteúdo como método, esta tese compreende o MDE como um discurso pedagógico de relevância no cenário do ensino médio da rede estadual cearense e que, por meio de suas escolhas textuais, suas atividades e suas estratégias, reflete a compreensão que os autores e a Seduc/CE possuem acerca da relação entre a literatura e o desenvolvimento de habilidades de leitura. Dessa forma, o caminho metodológico aqui delineado se propõe a iluminar o lugar (ou até mesmo a ausência) das experiências de leitura literária no MDE.

4.1.2 Descrição do corpus

O material de análise desta tese foi o Material Didático Estruturado (MDE) da iniciativa *Foco na Aprendizagem* da Seduc/CE. Como apresentado no segundo capítulo, o MDE ocupa lugar central na proposta da iniciativa, já que é entendido como o principal suporte para solucionar os problemas apontados pelas avaliações diagnósticas, e a formação continuada gira, em grande parte, em torno dele. Além disso, no projeto de recomposição das aprendizagens, a Seduc/CE deixa claro, nas *Diretrizes para o ano letivo de 2025*, que, para a implementação de estratégias de fortalecimento e recomposição, “devem utilizar Materiais Didáticos Estruturados

(MDE), metodologias ativas e tecnologias digitais para auxiliar as/os estudantes no fortalecimento e recomposição das aprendizagens” (Ceará, 2025, p. 25).

O material vem sendo lançado desde 2020 e, inicialmente, era pensado exclusivamente para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Em 2022, a Seduc/CE apresentou novos fascículos também para as áreas de Linguagens, Ciências Humanas e Ciências da Natureza. Já em 2025, a proposta foi ampliada e passaram a ser disponibilizados MDE para todas as 13 disciplinas que compõem a base comum. Com isso, o Governo do Estado enfatiza que todas as disciplinas devem, de alguma forma, comprometer-se com o processo de recomposição das aprendizagens e, em especial, trabalhar com foco nas habilidades cobradas nas avaliações externas em larga escala.

Nesta pesquisa, como buscamos investigar o espaço das experiências de leitura literária no MDE, detemo-nos exclusivamente no material de Língua Portuguesa, cuja estrutura apresentamos a seguir. Vejamos, portanto, o nosso *corpus* de análise:

Tabela 12 – Fascículos que compõem o MDE – 2020 a 2025

Ano de publicação do MDE	Quantidade de fascículos	Quantidade de descritores/saberes trabalhados	Quantidade de páginas
2020	22	22	582
2021	1	3	64
2022	1	3	104
2023	1	8	50
2023 (Indígena)	2	6	100
2024	1	11	100
2025	1	9	103
TOTAL	29	62	1103

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de análise do MDE

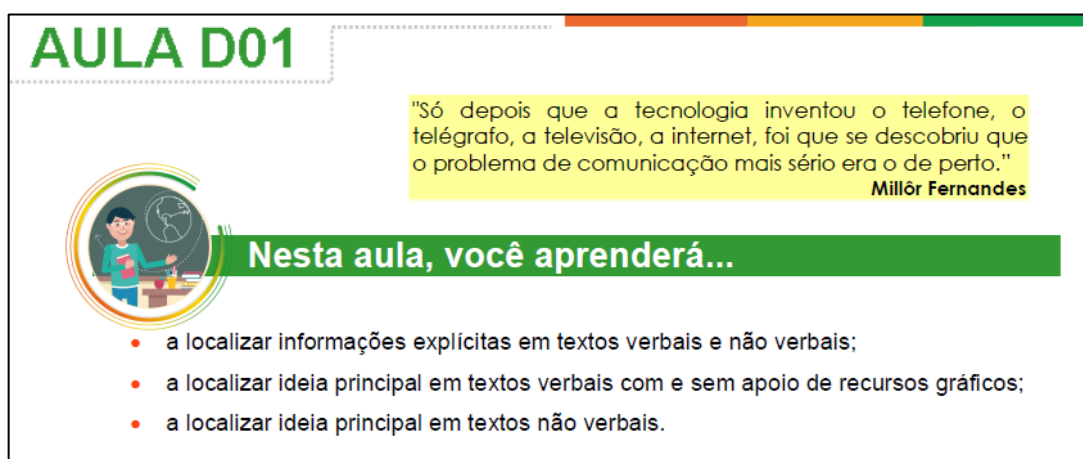
Como se observa, o MDE é composto por 29 fascículos (ou módulos). No primeiro ano, cada fascículo era composto por um capítulo com material destinado a ser trabalhado em uma aula e, em cada aula, era abordado apenas um descritor. A partir de 2021, os fascículos passaram a contemplar mais de um descritor. Ao todo, são 63 aulas, que abrangem 62 descritores, já que, no material de 2025, o Descritor 10 é trabalhado em duas aulas consecutivas. É válido ainda pontuar que, com exceção dos MDE de 2020 e de 2025, não há explicação sobre a seleção dos descritores abordados em cada material. Isso ocorre porque, em 2020, todos os descritores foram contemplados, enquanto, em 2025, foram selecionados apenas os descritores das aprendizagens essenciais, de acordo com a proposta da Seduc/CE.

No geral, os fascículos apresentam a mesma estrutura. Contudo, ao longo dos anos, foram sofrendo algumas sutis modificações: novas seções foram acrescentadas e outras,

excluídas. Utilizaremos, como forma de ilustração, a primeira aula do material do ano de 2020, que é centrada no descritor *D01 – Retirar informação explícita*, para apresentarmos a estrutura dos fascículos. Cada capítulo é composto, em média, por 20 páginas, divididas em oito seções, a saber: a) *Nesta aula, você aprenderá...*; b) *Pra começo de conversa*; c) *Conceituando*; d) *Conversando com o texto*; e) *Desafie-se*; f) *Encerrando o assunto*; g) *Nesta aula, eu...*; e h) *Referências*. Além dessas seções, o material do professor também apresenta a seção *Observe! #FicaADica*.

A primeira seção, *Nesta aula, você aprenderá...*, apresenta as aprendizagens que serão desenvolvidas durante a aula. Embora o foco desta pesquisa seja, exclusivamente, investigar a presença e a abordagem dadas às experiências literárias no material, chama-nos atenção a quantidade de aprendizagens previstas para apenas uma aula. A seguir um exemplo:

Figura 19 – Exemplo da seção *Nesta aula, você aprenderá...*



Fonte: Ceará (2020)¹¹¹.

Ao observar a figura acima, constatamos que o material tinha como objetivo a aprendizagem de três habilidades¹¹² durante apenas uma aula. Esse número varia bastante: há aulas que apontam até oito habilidades a serem desenvolvidas. Assim, no MDE do ano de 2020, ao final das 22 aulas, o material indica que os alunos terão desenvolvido 83 habilidades correspondentes aos descritores cobrados nas avaliações externas.

Desde o primeiro momento, ao prometer que o aluno aprenderá as habilidades elencadas, os autores do MDE sugerem que as estratégias que virão a seguir, como conhecer

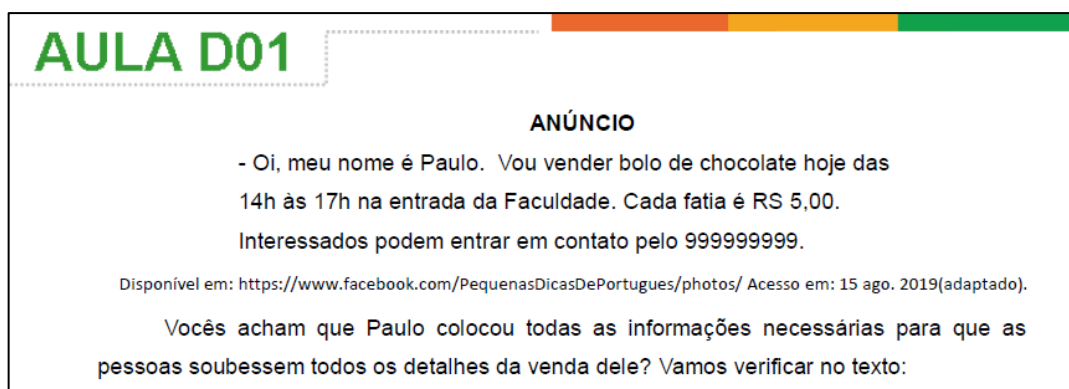
¹¹¹ Disponível em: <https://www.ced.seduc.ce.gov.br/material-didatico-estruturado-lingua-portuguesa-2020/>
 Acesso em: 12 abr. 2026.

¹¹² O termo *habilidade* aqui está sendo utilizado conforme definição de Carvalho (2022, p. 45): “habilidade é o mesmo que saber fazer algo específico e, nesse contexto, cabe falar de ‘ação’. Isto é, uma habilidade é uma ação física ou mental (como chutar, correr, localizar e analisar).”.

determinados conceitos e praticar exercícios baseados em exemplos de questões, constituem o procedimento ideal para a formação de leitores competentes e proficientes. Dessa maneira, o aluno estaria apto a resolver itens ou questões que envolvessem aquelas habilidades.

Na seção seguinte, *Pra começo de conversa*, constatamos o objetivo de apresentar o descritor a ser trabalhado sob uma perspectiva mais contextualizada, especialmente a partir de situações cotidianas de comunicação. Ao apresentarem as habilidades nessa perspectiva, percebemos que os autores tentam demonstrar que os conteúdos trabalhados estão diretamente vinculados à vida real e que algumas interações podem ser comprometidas caso não dominemos determinada habilidade. Na figura a seguir, podemos conferir o exemplo da aula D01:

Figura 20 – Exemplo da seção *Pra começo de conversa* no MDE 2020



Fonte: Ceará (2020)¹¹³.

Na figura acima, podemos ver que o material traz um exemplo de um pôster que circula pelo *Facebook* para demonstrar como as pessoas não leem com atenção e não retiram todas as informações contidas no texto. O autor do pôster expõe que costuma receber perguntas como: O bolo é de quê? Quanto custa? Posso comprar às 18h? Onde você estará? Desse modo, os autores do MDE tentam chamar a atenção para a importância de se retirar as informações contidas no texto para se ter êxito na comunicação. No geral, como apontado anteriormente, esta seção, por meio da apresentação de uma situação de comunicação e da realização de alguns exercícios, busca demonstrar o quanto é importante desenvolver a habilidade que será estudada, já que a falta desse domínio pode interferir em nossa comunicação de forma muito mais ampla do que apenas na simples resolução de questões.

Neste primeiro momento, as atividades propostas são mais simples e priorizam envolver os alunos no tema da aula, promovendo sua participação nas discussões. Não há, entretanto,

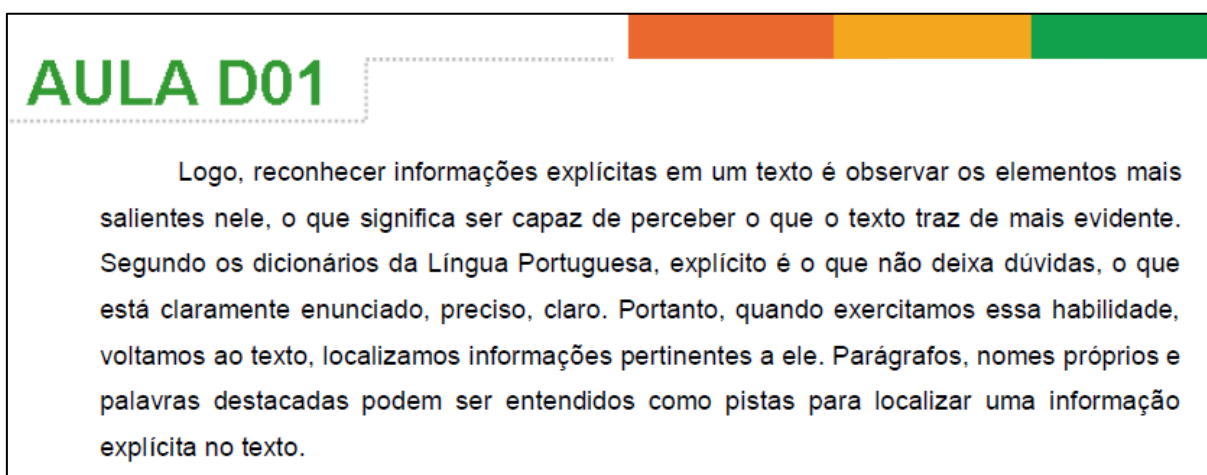
¹¹³ Disponível em: <https://www.ced.seduc.ce.gov.br/material-didatico-estruturado-lingua-portuguesa-2020/> Acesso em: 12 abr. 2026.

uma preocupação em apresentar as habilidades numa abordagem mais técnica e aprofundada. No caso dessa primeira aula, os alunos são convidados apenas, a partir da leitura do pôster, a preencher uma tabela retirando informações do texto sobre produto, lugar, horário, preço e contato.

Em resumo, podemos elencar três objetivos principais para essa seção: 1. Apresentar o tema da aula em uma perspectiva mais contextualizada; 2. Verificar o que os alunos já conhecem sobre o tema trabalhado; 3. Envolver os estudantes no assunto da aula de forma mais leve e interativa. Já que há essa preocupação em envolver os jovens, como veremos no tópico 4.2.1.2, as redes sociais serão a principal fonte dos textos utilizados.

A terceira seção, *Conceituando*, apresenta conceitos-chave que são explicados a fim de que os alunos compreendam melhor a habilidade trabalhada naquele fascículo. Observemos o exemplo:

Figura 21 – Exemplo da seção *Conceituando* no MDE 2020



Fonte: Ceará (2020)¹¹⁴

A figura acima ilustra o trecho em que os autores explicam o que é “reconhecer informações implícitas”. Nesta aula específica, é explicado o próprio conceito da habilidade trabalhada, mas, como podemos verificar no tópico 4.2.1.3, essa não é regra. Em alguns fascículos, são apresentados outros conceitos e não apenas a explicação da própria habilidade.

A seção seguinte é *Conversando com o texto*, espaço em que o material proporciona aos alunos a oportunidade de praticar os conhecimentos adquiridos nas duas primeiras seções. No caso dessa primeira aula que estamos utilizando como exemplificação, cujo objetivo é ensinar

¹¹⁴ Disponível em: <https://www.ced.seduc.ce.gov.br/material-didatico-estruturado-lingua-portuguesa-2020/>
Acesso em: 12 abr. 2026.

os alunos a retirar informações explícitas, o material apresenta uma atividade para que eles possam exercitar essa habilidade. Com esse propósito, o material traz uma reportagem com o título *Smartphone é o melhor amigo de 49% dos adolescentes*. Logo em seguida, apresenta algumas dicas sobre como retirar informações explícitas. Para essa habilidade específica, os autores destacam a importância de observar as marcas tipográficas e de realizar a verificação das informações. Dessa maneira, os alunos são orientados a verificar as informações do texto preenchendo o quadro apresentado na figura a seguir:

Figura 22 – Atividade da seção *Conversando com o texto* do MDE 2020

	VERDADEIRO	FALSO	JUSTIFICATIVA	PARÁGRAFO
Smartphone é o melhor amigo de 36% dos adolescentes.		X	O texto mostra que Smartphone é o melhor amigo de 49% dos adolescentes.	1º
36% dos adolescentes priorizam o aparelho em vez de passar mais tempo com os amigos e família.				
A Geração Z é formada por jovens de 18 a 20 anos.				
Foi Nancy Etcoff, em parceria com a Motorola, por meio do estudo Phone Life Balance, que estudou a relação entre adolescentes e o uso do celular.				
A pesquisa ouviu 4.440 usuários de smartphones de cinco países.				

Fonte: Ceará (2020).¹¹⁵

Como se pode observar, na figura acima, o objetivo da atividade é que o aluno complete o quadro, verificando, informação por informação, e indicando a justificativa e a posição dessa informação no texto. Percebemos que, a partir deste momento, a atividade já se afasta da abordagem cotidiana utilizada na seção *Pra começo de conversa* e começa a ser direcionada mais para treinar um comportamento diante de questões que envolvam essa habilidade.

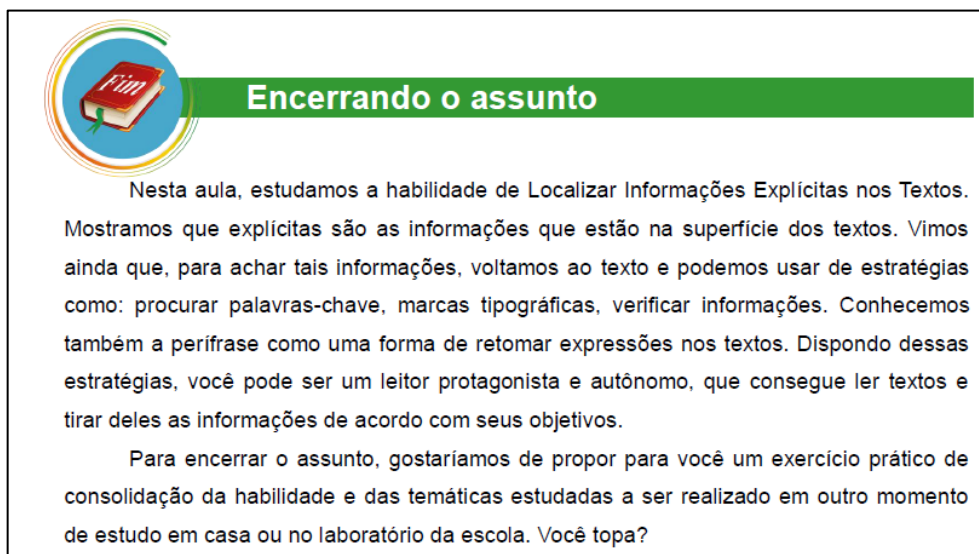
Depois desse treino rápido, a seção seguinte, *Desafie-se*, traz uma série de atividades para que os alunos possam praticar a habilidade de retirar informações explícitas de um texto. São apresentadas dez questões, sendo nove delas no padrão Saeb e Spaece e a última, uma

¹¹⁵ Disponível em: <https://www.ced.seduc.ce.gov.br/material-didatico-estruturado-lingua-portuguesa-2020/>
Acesso em: 12 abr. 2026.

questão do Enem, que apresenta sempre um nível diferenciado de linguagem e de dificuldade. Com essa estratégia, os autores tentam contornar uma das maiores resistências em relação ao trabalho com os descritores em sala de aula: a reclamação dos alunos de que esse tipo de atividade não colabora para a preparação para o Enem. É, entretanto, discurso recorrente no espaço escolar das escolas cearenses que as duas matrizes têm um amplo ponto de intersecção, a fim de que se entenda que, ao trabalhar atividades voltadas para o Saeb e Spaece, o professor também está preparando seus alunos para o Enem.

Na penúltima seção, *Encerrando o assunto*, o material retoma o conteúdo estudado e reforça o que deve ser evidenciado para que o aluno alcance o desenvolvimento da habilidade proposta. Além disso, o material costuma apresentar um exercício complementar com o objetivo de fortalecer a aprendizagem, podendo também trazer sugestões de leituras, músicas ou filmes. No caso da primeira aula, o exercício proposto é a produção de uma resenha sobre um livro que o aluno já tenha lido, acompanhada da sugestão do vídeo *Minha Vida Literária - Como eu faço resenhas*.

Figura 23 – Exemplo da seção *Encerrando o assunto* no MDE 2020



Fonte: Ceará (2020).¹¹⁶

Como se pode evidenciar na figura acima, na seção *Encerrando o assunto*, os autores sugerem, geralmente, atividades a serem realizadas para além do espaço da sala de aula, como, no caso da aula D01, a visita a laboratório para produção de resenhas, o que não seria viável fazer dentro do tempo da aula. É notável ainda que, nessa seção, o MDE faz uma espécie de

¹¹⁶ Disponível em: <https://www.ced.seduc.ce.gov.br/material-didatico-estruturado-lingua-portuguesa-2020/>
Acesso em: 12 abr. 2026.

resumo de tudo o que foi vivenciado durante a aula, até mesmo como uma forma de preparação para a aula seguinte.

Por fim, na última seção, *Nesta aula, eu...*, o aluno é convidado a responder uma autoavaliação, indicando quais habilidades já foram construídas e quais ainda estão em processo de construção. Vejamos o exemplo:

Figura 24 – Exemplo de seção *Nesta aula, eu...* no MDE 2020

AULA D01

Caro(a) aluno(a), de acordo com os objetivos traçados para esta aula e com os conhecimentos construídos, marque as opções que melhor representam a avaliação referente ao seu aprendizado.

ATIVIDADE	CONSTRUÍDO	EM CONSTRUÇÃO
Aprendi a localizar informações explícitas em textos verbais e não verbais?		
Aprendi a localizar a ideia principal em textos?		
Entendi, que para localizar informações explícitas em textos, eu posso usar estratégias como marcas tipográficas e verificação?		
Ajudei a pensar e a solucionar os desafios propostos?		
Contribuí para a minha constante motivação e a de meu grupo?		
Cooperei com o aprendizado dos meus companheiros de sala?		

Fonte: Ceará (2020).¹¹⁷

De acordo com o que se observa na figura acima, evidenciamos que, além das habilidades apontadas como os objetivos de aprendizagem para a aula, na autoavaliação são acrescentadas perguntas sobre outras habilidades. Além disso, é solicitado que os alunos avaliem também seu desempenho atitudinal durante a aula, como se contribuíram com a motivação do grupo e se cooperaram com o aprendizado dos companheiros.

Aqui, tivemos o cuidado de apresentar a estrutura de todo o MDE do ano de 2020, com exemplos de cada uma das seções. Como forma de resumir, ou até complementar tudo o que foi exposto por nós, trazemos o resumo da estrutura do material apresentado pela própria Seduc/CE. A seguir, apresentamos:

¹¹⁷ Disponível em: <https://www.ced.seduc.ce.gov.br/material-didatico-estruturado-lingua-portuguesa-2020/>
Acesso em: 12 abr. 2026.

Figura 25 – Organização interna do MDE 2020





Organização interna do MDE do professor e do aluno de 2020

Dividido em aulas

Sequência das aulas:

- **Nesta aula, você aprenderá...** : as habilidades de cada descritor.
- **Pra começo de conversa:** contextualização dos conhecimentos a serem tratados, sem trazer os conceitos ligados às habilidades do descritor. Neste momento, já existem exercícios com questões abertas que trabalham com as habilidades em questão.
- **Conceituando:** apresentação dos conceitos ligados às habilidades estudadas.
- **Conversando com o texto:** exercícios com textos longos e com diversos formatos de questões.
- **Desafie-se!:** exercícios mais complexos com questões de a, b, c, d, e.
- **Questões do Enem.**
- **Encerrando o assunto:** aqui há um pequeno resumo dos conhecimentos estudados e sugestão de entretenimento como livros, filmes, abordando os conhecimentos desenvolvidos na aula.
- **Nesta aula, eu ...:** a/o estudante faz uma avaliação referente ao seu aprendizado.
- **Referências**

Fonte: Seduc/CE (2020, online)¹¹⁸.

Vale acentuar, ainda, a existência de uma seção presente exclusivamente no material do professor, intitulada *Observe! #FicaADica*. Nessa seção, os autores do material orientam os professores sobre a melhor utilização do MDE em sala de aula, oferecendo dicas sobre o que deve ser dito, reforçado e como o trabalho deve ser conduzido. Além disso, em alguns momentos, são sugeridos temas sobre os quais os professores podem se apropriar melhor, conforme exposto a seguir:

Figura 26 – Exemplo da seção *Observe! #FicaADica* no MDE 2020


Observe!
#FicaADica

Professor(a), é importante que os alunos aprendam a manipular o texto e fazer o caminho de achar marcas tipográficas e verificar suas respostas. Você pode estimar de 5 a 10 minutos para seus alunos fazerem isso.

A atividade consiste em dizer se as proposições são verdadeiras ou falsas, justificar e apontar o parágrafo em que eles encontraram isso.

Fonte: Ceará, 2020.¹¹⁹

¹¹⁸ Disponível em: <https://www.ced.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/82/2023/07/FOCO-LP-presencial-MAIO-2025.pptx.pdf> Acesso em: 12 abr. 2026.

¹¹⁹ Disponível em: <https://www.ced.seduc.ce.gov.br/material-didatico-estruturado-lingua-portuguesa-2020/> Acesso em: 12 abr. 2026.

Além dessas orientações pontuais da seção *Observe! #FicaADica* presentes no material, no início do ano de 2025, a Seduc/CE apresentou uma sugestão para o trabalho com o MDE em sala de aula¹²⁰. Apresentaremos, na íntegra, a sugestão:

1) Primeiro passo - Avaliação diagnóstica

- Revisar os resultados da avaliação diagnóstica para identificar as habilidades essenciais a serem desenvolvidas - (Coordenadora/or Pedagógico, PCA e Professora/or de Língua Portuguesa).
- Classificar as/os estudantes por níveis de proficiência e mapear os descritores correspondentes - (Coordenadora/or Pedagógico, PCA e Professora/or de Língua Portuguesa).

2) Segundo passo - Seleção de Conteúdo e Questões

- Selecionar questões do MDE que abordem os descritores identificados, levando em conta diferentes níveis de dificuldade - (PCA e Professora/or de Língua Portuguesa)

3) Terceiro passo - Definição de Estratégias e Agrupamento

- Planejar a formação de grupos heterogêneos, garantindo que em cada grupo haja pelo menos um estudante com nível satisfatório, que atuará como monitora/or ou facilitadora/or - (PDT, PCA e Professora/or de Língua Portuguesa).
- Definir funções claras para as/os estudantes e orientá-las/os quanto ao papel de incentivar a participação e esclarecer dúvidas - (PDT, PCA e Professora/or de Língua Portuguesa).

4) Quarto passo - Introdução do Conteúdo

- Iniciar a aula com uma explicação dinâmica do conteúdo, utilizando recursos visuais, exemplos interativos e situações do cotidiano para contextualizar o aprendizado.
- Incentivar a participação das/os estudantes com perguntas direcionadas e momentos para esclarecimento imediato de dúvidas.

5) Quinto passo - Atividade em Grupo

- Dividir as/os estudantes em pequenos grupos, conforme planejado para trabalhar as questões selecionadas.
- Orientar os grupos a trabalharem colaborativamente: as/os estudantes com a função de monitora/or ou facilitadora/or ajudam na explicação dos conceitos e na resolução dos problemas, promovendo a autonomia dos colegas.
- Circulação ativa da/o professora/or pela sala para oferecer suporte, mediar discussões e ajustar o ritmo da atividade conforme as necessidades identificadas.

6) Sexto passo - Monitoramento contínuo do desempenho

¹²⁰ Disponível em: <https://www.ced.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/82/2023/07/Apresentacao-para-o-I-Encontro-Foco-LP-2025-2-1.pdf> Acesso em: 12 abr. 2026.

- Implementar avaliações periódicas para acompanhar a evolução dos alunos, utilizando os tablets como ferramenta de aplicação e análise dos resultados - (Professora/or de Língua Portuguesa).
- Promover a escuta ativa por meio da coleta regular de percepções dos estudantes e monitores sobre a clareza dos conteúdos, a eficácia das explicações e a dinâmica das atividades em grupo - (Coordenadora/or Pedagógico, PDT, PCA e Professora/or de Língua Portuguesa).
- Analisar os dados coletados para ajustar as intervenções pedagógicas que garantam uma aprendizagem mais efetiva e personalizada - (Coordenadora/or Pedagógico, PCA e Professora/or de Língua Portuguesa).

Consoante a sugestão proposta pela Seduc/CE, percebemos que o trabalho com o MDE no espaço escolar envolve diversos sujeitos e que o material ocupa lugar de destaque nesse processo que a Secretaria chama de recomposição de aprendizagens. É mister enfatizar que, durante todo o protocolo de uso do MDE, não é repassada nenhuma orientação acerca de experiências de leitura. O foco está na análise de avaliações e na prática e correção de questões.

Nosso objetivo neste trabalho não é invalidar a abordagem pedagógica do material nem criticar a forma como ele é construído. Buscamos aqui, como dito anteriormente, identificar a presença de experiências de leitura literária propostas pelo material. No entanto, não como forma de crítica, mas sim por uma perspectiva descritiva, expomos aqui que os autores do programa defendem que, após ter uma discussão inicial sobre a importância atenta da leitura, conhecer o significado de informação explícita, analisar as informações de um texto e resolver dez questões objetivas, o aluno estará apto para localizar informações explícitas em textos verbais e não verbais e a localizar a ideia principal em diversos textos. Apesar de nossa compreensão sobre o desenvolvimento de habilidades ser diferente, não iremos aprofundar essa discussão para que não nos afastemos de nosso objetivo de estudo. Dessa forma, após a apresentação do *corpus*, apresentaremos, no tópico seguinte, nossos procedimentos de análise.

4.1.3 Os procedimentos de análise

Como mencionado no tópico anterior, nosso objetivo na análise do material é investigar como o MDE aborda as experiências de leitura literária. Dessa forma, foi necessário estabelecer procedimentos de análise que sistematizassem a pesquisa. Antes disso, no entanto, é valoroso enfatizar que a simples presença de um trecho literário não configura, por si só, para nossa análise, uma experiência de leitura literária. Se o excerto de uma obra for utilizado apenas como

suporte de uma questão ou como pretexto para a resolução de exercícios que não envolvam uma abordagem voltada à literatura, ele não será considerado como uma experiência literária.

Como a metodologia de análise de conteúdo é dividida em etapas, iniciamos a investigação realizando a leitura de todo o material, ação denominada leitura flutuante. Esse tipo de leitura “consiste em estabelecer contatos com os documentos a serem analisados e conhecer os textos e as mensagens neles contidas, deixando-se invadir por impressões, representações, emoções, conhecimentos e expectativas...” (Franco, 2018, p. 54). Assim, mesmo não sendo um material desconhecido para nós, realizamos a leitura atenta e integral do material a fim de perceber a melhor forma de conduzir a análise.

Após a leitura flutuante, determinamos oito procedimentos de análise, representados pelas seguintes perguntas:

1. As palavras *literatura* e suas variações (como *literário* e *literária*) são citadas no material? Caso sim, com qual frequência e com qual objetivo?
2. Na seção *Para começo de conversa*, há presença de experiências de leitura literária? Caso sim, quais experiências são sugeridas? Quais gêneros são trabalhados? Qual a incidência do uso de textos literários? Quando utilizada, a leitura do texto literário tem qual objetivo?
3. Na seção *Conceituando*, quais conceitos precisam ser aprendidos no processo de formação de leitores? Algum desses conceitos está mais próximo de uma abordagem literária do texto?
4. Na seção *Conversando com o texto*, há presença de experiências de leitura literária? Caso sim, quais experiências são sugeridas? Quais gêneros são trabalhados? Qual a incidência do uso de textos literários? Quando utilizada, a leitura do texto literário tem qual objetivo?
5. Na seção *Observe! #FicaADica*, há orientações para a prática de leitura literária? Há orientação quanto à mediação da leitura em sala de aula? Há sugestões de estudo ou de fundamentação teórica para o trabalho com a leitura e com a literatura? O MDE enfatiza com frequência o que é importante (e suas variações) o professor fazer em sala: em algum momento, a leitura de textos literários é citada como importante?
6. O MDE menciona o que é necessário fazer para nos tornarmos bons leitores? Caso sim, a literatura é citada como um elemento que pode colaborar na formação do leitor?
7. Na seção *Desafie-se*, o MDE costuma utilizar textos do domínio literário como suporte para as questões? Utiliza com a mesma incidência que os textos literários são trabalhados nas outras seções?

8. Na seção *Encerrando o assunto...*, há sugestões de leituras? Caso sim, com qual incidência e quais são as leituras sugeridas?

Para cada uma das perguntas acima, nomeamos uma categoria de análise, que são apresentadas a seguir:

1. *O termo literatura no MDE*;
2. *As experiências literárias na seção Para começo de conversa*;
3. *A literatura na seção Conceituando*;
4. *As experiências literárias na seção Conversando com o texto*;
5. *As experiências na seção Observe! #FicaADica*;
6. *Requisitos para ser um bom leitor, de acordo com o MDE*;
7. *A literatura na seção Desafie-se*;
8. *As experiências literárias na seção Encerrando o assunto...*

Após termos apresentado nossos procedimentos de análise, dedicaremos nossa atenção, nos próximos tópicos deste capítulo, aos resultados de nossa investigação.

4.2 O espaço das experiências de leituras literárias no MDE

Após uma breve discussão acerca da abordagem metodológica que utilizamos neste estudo, tendo como focos a apresentação do *corpus* e dos procedimentos de análise, nos próximos tópicos, discutiremos nossos achados durante a pesquisa, sempre relacionando-os a alguma base teórica. Deixamos claro que optamos por fazer a análise ano por ano, para que seja possível realizar uma análise longitudinal e perceber se, com o passar do tempo, houve algum avanço (ou retrocesso) em relação às experiências de leitura literária. Os resultados de nossa análise estão disponíveis nos tópicos a seguir.

4.2.1 Análise do MDE de 2020

Como exposto na Tabela 12, o MDE do ano de 2020 é o mais extenso de todos, composto por 22 fascículos e totalizando 582 páginas. Não coincidentemente, é ainda hoje o mais utilizado pelos professores, por ser o único que aborda todos os descritores e traz uma discussão mais detalhada para cada um deles. Apresentamos, a seguir, a análise das categorias estabelecidas para o MDE de 2020:

4.2.1.1 O termo *literatura* no MDE

A primeira categoria aqui apresentada diz respeito a uma abordagem da análise de conteúdo denominada análise temática, baseada na observação da presença e da incidência de um determinado vocábulo e suas variações em um corpus específico. Em nosso caso, buscamos o termo *literatura* e suas variações, como *literário* e *literária*, em todo o material do ano de 2020.

Ao todo, esses termos foram citados 38 vezes no material, nas seguintes localizações:

Tabela 13 – Presença do vocábulo *literatura* e suas variações no MDE de 2020

Local em que é citado	Incidência
Na seção <i>Observe! #FicaAdica</i>	10 ocorrências
Nos textos utilizados como suportes para questões	8 ocorrências
Nas alternativas das questões	5 ocorrências
Na seção <i>Encerrando o assunto</i>	4 ocorrências
Na seção <i>Para começo de conversa</i>	4 ocorrências
Na seção <i>Nesta aula você aprenderá</i>	3 ocorrências
No enunciado das questões	2 ocorrências
Na seção <i>Conversando com o texto</i>	1 ocorrência
Na referência bibliográfica de textos	1 ocorrência

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de análise do MDE

Como se pode observar no quadro acima, o termo *literatura* é citado em nove seções diferentes. Considerando que o MDE possui 582 páginas, temos uma média de uma ocorrência do termo a cada quinze páginas em um material voltado para o desenvolvimento de habilidades de leitura. Além disso, é crucial reforçar que nem todos os fascículos apresentam o uso do termo *literatura*: nos fascículos D4, D13, D14, D16 e D17 ela não é citada.

Também é válido salientar que o termo aparece tanto em textos utilizados como suporte quanto nas sugestões para o trabalho docente em sala de aula, especialmente na seção *Observe! #FicaADica*, ocorrendo em proporções semelhantes. Outro ponto relevante é que, em nenhuma das ocorrências, o termo *literatura* é empregado para discutir sua importância na formação de leitores ou no contexto da sala de aula. Na maior parte das vezes, o uso é meramente trivial, sem associação a uma perspectiva formativa ou estética.

Vale ainda mencionar o exemplo no fascículo D11, em que dois dos quatro objetivos do fascículo estão relacionados à literatura, como se observa na imagem abaixo:

Figura 27 – Exemplo de ocorrência do termo literatura no MDE 2020

AULA D11

“De tudo que existe, nada é tão estranho como as relações humanas, com suas mudanças e sua extraordinária irracionalidade.”
Virginia Woolf

Nesta aula, você aprenderá...

- a reconhecer os elementos que compõem uma narrativa e o conflito gerador.
- a compartilhar sentidos construídos na leitura de textos literários, percebendo eventuais diferenças de interpretações, para exercitar o diálogo e estimular a perspectiva crítica.
- a identificar as características estruturais e estilísticas de diferentes gêneros narrativos, literários ou não-literários.
- a relacionar os fatos apresentados em uma narrativa, observando a hierarquia entre estes.

Fonte: Ceará (2020).¹²¹

De acordo com a imagem acima, observamos uma discrepância entre o que o material promete e o que efetivamente propõe em suas atividades. Apesar de afirmar que o aluno aprenderá a compartilhar sentidos, não há, em nenhuma das atividades, momentos em que ele seja, de fato, convidado a fazê-lo. Não se pode, no entanto, ignorar que este fascículo é o em que a literatura ganha mais destaque.

Além disso, ao apresentar o modelo de análise das partes constituintes do enredo, os autores optam por utilizar um filme como referência, em vez de recorrer a um texto literário, o que evidencia a pouca valorização da literatura como objeto de leitura e reflexão. Também se nota a ausência de incentivos diretos à leitura literária, uma vez que não há sequer uma ocorrência simples e enfática, como um “leia literatura!”, que poderia reforçar sua importância no processo de formação do leitor.

Assim, como aponta Cabral (2013, p. 16), “O maior objetivo do trabalho com a literatura na escola é a formação de leitores competentes e críticos e, para isso, o professor precisa estar instrumentalizado, tanto na teoria quanto nas práticas diárias de sala de aula”. Não é exatamente isso que a Seduc/CE propaga que quer? Como, então, se pensa um material que não faz menção à literatura? Dessa maneira, podemos inferir que, para os autores do material, há meios mais eficazes de desenvolver essas habilidades de leitura.

¹²¹ Disponível em: <https://www.ced.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/82/2022/03/mesisedu-aulad11-professor-1-AVACED.pdf> Acesso em: 12 abr. 2026.

4.2.1.2 As experiências literárias na seção *Pra começo de conversa*

Nesta categoria, temos como objetivo analisar a presença de experiências de leitura literária, os gêneros trabalhados e a incidência de textos literários na seção *Pra começo de conversa*, que tem como propósito apresentar o tema da aula. Para isso, realizamos uma análise dos 22 fascículos, observando quais gêneros foram trabalhados em cada um deles. Antes de apresentarmos a lista desses gêneros, todavia, é pertinente esclarecer que adotamos aqui o conceito de gênero textual, e não o de gênero literário. Assim, adotamos a conceituação de Marcuschi (2002), que define os gêneros textuais como

realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sociocomunicativa; constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas; sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas, determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função; Exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais, etc. (Marcuschi, 2007, p. 23)

A partir do conceito proposto por Marcuschi, listamos todos os gêneros trabalhados na seção *Pra começo de conversa*. Na maioria dos casos, o próprio material já indicava o gênero textual abordado e apresentava algumas informações sobre ele, inseridas no decorrer das discussões, como podemos observar na figura abaixo:

Figura 28 – Exemplo de comentário sobre o gênero textual trabalhado – Aula D02

Você gosta de piada?

Já ouviu alguma piada bem engraçada?

É muito importante a inferência nesse tipo de texto, pois, geralmente, a brincadeira que gera humor está relacionada não ao que fica explícito, e sim ao que fica nas entrelinhas do texto. Vamos, então, fazer a leitura de uma piada? A partir dela será possível pensarmos sobre esse importante processo de inferir informações nos textos!

Fique atento!



Piadas são textos relacionados ao riso.

Fonte: Ceará (2020).¹²²

Como se constata na figura, no material da Aula D02, os autores apresentam um pequeno conceito sobre o gênero piada. Acreditamos que isso ocorra em alguns momentos ao

¹²² Disponível em: <https://www.ced.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/82/2022/03/mesisedu-aulad02-professor-AVACED.pdf> Acesso em: 12 abr. 2026.

longo do material devido à existência de um descritor cobrado nas avaliações externas que solicita que os alunos classifiquem gêneros textuais (D9 – Reconhecer o gênero discursivo).

No que se segue, serão, então, apresentados, no quadro abaixo, quais gêneros são trabalhados na seção *Para começo de conversa* em cada um dos fascículos do material de 2020:

Tabela 14 – Gêneros trabalhados na seção *Pra começo de conversa* no MDE 2020

Fascículo	Gênero(s) trabalhado(s)
D01	Pôster e anúncio
D02	Piada
D03	Desafio e trecho de poema
D04	Cartaz
D05	<i>Print</i> conversa de <i>WhatsApp</i>
D06	Notícia, <i>post</i> do <i>Instagram</i> e comentário em <i>post</i> do <i>Instagram</i>
D07	Anúncio
D09	Cartum e história em quadrinhos
D10	Emoticons e <i>Print</i> conversa de <i>WhatsApp</i>
D11	Poema
D12	Obra de arte/ Obra de arte
D13	Cartaz, postagem Facebook e bandeirola
D14	Esquema
D15	Trechos de textos argumentativos
D16	Resenha
D17	Redação escolar
D18	<i>Post</i> de <i>Instagram</i> e texto enciclopédico
D19	Verbete e paródia
D20	Cartaz e <i>banner</i>
D21	Canção
D22	Meme
D23	Crônica

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de análise do MDE.

Podemos observar que, nos 22 fascículos, foram trabalhados 35 textos pertencentes a diversos gêneros. Desses 35, apenas quatro fazem parte do domínio discursivo literário. Trabalhamos aqui também com o conceito de domínio discursivo apresentado por Marcuschi (2007, p. 27-28), segundo o qual se trata de uma “esfera ou instância de produção discursiva ou de atividade humana. Esses domínios não são textos nem discursos, mas propiciam o surgimento de discursos bastante específicos. Do ponto de vista dos domínios, falamos em discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso etc.”

Levantamos, neste momento da análise, a hipótese de que os autores do MDE buscaram selecionar textos mais próximos da realidade dos alunos, sendo o meio digital, especialmente redes sociais e *sites* de notícias, a principal fonte dos gêneros trabalhados. Essa escolha parece

ter sido feita com a intenção de despertar o interesse e facilitar a compreensão dos conteúdos abordados.

Vale salientar, contudo, que um dos poemas trabalhados, *No meio do caminho*, de Carlos Drummond de Andrade, possui originalmente dez versos, mas o material apresenta apenas quatro. Pela disposição do texto na página, percebemos que não se trata de um problema de diagramação, e sim de uma opção dos autores. Por um pouco de espaço, o material retira dos alunos a oportunidade de conhecer integralmente um dos poemas mais emblemáticos da literatura brasileira. Além disso, o uso isolado de uma estrofe do poema tem exclusivamente o objetivo de, logo após a leitura, os alunos responderem a duas perguntas: De que trata a estrofe? No contexto do poema, pode-se inferir que a palavra “pedra” significa...?

Observemos agora quais são as orientações destinadas ao professor para o trabalho com esse clássico poema de Drummond em sala de aula:

Figura 29 – Orientações para o trabalho com o poema em sala de aula



Observe!
#FicaAdica

Caro (a) professor(a), reafirme para os alunos que no contexto do poema a palavra “pedra” está sendo utilizada no sentido metafórico. Estamos nos referindo a obstáculos, a dificuldades e a problemáticas que você pode encontrar frente ao texto lido.

Você pode também falar sobre uma possível explicação biográfica para o poema em questão. Um ano após Drummond casar-se com sua amada Julieta, em 1926, nasceu o primeiro filho do casal, Carlos Flávio, que, por uma tragédia do destino, sobreviveu apenas por meia hora. Em 1927 foi encomendado ao escritor um poema para o primeiro número da Revista de Antropofagia. Foi quando Drummond, imerso na sua tragédia pessoal, mandou então o tal polêmico poema “No Meio do Caminho”.

Perceba também que a palavra “pedra” contém as mesmas letras da palavra “perda”. Dessa forma, o poema teria sido então uma espécie de túmulo para o filho e também uma lição de como o Drummond escolheu processar esse triste acontecimento pessoal.

Fonte: Ceará (2020).¹²³

¹²³ Disponível em: <https://www.ced.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/82/2022/03/mesisedu-aulad03-professor-AVACED.pdf> Acesso em: 12 abr. 2026.

Como se pode observar, não há qualquer orientação sobre o processo de mediação da leitura em sala de aula, como, por exemplo, sugestões acerca de como o poema poderia ser lido ou de como a conversa com os alunos após a leitura poderia ser conduzida. Não se propõe instigar, antes de qualquer explicação, as percepções dos próprios alunos sobre a palavra pedra, tampouco incentivar o compartilhamento dessas interpretações entre os colegas.

Dessa forma, percebemos que o poema de Drummond foi utilizado exclusivamente como pretexto, servindo apenas de base para que os alunos respondessem a uma questão sobre a habilidade de identificar o sentido de uma palavra ou expressão em um texto. Talvez exatamente por esse motivo tenha sido utilizada apenas uma estrofe do poema. Acreditamos, entretanto, que uma leitura coletiva do texto na íntegra, seguida do compartilhamento dos significados atribuídos pelos alunos, poderia configurar uma experiência muito mais significativa para o processo de formação do leitor do que a simples resolução mecânica de um exercício.

No entanto, para os autores do MDE, para o processo de recomposição de aprendizagens e para o desenvolvimento de habilidades de leitura, parece mais eficaz ler poemas apenas como meio de responder a exercícios, haja vista que, no poema trabalhado no fascículo D11, a mesma estratégia se repete. Para o exemplo a seguir, não há nenhuma orientação para a apresentação do autor ou da obra:

Figura 30 – Exemplo de exercício a partir de um poema

Poema tirado de uma notícia de jornal

João Gostoso era carregador de feira livre e morava no morro da Babilônia num barracão sem número.

Uma noite ele chegou no bar Vinte de Novembro

Bebeu

Cantou

Dançou

Depois se atirou na lagoa Rodrigo de Freitas e morreu afogado.

BANDEIRA, M. **Estrela da vida inteira**: poesias reunidas. Rio de Janeiro: José Olympio, 1980.

01. Qual é o gênero discursivo do texto lido? Justifique sua resposta.

Fonte: Ceará (2020).¹²⁴

¹²⁴ Disponível em: <https://www.ced.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/82/2022/03/mesisedu-aulad11-professor-1-AVACED.pdf> Acesso em: 12 abr. 2026.

A forma como os textos literários foram utilizados na seção *Pra começo de conversa* não se aproxima de nenhum dos paradigmas apresentados por Cosson, pois, como se constata, não há qualquer intenção com o ensino de literatura. Acreditamos, inclusive, que os poemas citados possuem um potencial muito maior de exploração em sala de aula do que o proposto pelos autores. Considerando que o objetivo do MDE é desenvolver a habilidade leitora dos alunos, entendemos que a abordagem dos textos literários poderia ser diferente.

Podemos ainda levantar a hipótese de que, para os autores do material, o leitor se forma a partir da resolução de exercícios sobre textos. Como a formação de leitores apresentada pelo MDE está orientada pelas avaliações externas, percebemos que a preocupação central do material está muito mais voltada para o treino, ou mesmo para um certo condicionamento, dos alunos a responderem questões nos moldes dessas avaliações do que para o processo efetivo de formação de leitores proficientes.

Acerca desse cenário, Cosson salienta

O resultado de tudo isso é o estreitamento do espaço da literatura na escola e, consequentemente, nas práticas leitoras das crianças e dos jovens. No campo do saber literário, o efeito de tal estreitamento pode ser potencialmente ainda mais desastroso, porque a escola é a instituição responsável não apenas pela manutenção e disseminação de obras consideradas canônicas, mas também de protocolos de leituras que são próprios da literatura. (Cosson, 2017, p. 15).

Desse modo, é difícil compreender que a escola abra mão de trabalhar esses protocolos de leitura literária exatamente em um material com foco no desenvolvimento de habilidades leitoras. Se o compromisso da escola e da Seduc/CE for mesmo com a proficiência leitora dos alunos, há de se encontrar tempo e espaço para atividades que reforcem a compreensão leitora, como aponta Colomer (2017): vivenciar a leitura como uma construção compartilhada de sentidos; aprender estratégias de interpretação, observando como os colegas fazem; observar as nuances que o texto desperta em cada leitor; aprender a falar literariamente sobre textos e livros; e reconhecer-se como leitor em meio a uma comunidade de leitores.

4.2.1.3 A literatura na seção *Conceituando*

Como mencionado anteriormente, na seção *Conceituando*, os autores apresentam alguns conceitos que julgam fundamentais para que os alunos compreendam o que se avalia em cada habilidade. Dessa forma, buscamos identificar quais conceitos os autores consideram essenciais para o fortalecimento das aprendizagens em leitura. É importante destacar que, para nossa análise, consideramos como conceito apenas quando os autores do fascículo definem algo. Por

exemplo, no fascículo D01, os autores definem o que é “localizar informação explícita”; logo, entendemos que este foi o conceito trabalhado na seção. Mesmo que os autores citem outros temas ou expressões, se eles não os abordarem no sentido de definir, não reconhecemos como conceito válido para nossa análise. Seguem os conceitos trabalhados em cada fascículo:

Tabela 15 – Conceitos trabalhados na seção *Conceituando* de cada fascículo

Fascículo	Habilidade trabalhada no fascículo	Conceitos apresentados
D1	Localizar informação explícita.	- Localizar informação explícita
D2	Inferir informação em texto verbal.	- Inferir informação - Conhecimentos linguísticos, de mundo e interacionais
D3	Inferir o sentido da palavra ou expressão.	- Inferir sentido de palavra
D4	Interpretar textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais.	- Interpretar textos verbais e não-verbais - Tipos de linguagem: verbal, não verbal e mista
D5	Identificar o tema ou assunto de um texto.	- Tema e assunto
D6	Distinguir fato de opinião relativa ao fato.	- Fato e opinião
D7	Diferenciar a informação principal das secundárias em um texto	- Informação principal e secundária - Tópico frasal
D9	Reconhecer gênero discursivo.	- Gêneros textuais - Propósito comunicativo - Função textual - Linguagem - Suporte - Estrutura
D10	Identificar o propósito comunicativo em diferentes gêneros.	- Propósito comunicativo
D11	Reconhecer os elementos que compõem uma narrativa e o conflito gerador	- Elementos da narrativa - Enredo - Personagem - Tempo - Narrador - Espaço
D12	Identificar semelhanças e/ou diferenças de ideias e opiniões na comparação entre textos.	- Comparar textos
D13	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos de um mesmo tema.	- Comparar textos - Linguagem verbal, não verbal e mista
D14	Reconhecer as relações entre partes de um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para sua continuidade.	- Elos coesivos
D15	Identificar a tese de um texto.	- Tese
D16	Estabelecer relação entre tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.	- Argumentação - Tese - Argumentos

D17	Reconhecer o sentido das relações lógico-discursivas marcadas por conjunções, advérbios etc.	- Coesão e coerência
D18	Reconhecer o sentido do texto e suas partes sem a presença de marcas coesivas.	- Texto - Coesão e coerência - Elos coesivos gramaticais - Coesão lexical - Hiperônimos e hipônimos
D19	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de palavras, frases ou expressões.	- Reconhecer os sentidos das palavras, frases e expressões - Contexto - Inferir
D20	Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.	- Pontuação - Tipos de sinais de pontuação
D21	Reconhecer o efeito decorrente do emprego de recursos estilísticos e morfossintáticos.	- Recursos estilísticos - Figuras sonoras - Figuras de palavra - Figuras de sintaxe e de construção - Figuras de pensamento - Recurso morfossintático
D22	Reconhecer efeitos de humor e ironia.	- Humor - Ironia
D23	Identificar os níveis de linguagem e/ou as marcas linguísticas que evidenciam locutor e/ou interlocutor	- Variação linguística

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de análise do MDE.

Após a análise da tabela acima, percebemos que os autores do MDE acreditam que, para o aluno desenvolver determinada habilidade, é interessante que ele conheça o significado dessa habilidade. Não enfatizamos aqui que esta seja uma abordagem equivocada; no entanto, passamos a impressão de que, na seção *Conceituando*, busca-se muito mais focar no *modus operandi* diante de algumas questões do que no desenvolvimento de determinadas habilidades propriamente ditas. Dessa forma, propõe-se uma visão mecânica para o trabalho com a leitura.

É determinante ainda enfatizar que a maior parte dos conceitos está intimamente ligada ao universo da linguística textual, campo que, desde os anos 1990, vem ganhando cada vez mais espaço nos manuais didáticos. Diretamente relacionados à literatura, poderíamos associar os conceitos apresentados nos fascículos D11 e D21. No entanto, trazemos o exemplo utilizado no fascículo D11 para explicar os elementos da narrativa:

Figura 31 – Exemplo utilizado para a explicação dos elementos da narrativa

AULA D11

CLÍMAX: Os Vingadores se dividem e lutam entre si; alguns apoiam o Homem de Ferro, enquanto outros defendem os ideais do Capitão América.

DESFECHO: Homem de Ferro e Capitão América se enfrentam em uma luta épica, na qual Steve Rogers entrega seu escudo para Tony Stark depois que este descobre a verdade sobre a morte de seu pai.



Disponível em: cinepop.com.br. Acesso em: 30 set. 2019.

Fonte: Ceará (2020).¹²⁵

Como se observa acima, os autores optaram por discutir os elementos da narrativa a partir de uma obra cinematográfica, o filme *Guerra Civil*. Mais uma vez, perde-se uma oportunidade ímpar de se mergulhar em um texto literário. Aqui, como a prioridade dos autores do fascículo foi trabalhar uma obra cinematográfica, poderiam, como forma de valorizar a produção brasileira, ter trabalhado um filme nacional, em especial alguma adaptação cinematográfica da literatura, como *Lisbela e o Prisioneiro*, adaptação da obra homônima de Osman Lins.

Também queremos apontar que, no fascículo D21, todos os conceitos de figuras de linguagem são apresentados apenas com frases isoladas, sem a utilização de trechos mais significativos de textos para exemplificação, como se comprova na figura a seguir:

¹²⁵ Disponível em: <https://www.ced.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/82/2022/03/mesisedu-aulad11-professor-1-AVACED.pdf> Acesso em: 12 abr. 2026.

Figura 32 – Conceitos apresentados no fascículo D21

Assim, os recursos estilísticos podem ser divididos em vários tipos de figuras de linguagem. Seguem alguns exemplos:	
Figuras sonoras	Recursos estilísticos que se utilizam dos sons. Exemplo: <i>toc, toc</i> (para representar batidas na porta – onomatopeia)
Figuras de palavras	Recursos estilísticos que utilizam as mudanças de palavras no enunciado. Exemplo: <i>Prefiro ler Drummond do que Bilac.</i> (uso dos nomes dos autores em vez da obra – metonímia)
Figuras de sintaxe ou de construção	São originadas da mudança na estrutura sintática das frases. Exemplo: <i>João abraçou a namorada, beijou-a carinhosamente.</i> (elipse do sujeito na segunda oração)
Figuras de pensamento	São recursos estilísticos que utilizam o significado das palavras na elaboração do sentido do enunciado, alterando-lhes o aspecto semântico. Exemplo: <i>Há em mim dois sentimentos por aquele homem, amor e ódio.</i> (antítese expressa pela oposição dos sentimentos)

Fonte: Ceará (2020).¹²⁶

Enfatizamos a ausência de textos na íntegra por acreditarmos que a leitura completa de um texto pode fazer com que os alunos tenham uma visão mais global e pelo fato de que, muitas vezes, o contexto da obra nos ajudará a reconhecer as figuras de linguagem. Mais uma vez, reforça-se a hipótese de que não há preocupação com a formação mais completa de leitores, e sim com uma espécie de preparação para resolver determinado tipo de questão. À medida que avançamos na análise, fica mais evidente a inferência de que as decisões dos autores do MDE estão mais focadas em elevar as possibilidades de acerto dos alunos em determinado tipo de questão do que em desenvolver habilidades de leitura propriamente ditas.

Mesmo que essa seja a verdadeira intenção dos autores, algumas pesquisas já demonstram que esse é um caminho equivocado. Shaywitz (2006, p. 96) destaca que “os melhores leitores, aqueles que tiveram melhores resultados, que 90% de seus colegas nos testes de leitura leem durante mais de 20 minutos por dia”, enquanto aqueles que obtiveram os piores resultados leram em uma média abaixo de um minuto por dia. Acerca disso, Desmurget (2024, p. 305) é categórico: “O tempo dedicado à leitura é que forma leitores”. Desse modo, compreendemos que qualquer ação distante disso tende a mascarar realidades ou a ignorar o importante processo de formação de leitores.

Ressaltamos que, em nenhum momento da seção *Conceituando*, se menciona que a prática da leitura, especialmente da leitura literária, pode contribuir mais para a formação do leitor do que o domínio de determinados conceitos teóricos. Não se pode ignorar também que

¹²⁶ Disponível em: <https://www.ced.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/82/2022/03/mesisedu-aulad21-professor-AVACED.pdf> Acesso em: 12 abr. 2026.

o fato de se querer associar a leitura ao domínio de conceitos técnicos pode afastar ainda mais os alunos do hábito de ler, mesmo diante do esforço dos autores de trabalhar com textos com a intenção de conquistar os alunos.

Antes de finalizarmos a análise desta categoria, recorremos a Colomer (2003, p. 128), quando a autora relata que, ainda na década de 1980, “A fundamentação teórica sobre a importância da compreensão e do interesse do leitor pelo texto lido, propiciou o recolhimento das antigas cartilhas e sua substituição por contos infantis”. Na proposta da iniciativa *Foco na Aprendizagem*, caminhamos em sentido oposto: substituímos o espaço da leitura por uma espécie de cartilha que foca na resolução de determinados tipos de questões. Determinados, porque, como dito no segundo capítulo, as avaliações externas não avaliam todas nem as mais importantes habilidades de leitura, mas sim aquelas que podem ser mensuradas por meio de itens da TRI.

4.2.1.4 As experiências literárias na seção *Conversando com o texto*

A seção *Conversando com o texto* tem como objetivo, a partir da leitura de um texto, oferecer possibilidades para que os alunos pratiquem a resolução de exercícios, a fim de verificar se, após a apresentação da habilidade e de alguns conceitos-chave, os estudantes conseguem resolver questões relacionadas às habilidades trabalhadas. Nesta etapa, é como se, de alguma forma, os autores do material tentassem repassar para os alunos que cada habilidade exige um *modus operandi* do leitor. Dessa forma, nessa seção, é o momento de se aprender e de se treinar isso.

Iniciamos nossa investigação em busca das experiências de leitura literária nessa seção, assim como fizemos na categoria *As experiências literárias na seção Pra começo de conversa*, listando todos os gêneros trabalhados, como se pode verificar a seguir:

Tabela 16 - Gêneros trabalhados na seção *Conversando com o texto*

Fascículo	Gênero(s) Trabalhado(s)
D01	Reportagem
D02	Frases
D03	Trecho de conto
D04	Tirinha
D05	Notícia e tirinha
D06	Notícia e artigo de opinião
D07	Notícia e cartaz
D09	Editorial e entrevista
D10	Editorial e cartum
D11	Crônica e notícia

D12	Artigo e artigo
D13	Canção, Post do <i>Instagram</i> e Artigo de opinião
D14	Redação escolar e artigo
D15	Redação escolar
D16	Avaliação de filme
D17	Reportagem e reportagem
D18	Postagem no X (antigo <i>tweet</i>) e Post no <i>Instagram</i>
D19	Post no Facebook, manchete e manchete
D20	Notícia, <i>Post</i> no Instagram e Tirinha
D21	Poema
D22	Charge, manchete, charge e artigo

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de análise do MDE.

Assim como na seção *Pra começo de conversa*, apenas três gêneros pertencem ao domínio discursivo literário: uma crônica de Moacyr Scliar, um trecho de conto de Machado de Assis e um poema de Fábio Cardoso. Vale ainda ressaltar que, somando as duas categorias analisadas, teríamos um total de 71 textos, dos quais apenas seis pertencem ao domínio literário, o que representa cerca de 8%.

Em relação ao trabalho com esses textos, é pertinente observar que não há qualquer orientação quanto à forma de leitura ou à mediação em sala de aula, seja na perspectiva de leitura coletiva ou de compartilhamento de compreensões. O foco do trabalho com eles está, de fato, nos exercícios que os sucedem, e não na experiência literária propriamente dita. Vejamos o exemplo da aula D03, que aborda o conto machadiano:

Figura 33 – Exemplo da abordagem do texto literário na seção *Conversando com o texto*

Quando você infere o sentido de uma palavra ou expressão desconhecida em um texto, na verdade, está relacionando informações novas a partir de pistas que o contexto lhe apresenta.

Agora que você já conhece o conceito de **inferência**, chegou o momento de ter contato com alguns gêneros textuais que circulam no nosso dia a dia e de perceber como a nossa capacidade de deduzir uma informação no texto é sempre solicitada nas leituras cotidianas.

A seguir, leia o fragmento do Capítulo III da obra *O alienista*, de Machado de Assis:

Observe!
#FicaAdica



Professor(a), como sugestão, amplie a apresentação com um breve resumo e/ou menção à obra, além de apresentar o autor Machado de Assis, sua importância para a Literatura Brasileira e sua posição nos estudos das escolas literárias.

*[...] Um dia, ao jantar, como lhe perguntasse o marido o que é que tinha, respondeu tristemente que nada; depois atreveu-se um pouco, e foi ao ponto de dizer que se considerava tão viúva como **dantes**. E acrescentou:*

*—Quem diria nunca que **meia dúzia de lunáticos**...*

*Não acabou a frase; ou antes, acabou-a levantando os olhos ao teto, —os olhos, que eram a sua feição mais insinuante, — negros, grandes, lavados de uma luz úmida, como os da aurora. Quanto ao gesto, era o mesmo que empregara no dia em que Simão Bacamarte a pediu em casamento. Não dizem as crônicas se D. Evarista **brandiu** aquela arma com o perverso intuito de degolar de uma vez a ciência, ou, pelo menos, decepar-lhe as mãos; mas a **conjetura** é **verossímil**. Em todo caso, o alienista não lhe atribuiu intenção. E não se irritou o grande homem, não ficou sequer **consternado**. O metal de seus olhos não deixou de ser o mesmo metal, duro, liso, eterno, nem a menor prega veio quebrar a superfície da fronte quieta como a água de Botafogo. Talvez um sorriso lhe **descerrou** os lábios, por entre os quais filtrou esta palavra macia como o óleo do Cântico:*

*—**Consinto** que vás dar um passeio ao Rio de Janeiro[...].*

Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bn000012.pdf> Acesso em: 13 set. 2019.

Refleta e responda:

01. De acordo com o fragmento lido, qual a possível situação descrita?

02. Qual o significado da expressão “*meia dúzia de lunáticos*”?

Fonte: Ceará, 2020.¹²⁷

¹²⁷ Disponível em: <https://www.ced.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/82/2022/03/mesisedu-aulad21-professor-AVACED.pdf> Acesso em: 12 abr. 2026.

Como se percebe, a estratégia de engajamento para a leitura do trecho do conto consiste em apresentar quem é o autor e sua importância para a literatura nacional. Não se trata de negar a relevância de contextualizar o escritor, afinal, é pertinente que os alunos saibam quem foi Machado de Assis, mas o tamanho reduzido do trecho e a forma superficial como é abordado chegam a constituir uma afronta à relevância do autor.

Na seção *Pra começo de conversa*, até era compreensível que os autores do MDE buscassem gêneros mais próximos do universo dos alunos, mas, nesta nova categoria, o principal momento da aula, a interação de professores e alunos com o texto, esperava-se que os textos literários ganhassem mais destaque. Afinal, como Zilberman (1988, p. 22) destaca, “Se é a leitura de ficção, na sua globalidade, que deflagra a experiência mais ampla da leitura, sua presença no âmbito do ensino provoca transformações radicais que, por isto mesmo, lhe são imprescindíveis”.

Mesmo sendo a ficção a responsável pelas experiências mais amplas de leitura, percebemos, no entanto, que o MDE, na seção analisada, continua privilegiando gêneros mais usuais, reforçando uma abordagem voltada ao treino de habilidades. Aqui, retomamos nossa hipótese: será que os autores do fascículo consideram esses os gêneros mais adequados ao processo de formação de leitores, ou o objetivo é apenas condicionar os alunos à resolução de exercícios?

Além disso, a abordagem desses textos também não encaixa em nenhum paradigma proposto por Cosson (2020), por não tratar do ensino de literatura, aproximando-se do texto como pretexto denunciado por Lajolo (1988). A abordagem mecânica, desvinculada da fruição e da experiência estética da leitura, nos remete a treinamento mesmo. Isso faz com que a forma de ler em sala de aula tenha se modificado. Conforme aponta Terra (2018, p. 153), “a leitura nos dias de hoje é marcada pelo pragmatismo, sobrando pouco tempo para a leitura de fruição”, e a escola tem uma grande parcela de responsabilidade nisso.

Podemos citar a experiência relatada por Soares e Neocrato (2022), em que apresentam o relato de oficinas de leitura. De início, a oficina tinha como ponto de partida não um gênero ou tema motivador, mas, sim, um descritor. Para o momento da oficina de leitura, nas palavras das próprias autoras, “a professora preparou uma apresentação de slides na qual mostrava uma definição de gêneros, domínios discursivos e diversos exemplos de diferentes gêneros” (Soares; Neocrato, 2022, p. 67). Durante a apresentação, os alunos foram orientados a anotar as características dos gêneros para, ao final da aula, identificarem 24 gêneros textuais apresentados em slides pelas professoras. Essas são as novas formas de se ler na escola.

É certo que, ao propor uma oficina de leitura baseada em descritores, a professora tem claras preocupações com uma abordagem voltada para as avaliações externas. É salutar reconhecer, entretanto, como exposto por Shepard *et al.* (2019), que realmente há evidências empíricas de que práticas instrucionais de ensino do teste tendem a elevar a pontuação dos alunos nesses testes. Entretanto, os próprios autores reforçam que “Os alunos que foram treinados para um teste específico, particularmente aquele baseado no conhecimento de fatos específicos e tipos de problemas, não desenvolvem uma compreensão profunda e não são capazes de generalizar esse conhecimento” (Shepard *et al.*, 2019, p. 266). Agora nos resta saber se o compromisso da escola, dos professores e da Seduc/CE é com os índices nos testes ou com uma melhor formação dos alunos.

4.2.1.5 As experiências na seção *Observe! #FicaADica*

A seção *Observe! #FicaADica* está diretamente relacionada às orientações destinadas aos professores para a condução do trabalho pedagógico com o MDE em sala de aula. Nela, foi possível comprovar que as experiências de leitura literária não são efetivamente reconhecidas como ferramentas importantes para o desenvolvimento de leitores. Afirmamos isso ao percebermos que, em todo o material de 2020, são repassadas 289 orientações aos professores, nas quais, em apenas nove delas, há referência à literatura. Por se tratar de um número reduzido e respeitando a regra da exaustividade da análise de conteúdo, apresentaremos todas as ocorrências em que a literatura é citada nas orientações.

Tabela 17 – Orientações da seção *Observe! #FicaADica* que citam literatura

Ocorrência	Fascículo
Professor(a), a atividade proposta pode ser explorada na perspectiva de envolver os alunos na leitura de um texto literário ou mesmo partir de uma obra já lida por eles. Para produzir uma resenha, parte-se de uma leitura analítica e crítica a respeito da obra.	D01
01. Caro(a) professor(a), sugerimos, neste momento da aula, destacar as principais interpretações apresentadas pelos alunos, relacionando uma possibilidade de interpretação: uma pedra no meio do caminho sendo uma metáfora com a vida. Se possível, professor(a), amplie as possibilidades de respostas, uma vez que se trata de um texto literário com	D03
Professor(a), como sugestão, amplie a apresentação com um breve resumo e/ou menção à obra, além de apresentar o autor Machado de Assis, sua importância para a Literatura Brasileira e sua posição nos estudos das escolas literárias .	D03
Aqui, professor(a), você pode ampliar a aula sobre os usos dos travessões em outros contextos discursivos, além de relembrar com os alunos os tipos	D03

de discursos (direto, indireto, indireto livre), já que se trata de uma narrativa literária .	
A notícia é um gênero textual jornalístico e não literário , que está presente em nosso dia a dia, sendo encontrada, principalmente, nos meios de comunicação.	D06
Caro(a) professor(a), pergunte aos alunos se eles possuem o hábito de ler livros literários , quais os seus gêneros preferidos. Dentre os gêneros narrativos, que tipos de histórias eles gostam de ler? Histórias de amor, histórias que envolvem um mistério a ser resolvido? Pergunte também se a leitura de uma resenha na internet os influencia a adquirir um livro e por quê.	D11
Retomar o conceito de intertextualidade, explicando também a relação entre literatura e realidade.	D11
Esta aula dialoga, principalmente, com as seguintes habilidades da BNCC: (...) (EM13LP50) Analisar relações intertextuais e interdiscursivas entre obras de diferentes autores e gêneros literários de um mesmo momento histórico e de momentos históricos diversos, explorando os modos como a literatura e as artes em geral se constituem, dialogam e se retroalimentam.	D12
Caso ache interessante, você pode passar o vídeo em que os personagens cantam a música. Incite os alunos a falarem sobre que tipo de juventude a música trata, fale sobre a ideia passada pela música da transitoriedade da vida, relacione com características de escolas literárias .	D21

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de análise do MDE

Como se pode observar, as menções são bem diversas. No geral, poderíamos dizer que nenhuma delas é verdadeiramente uma orientação para o trabalho com a literatura em sala de aula. Trata-se de orientações sobre outros temas, nas quais a literatura é apenas citada. Essa percepção de que a literatura seria mera coadjuvante durante o MDE se reforça ao nos depararmos com a orientação a seguir:

Figura 34 – Exemplo de orientação na seção *Observe! #FicaAdica*

O protagonista, Chaves, é um garoto órfão de oito anos que, enfrenta problemas com os adultos da vila onde mora, devido a mal-entendidos, distrações ou travessuras. Na vila, ele também convive com seus amigos Quico e Chiquinha, que são de sua idade. Muitas vezes, Chaves é encontrado em um barril de madeira, segundo o próprio personagem, é apenas um esconderijo, na verdade ele mora na casa de número 8.

Na história também aparecem outros locais fora da vila, tais como o lote vazio de treinamento de futebol americano; um hotel em Acapulco; o restaurante de Dona Florinda, que é um antigo bar comprado por ela e a escolinha do Professor Girafales, onde as crianças estudam e interagem com outros garotos.

Caso ache interessante, você pode passar o vídeo em que os personagens cantam a música. Incite os alunos a falarem sobre que tipo de juventude a música trata, fale sobre a ideia passada pela música da transitoriedade da vida, relacione com características de escolas literárias.

Fonte: Ceará (2020).¹²⁸

A música abordada no trecho acima é *Se você é jovem ainda*, do seriado mexicano *Chaves*. É válido considerar que essa orientação está dentro da seção *Desafie-se* do fascículo D21, apontando estratégias para o professor realizar durante a correção de uma questão. Como se pode notar, essa orientação é bastante vaga, já que o tema da transitoriedade da vida foi explorado por diversos artistas que pertenceram a períodos literários distintos. Sem nenhuma orientação a mais, é estranho para o professor, no meio de uma correção de exercícios, abrir espaço para uma discussão mais aprofundada acerca de escolas literárias. Como o MDE destina um espaço e orientações inadequadas para se discutir sobre a literatura, é muito possível que os professores ignorem essa sugestão e passem automaticamente para a correção da questão seguinte.

Outro ponto que merece nossa atenção é que, nas orientações da seção *Observe! #FicaADica*, os autores do fascículo costumam indicar sugestões de estudo ou de pesquisa para que os professores conheçam mais sobre determinado assunto. A seguir, expomos as pesquisas sugeridas:

¹²⁸ Disponível em: <https://www.ced.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/82/2022/03/mesisedu-aulad21-professor-AVACED.pdf> Acesso em: 12 abr. 2026.

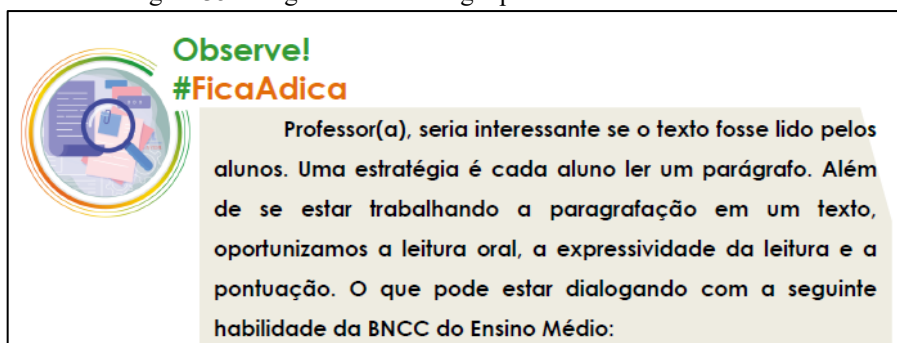
Tabela 18 – Indicação de pesquisa para os professores

Fascículo	Tema sugerido	Formato de pesquisa sugerido
D2	- Aforismo - Energia	- Link para pesquisa - Link para pesquisa
D5	- Sequências textuais - Dano moral - Tópico frasal - Tópico discursivo - Tangenciamento de tema	- Link para pesquisa - Link para pesquisa - Tese de doutorado - Tese de doutorado e livro - Link para pesquisa
D6	- Natureza argumentativa	- Link para pesquisa
D7	- Tópico frasal	- Link para pesquisa
D12	- Passeio virtual no museu Louvre - Intertextualidade	- Link para pesquisa - Livro e link para pesquisa
D13	- Projeto Um cartão - Mensagem de navegador na internet	- Link para pesquisa - Link para pesquisa
D15	- Lei de Cotas	- Link para pesquisa
D20	- Pontuação	- Link para pesquisa

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de análise do MDE

Constatamos que os professores recebem sugestões para conhecer mais sobre assuntos diversos, mas nenhum deles é acerca de literatura. Não se pode negar que essas orientações objetivam facilitar o trabalho do professor com o MDE em sala de aula. Mas alguns questionamentos nos vêm à mente: consultar uma tese sobre tópico frasal pode ter mais efeito no desenvolvimento de habilidades de leitura do que consultar estratégias para o trabalho com o texto literário em sala de aula? Não seria interessante provocar os professores a conhecerem mais sobre determinadas obras, autores e estratégias para o trabalho com a leitura em sala de aula? Orientações acerca de estratégias de leitura seriam muito bem-vindas. No MDE, há textos que despertariam experiências de leitura bastante significativas. No entanto, a única sugestão de estratégia de leitura, presente no fascículo D05, é a apresentada na imagem a seguir:

Figura 35 – Sugestão de estratégia para leitura em sala de aula



Fonte: Ceará (2020).¹²⁹

¹²⁹ Disponível em: <https://www.ced.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/82/2022/03/mesisedu-aulad05-professor-AVACED.pdf> Acesso em: 12 abr. 2026.

Apesar de ser apresentada como uma estratégia, a leitura fragmentada por parágrafos tem uma série de ressalvas. A depender do ritmo e da competência leitora dos alunos, ela pode comprometer a compreensão do texto como um todo. Além disso, é bem comum que, quando o professor divide o texto em parágrafos, muitas vezes, em vez de acompanhar a leitura do texto integral, alguns alunos fiquem treinando aquele parágrafo que lerão em público, a fim de evitar possíveis constrangimentos. Sem falar que se trata de uma estratégia que não busca motivar os alunos para a leitura.

O último ponto que gostaríamos de ressaltar na análise da seção *Observe! #FicaADica* é o fato de que os autores do MDE costumam realçar quais atitudes são importantes de serem tomadas durante o trabalho com o material em sala de aula. Ao todo, nas orientações do MDE do ano de 2020, constam mais de 250 expressões desse tipo. Nesta altura da análise, não nos causa surpresa evidenciar que nenhuma delas se relaciona à literatura, e apenas seis citam leitura ou leitor. Vamos expor todas aqui:

Tabela 19 – Orientações acerca de leitor e leitura

Fascículo	Orientação
D01	É preciso tratar essas estratégias ou procedimentos como possibilidades que garantem ao leitor interpretar textos, pois estes mostram o funcionamento do processo de leitura.
D03	É sempre importante ressaltar que, para se formar um leitor proficiente, é de fundamental importância o trabalho com o conhecimento prévio dos alunos, uma vez que esse conhecimento estabelece uma conexão entre aquilo que eles já sabem e os sentidos possíveis do texto para eles em um determinado momento e em dadas condições de interlocução
D11	É importante destacar para o aluno que nem sempre a narrativa é linear, pois outros elementos, como o tempo psicológico ou o narrador onisciente, podem proporcionar uma quebra na sequência temporal dos fatos, sobretudo através de recursos como flashbacks, reflexões internas ou conversas com o leitor.
D15	Importante ressaltar que para se formar um leitor proficiente é de fundamental importância o trabalho com o conhecimento prévio dos alunos, uma vez que esse conhecimento estabelece uma ponte entre aquilo que eles já sabem e os sentidos possíveis do texto para eles em um determinado momento e em dadas condições de interlocução.
D16	Importante ressaltar que, para se formar um leitor proficiente, é de fundamental importância o trabalho com o conhecimento prévio dos alunos, uma vez que esse conhecimento estabelece uma ponte entre aquilo que eles já sabem e os sentidos possíveis do texto para eles em um determinado momento e em dadas condições de interlocução.
D18	É interessante perceber se o aluno tem a percepção do efeito de humor criado pelo autor do texto ao levar o leitor a crer que o avô testemunhou a tragédia do Titanic e só no final revelá-lo que se tratava de um episódio que estava sendo visualizado numa sala de cinema.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de análise do MDE

Como se pode ver, mais uma vez, mesmo quando as orientações são sobre a leitura, as estratégias para a condução das experiências em sala de aula são ignoradas. Os autores dão a entender que o desenvolvimento da proficiência leitora está muito mais associado a assimilar uma quantidade de dicas práticas do que a realizar a leitura propriamente dita.

De acordo com Perissé (2006, p. 81), “Professores leitores também não nascem prontos”. Eles necessitam de vivências de leitura e de orientações para promover essas mesmas vivências em sala de aula. Ao ignorar as experiências de leitura na seção *Observe! #FicaADica*, os autores ou acreditam que o trabalho com a leitura em sala de aula já é uma habilidade nata dos professores de Língua Portuguesa, ou realmente desconsideram a importância da literatura nesse processo. Consequentemente, muitos profissionais do ensino médio acreditam que o aluno que não gosta ou não consome literatura age assim apenas por falta de interesse ou por preguiça. Primeiro se acredita que ele não lê porque não quer e, depois, que não compreende porque não se esforça o bastante. É preciso afunilar esse olhar e entender que, assim como os professores, alunos leitores não nascem prontos.

Neocrato (2022, p. 69) nos lembra que “A leitura – ou antes, a impossibilidade de ler – pode ser utilizada como ferramenta de exclusão social”. Ao substituir orientações para a promoção da leitura em sala de aula por outro tipo de dicas, o MDE perpetua essa exclusão, tirando daqueles alunos que só teriam a oportunidade de vivenciar essas leituras na escola a chance de realizá-las. Se a escola se entende como um equipamento para lutar contra as exclusões, ela precisa formar e orientar professores para que promovam a leitura.

4.2.1.6 Requisitos para ser um bom leitor de acordo com o MDE

Durante a realização da leitura flutuante, percebemos que, algumas vezes, os autores do MDE ressaltavam o que era importante para se tornar um bom leitor, um leitor proficiente, um leitor competente ou ainda um leitor capaz de interpretar textos. Dessa forma, estabelecemos esta categoria de análise a fim de respondermos aos seguintes questionamentos: o MDE menciona o que é necessário fazer para nos tornarmos bons leitores? Caso sim, a literatura é citada como um elemento que pode colaborar na formação do leitor?

Apresentamos, na tabela a seguir, todas as ocorrências em que o material especifica o que é necessário para nos tornarmos leitores bons/competentes/proficientes:

Tabela 20 – Requisitos para ser um leitor competente de acordo com o MDE

Fascículo	Ocorrência
D1	É preciso tratar essas estratégias ou procedimentos como possibilidades que garantem ao leitor interpretar textos, pois estes mostram o funcionamento do processo de leitura.
D3	Professor(a), é sempre importante ressaltar que, para se formar um leitor proficiente, é de fundamental importância o trabalho com o conhecimento prévio dos alunos, uma vez que esse conhecimento estabelece uma conexão entre aquilo que eles já sabem e os sentidos possíveis do texto para eles em um determinado momento e em dadas condições de interlocução.
D3	Portanto, para ser um leitor competente, o aluno deverá ser capaz de retirar do texto informações explícitas e implícitas. São as pistas linguísticas fornecidas pelo texto que possibilitam o leitor a ler nas entrelinhas.
D4	É sempre importante ressaltar que, para se formar um leitor proficiente, é de fundamental importância o trabalho com o conhecimento prévio dos alunos, uma vez que esse conhecimento estabelece uma ponte entre aquilo que eles já sabem e os sentidos possíveis do texto para eles em um determinado momento e em dadas condições de interlocução.
D4	Portanto, para ser um leitor competente, o aluno deverá ser capaz de retirar do texto informações explícitas e implícitas. São as pistas linguísticas fornecidas pelo texto que possibilitam o leitor a ler nas entrelinhas.
D10	Identificar o tema de um texto é o primeiro de muitos outros passos que devem ser dados para que possamos ser bons leitores e produtores de textos, capazes de exercemos bem nosso papel nas trocas comunicativas.
D15	Professor, é sempre importante ressaltar que para se formar um leitor proficiente é de fundamental importância o trabalho com o conhecimento prévio dos alunos, uma vez que esse conhecimento estabelece uma ponte entre aquilo que eles já sabem e os sentidos possíveis do texto para eles em um determinado momento e em dadas condições de interlocução.
D16	Professor, é sempre importante ressaltar que, para se formar um leitor proficiente, é de fundamental importância o trabalho com o conhecimento prévio dos alunos, uma vez que esse conhecimento estabelece uma ponte entre aquilo que eles já sabem e os sentidos possíveis do texto para eles em um determinado momento e em dadas condições de interlocução.
D16	Portanto, para ser um leitor competente, o aluno deverá ser capaz de retirar do texto informações explícitas e implícitas. São as pistas linguísticas fornecidas pelo texto que possibilitam o leitor a ler nas entrelinhas.
D18	E nós, como bons leitores que somos, devemos pensar e descobrir o que há para além da superfície do texto.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de análise do MDE

Como se pode observar, durante todo o material de 2020, os autores apontam, em nove momentos diferentes, o que pode nos tornar leitores proficientes. Em quatro deles, sustenta-se a importância do conhecimento prévio; e, em dois, a necessidade de saber retirar informações explícitas e implícitas. A capacidade de identificar o tema, descobrir o que está para além da

superfície do texto e utilizar estratégias de leitura também são citadas como requisitos para se tornar um leitor competente.

Percebemos, desse modo, que o MDE valida a performance do leitor como um processo mecânico e automatizado, centrado no domínio de determinadas habilidades. Acreditar que, apenas por meio do domínio dessas estratégias, estamos formando leitores é o mesmo que o professor que entrega um modelo pronto de redação do Enem e orienta seus alunos a memorizá-lo afirmar que está preocupado em desenvolver a competência de escrita dos estudantes.

Em nenhum momento o material associa a formação de um leitor proficiente ao hábito da leitura ou à leitura literária, o que reforça a ideia de que o MDE prioriza o treinamento técnico em detrimento da experiência como forma de desenvolver a capacidade de leitura. A esse respeito, Cosson é claro:

E como desenvolvemos a nossa capacidade de leitura? Lendo. Lendo qualquer texto, de qualquer modo? Não. Lendo de maneira formativa. E como leio formativamente? Sintetizando o que as teorias da leitura atualmente concordam sobre a formação de um leitor competente, podemos dizer que lemos formativamente quando: lemos diversos e diferentes textos; lemos de diversos modos; lemos para conhecer o texto que nos desafia e que responde a uma demanda específica; avaliamos o que lemos; e lemos para aprender a ler. (Cosson, 2017, p. 46)

Qualquer prática que não priorize as experiências de leitura no processo de formação de leitores e no desenvolvimento de habilidades de leitura não está verdadeiramente comprometida com essa missão. Desmurget (2024, p. 317) corrobora os argumentos de Cosson ao afirmar que, desde a infância, quanto mais os alunos leem, “mais aumentam suas chances de ter um percurso escolar favorável e, assim, de ter acesso a condições de vida mais serenas e alinhadas com suas percepções”.

Compreendemos, por tudo que foi apresentado no capítulo anterior, que não é fácil nem seguro (em termos de manutenção de emprego e progressão na carreira) resistir às muitas investidas da gestão escolar e da Seduc/CE em relação ao trabalho com o MDE. É preciso, no entanto, resistir e adaptar o trabalho com esse material, pois, como assevera Cosson (2017, p. 15), “Se a presença da literatura é apagada da escola, se o texto literário não tem mais lugar na sala de aula, desaparecerá também o espaço da literatura como lócus de conhecimento”.

4.2.1.7 Os textos literários na seção Desafie-se

Após observarmos, durante a leitura flutuante, o baixo índice de utilização de textos do domínio literário nas seções anteriores, decidimos investigar se esse percentual também se

repetia na seção *Desafie-se*. A título de comparação, as seções *Pra começo de conversa* e *Conversando com o texto* apresentaram cerca de 8% de textos literários. Na seção *Desafie-se*, esse percentual sobe para 30% e, nas questões do Enem presentes na seção, para 45%.

Esses dados nos mostram que os autores do MDE não estão alheios à importância dos textos literários em avaliações externas e até em vestibulares. A prova do Enem, por exemplo, nas últimas dez edições, utilizou aproximadamente 30% de textos literários nas questões da área de Linguagens. Se desconsiderarmos as questões voltadas para Educação Física e Artes, esse percentual sobe para cerca de 40%. Já o vestibular da Universidade Estadual do Ceará (UECE), também nas últimas dez edições, na prova de Língua Portuguesa, envolvendo primeira e segunda fases, entre todos os textos utilizados, 44% eram do domínio literário.

Podemos citar ainda o exemplo do fascículo D11, que aborda a habilidade de reconhecer os elementos que compõem uma narrativa e o conflito gerador. Como citado no tópico 4.2.1.3, ao dar o exemplo dos elementos das narrativas, utilizou-se o enredo do filme *Guerra Civil*, mas, na seção *Desafie-se*, 90% dos textos utilizados como suporte para as questões eram de literatura. Mais uma vez fazemos referência a Lajolo (1988), quando afirmou que o texto não pode ser mero pretexto. Nem a literatura. Ao se discutir as habilidades, utilizam-se outros textos, mas, no momento da resolução de exercícios, recorre-se ao texto literário. A própria autora, em outro momento, complementou sua fala: “O texto não é mesmo pretexto. Mas é contexto.” (Lajolo, 2009, p. 112). Será que existe uma real preocupação com a formação de leitores competentes quando se descontextualiza a literatura e a utiliza apenas como pretexto para o treinamento durante a resolução de algumas questões?

O aluno pode compreender todos os conceitos e o que avalia cada descritor da matriz de referência, mas, se ele não tiver um nível de conhecimento de linguagem que lhe proporcione compreender os textos, nada foi feito. E defendemos que é nisso que precisamos investir. E não há instrumento melhor para o desenvolvimento dessa capacidade de interpretar do que o texto literário. E aqui lembramos Mosé (2015, p. 13): “Só há conhecimento quando há interpretação. O contrário não é aprendido.”

4.2.1.8 As experiências literárias na seção Encerrando o assunto...

Em nossa última categoria de análise, iremos examinar a seção *Encerrando o assunto...*, que tem como objetivo apontar atividades e/ou caminhos para que os alunos continuem aprendendo sobre o tema estudado, verificando se há presença de sugestões de leitura literária. Determinamos essa categoria de análise após percebermos que, ao final de cada fascículo, há

sempre sugestões de caráter artístico, cujo propósito é despertar o interesse dos alunos e estimular a continuidade da aprendizagem.

Na sequência, listamos todas as sugestões presentes em cada um dos fascículos do ano de 2020:

Tabela 21 – Sugestões de experiências na seção *Encerrando o assunto*

Fascículo	Sugestões de experiências
D01	Vídeo <i>Minha Vida Literária – Como Eu Faço Resenhas</i> no YouTube
D02	Atividade de escrita
D03	Filme <i>Em nome da Rosa</i>
D04	Música <i>Monte Castelo</i> , de Legião Urbana
D05	Curta-metragem <i>A casa de pequenos cubinhos</i> e o filme <i>Quase Deuses</i>
D06	Filme <i>Extraordinário</i> e o livro <i>Extraordinário</i> , de John Green
D07	Filme <i>O discurso do rei</i> e o livro <i>Tartarugas até lá embaixo</i> , de John Green
D09	Música <i>Manguetown</i> , de Nação Zumbi
D10	Filme <i>Uma viagem inesperada</i>
D11	Filmes <i>O sexto sentido</i> , <i>Efeito borboleta</i> e <i>A casa do lago</i>
D12	Música <i>Monte Castelo</i> , de Legião Urbana, o filme <i>A classe</i> e o livro <i>Por lugares incríveis</i> – Jennifer Niven
D13	Filmes <i>Os desconectados</i> , <i>Chat – a sala negra</i> , <i>Bullying virtual</i> , <i>Depois de Lúcia</i> e <i>Catfish</i>
D14	Atividade de escrita
D15	Filme <i>Deus não está morto 2</i>
D16	Filme <i>Código de conduta</i>
D17	Atividade de escrita e a série <i>Black mirror</i>
D18	Vídeo <i>Consumidores Como Tomam Decisões Para Comprar?</i> no YouTube e a reportagem <i>7 fatores que influenciam diretamente o comportamento do consumidor</i> .
D19	Livro <i>Perfis de mulheres</i> , de organização de Fernanda M. D. da Silva, Gildênia M. de A. Almeida e Marilde A. da Silva
D20	Clipe <i>Bang</i> , de Anitta e a História em quadrinhos <i>Pantera Negra</i>
D21	Atividade prática envolvendo a habilidade trabalhada
D22	Filme <i>Família Addams</i> e o livro de tirinhas <i>Toda Mafalda</i>
D23	Livro <i>O preconceito linguístico</i> , de Marcos Bagno

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de análise do MDE.

Para refletirmos sobre as sugestões de atividades, precisamos, mais uma vez, lembrar que o MDE foi pensado para sanar as dificuldades de leitura dos alunos do ensino médio do Ceará. Dito isso, não há como não estranhar que sejam mais sugeridos filmes do que livros. Ao todo, são sugeridos 18 filmes e apenas 6 livros, sendo destes apenas 3 do domínio discursivo literário. Sem desprezar a importância das obras cinematográficas para a nossa formação integral, em especial para o nosso conhecimento de mundo, cabe questionar: que mensagem se

pretende passar com essa abordagem? Que, para nos tornarmos leitores melhores, devemos assistir a mais filmes do que ler livros?

Além dessa reflexão, é indispensável considerarmos que, muitas vezes, o convite para que os alunos leiam fica ofuscado pela sugestão para que assistam a um filme. A seguir, apresentamos o exemplo do fascículo D06:

Figura 36 – Exemplo de sugestão de leitura na seção *Encerrando o assunto*

Como sugestão de entretenimento, abordando os conhecimentos desenvolvidos nesta aula, sugerimos o livro, também há a versão cinematográfica, **O extraordinário**, cuja história aborda vários pontos de vista. Este filme leva a reflexão sobre o tema da aula, fato e opinião, por tratar dessa diferenciação que devemos fazer em gêneros de caráter argumentativo.

O filme trata de um garoto, Auggie, que nasceu com uma deformação no rosto e vai frequentar a escola pela primeira vez no quinto ano. Ele vai precisar lidar com a constante sensação das pessoas o olharem e avaliarem a sua aparência. O filme nos faz refletir sobre vários aspectos como “não julgarmos as pessoas pela aparência”.



O filme

Título original: Wonder
Direção: Stephen Chbosky **País:** Estados Unidos **Ano:** 2017 **Duração:** 113 min
Trailer:
https://www.youtube.com/watch?v=7lyJtY_TPvk

Fonte: Ceará, 2020.¹³⁰

Percebemos que os autores até iniciam sugerindo a leitura de um livro, mas, a partir do momento em que mencionam que a obra também possui uma versão cinematográfica, todos os comentários posteriores passam a se concentrar no filme. É como se o livro fosse esquecido. Pela maneira como a proposta está apresentada, parece haver uma valorização maior da adaptação para o cinema do que da própria obra literária, o que causa estranhamento em um material cuja finalidade é justamente desenvolver habilidades leitoras.

Em outros momentos, não há exatamente uma indicação de leitura de obras; algumas são apenas citadas, como no caso de *Em Nome da Rosa*, de Umberto Eco. É preciso considerar,

¹³⁰ Disponível em: <https://www.ced.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/82/2022/03/mesisedu-aulad06-professor-AVACED.pdf> Acesso em: 12 abr. 2026.

contudo, que a leitura dessa obra seria bastante desafiadora para alunos do ensino médio. Um outro exemplo é a sugestão da obra *O Preconceito Linguístico*¹³¹, de Marcos Bagno, muito lida entre professores e estudantes universitários do curso de Letras. Mesmo com uma outra função diferente da obra de Eco e com um assunto extremamente pertinente a ser discutido em sala de aula, a leitura da obra de Bagno poderia ser desestimulante para os alunos pela abordagem teórica.

Outro ponto a ser destacado é o perfil das obras sugeridas: todas são estrangeiras, com forte apelo entre os jovens, em especial as do autor estadunidense John Green, que figuraram nas listas de livros mais vendidos por um tempo significativo, fazendo com que o autor fosse considerado um fenômeno de vendas na década de 2010. Não se discute aqui o valor estético dessas obras, mas é importante registrar que nenhuma obra da literatura brasileira ou cearense foi sugerida, assim como nenhuma obra do cinema nacional. Essa ausência indica o distanciamento do MDE em relação à valorização da produção literária e cultural nacional e estadual, o que poderia contribuir significativamente para o processo de formação dos leitores.

Vale enfatizar, como pontuado no primeiro capítulo, que parece haver uma intenção de substituir a leitura literária por outras práticas. Em vez de debater textos literários, treinemos a resolução de questões; em vez de lermos literatura, vamos assistir a filmes, numa tentativa desenfreada de se acelerar todos os processos. Conforme observa Cademartori (2012, p. 124), o aluno que opta pela leitura surge como alguém rebelde ou estranho nesse contexto: “O leitor, recolhido e concentrado em meio a essa agitação, pode ser visto como um sujeito esquisito”.

Mas não podemos esquecer que nosso objeto de estudo é um material pensado para recompor aprendizagens e desenvolver habilidades em torno da leitura. E, em relação a isso, nada substitui o poder dos livros. Atualmente, um dos maiores desafios para se avançar no fortalecimento dos leitores, como qualquer professor do ensino médio pode comprovar, é a limitação dos alunos quanto ao vocabulário. Em pesquisa exposta por Shaywitz (2006), constatou-se que livros para leitores adultos possuem uma proporção de 50/1000 de palavras raras, enquanto a linguagem verbal de um aluno de pós-graduação traz apenas cerca de 17/1000. Desse modo, “depender somente de conversas, por mais sofisticadas que sejam, para aumentar o vocabulário está aquém do que se pode obter com a leitura” (Shaywitz, 2006, p. 95). Logo, se a escola e a Seduc/CE estão realmente comprometidas com a formação de leitores, é preciso garantir tempo e espaço para que os alunos leiam.

¹³¹ Queremos aqui destacar a importância do linguista Marcos Bagno, assim como da obra citada, para o avanço nos estudos e nas discussões acerca da língua falada e do preconceito linguístico em sala de aula.

A análise do MDE ano de 2020 foi realizada, neste tópico, de forma mais detalhada, pois queríamos enfatizar cada uma das categorias analisadas. Nas análises seguintes, no entanto, com o objetivo de não tornar a discussão excessivamente longa e repetitiva, optamos por uma apresentação mais resumida, mas respeitando as mesmas categorias de análises.

4.2.2 Análise do MDE de 2021

O MDE de 2021, em relação ao do ano anterior, é significativamente mais curto. Enquanto o de 2020 apresentava 22 fascículos, cada um com uma aula, e contemplava os 22 descritores da matriz de referência do Spaece, o de 2021 apresenta um único fascículo dividido em três aulas, totalizando 64 páginas. Há de se salientar que se trata de um material elaborado durante o período de ensino remoto por conta da pandemia.

Outra diferença a ser considerada é que o MDE de 2021 é elaborado com foco na matriz de saberes do Sisedu¹³². Para o material em questão, foram selecionados três saberes: Saber 06 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato; Saber 11 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa; e Saber 18 – Reconhecer o sentido do texto e suas partes sem a presença de marcas coesivas. Em nenhum momento do material é justificada a escolha desses três saberes para compor o fascículo, assim como também não consta no documento de apresentação do *Foco na Aprendizagem* do ano de 2021¹³³, disponibilizado pela Seduc/CE.

Na primeira categoria de análise, *O termo literatura no MDE*, percebemos que há uma incidência consideravelmente maior no material de 2021. O termo *literatura* (e suas variações, como *literária* e *literário*) surge 45 vezes durante o material, numa média de uma ocorrência a cada 1,3 página. No entanto, em análise mais detalhada, esse aumento na incidência não se refletiu numa abordagem diferenciada do texto literário.

O MDE de 2021 determina um tema para cada uma das aulas, detalhadas a seguir: 1) aula do Saber 6, pandemia de coronavírus; 2) Saber 11, a presença dos textos literários no cotidiano do homem; e 3) Saber 18, as competências socioemocionais. Logo, a maior incidência do termo literatura se deve à temática da aula sobre o Saber 11. Se desconsiderarmos a aula do Saber 11, o termo teve apenas três ocorrências, numa média de uma a cada 15 páginas.

¹³² A matriz de referência do Sisedu utiliza o termo *saber* em vez de *descriptor*. No entanto, os saberes da matriz são exatamente os mesmos descritores da matriz do Spaece. Disponível em Anexo H.

¹³³ Disponível em: https://www.ced.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/82/2022/04/Foco_na_Aprendizagem_2021.pdf Acesso em: 12 abr. 2026.

Com uma aula dedicada aos textos literários, o MDE chega, inclusive, a apresentar uma definição para literatura: “uma representação da realidade em forma de arte” (Ceará, 2023, p. 39). Entretanto, assim como no material de 2020, em nenhum momento os autores do fascículo fazem menção à literatura como instrumento importante para o desenvolvimento das habilidades de leitura.

Na segunda categoria, *As experiências literárias na seção Pra começo de conversa*, também há aumento da incidência de textos literários. São utilizados três textos ao todo nesta seção, no decorrer de todo o MDE de 2021, e entre eles há um poema de Manuel Bandeira, o que configura um percentual de cerca de 33,3% de textos literários entre os textos utilizados. A seguir, apresentamos a utilização do texto de Bandeira:

Figura 37 – Texto literário na seção *Pra começo de conversa* no MDE 2021

Irene no Céu

Irene preta
 Irene boa
 Irene sempre de bom humor.
 Imagino Irene entrando no céu:
 — Licença, meu branco!
 E São Pedro bonachão:
 — Entra, Irene. Você não precisa pedir licença.

Fonte: https://docs.google.com/document/d/111HCxf6gf8f_eNVaks8VfZqbRQECw6_m/edit.
 Acesso em 04 de jun. de 2021.

Responda oralmente aos tópicos da questão a seguir.

01. O texto lido é um exemplo de poema narrativo escrito por Manuel Bandeira. Nesse texto, o eu lírico, que é o narrador do poema, imagina uma cena acontecendo.

a) Que cena é essa?

Um diálogo entre São Pedro e Irene, que, após morrer, vai ser julgada.

b) Em qual ambientação a cena acontece?

Após sua morte, Irene se encontra num espaço onde será julgada antes de entrar no céu.

Fonte: Ceará (2023).¹³⁴

Constatamos, a partir da análise da figura acima, que a maior incidência não representou outra abordagem. Não houve nenhuma orientação sobre qualquer forma de mediação ou de conquista para a leitura, e o poema de Manuel Bandeira continuou, assim como os textos literários no MDE de 2020, sendo utilizado para resolução mecânica de exercícios posteriores.

¹³⁴ Disponível em: <https://www.ced.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/82/2022/05/MDE-FOCO-LP-C1-2021-PROFESSOR.pdf> Acesso em: 12 abr. 2026.

Antes da leitura, vale pontuar que não há qualquer orientação de apresentação da obra e do autor. O nome deste só irá surgir no enunciado da primeira questão, sendo suprimido, inclusive, das referências do texto.

Mostra-se relevante evidenciar uma orientação dada em uma questão que pede para os alunos identificarem os elementos da narrativa. Vejamos: “Caro professor(a), a fim de o momento ficar mais interessante e chamar a atenção da turma para realizar esta atividade, use a criatividade, por exemplo: identificar os elementos da narrativa em um filme que todos conheçam” (Ceará, 2023, p. 21). Assim como no material de 2020, os autores do fascículo defendem o uso de obras cinematográficas para o estudo dos elementos da narrativa, sendo que, em 2021, há um agravante: eles dão a entender que essa análise em filmes se torna mais interessante. Mais uma vez, levantamos o questionamento: o que os autores pretendem, em um material para desenvolver habilidades de leitura, ao afirmarem que é mais interessante analisar enredos de filmes do que textos literários?

Esse aumento de incidência de textos literários também ocorre na categoria *As experiências literárias na seção* Conversando com o texto. Entre os cinco textos utilizados nesta seção em todo o material, três são do domínio discursivo literário: um trecho de um conto, uma canção e um conto na íntegra. Ao identificarmos o conto *Maria*, de Conceição Evaristo (2016), na íntegra, inclusive, criamos certa expectativa de que o MDE proporia uma abordagem diferente do texto literário. Mas isso não se efetivou, conforme expomos a seguir:

Figura 38 – Atividade proposta a partir da leitura de um conto

Tudo foi tão rápido, tão breve. Maria tinha saudades do seu ex-homem. Por que estavam fazendo isto com ela? O homem havia segredado um abraço, um beijo, um carinho no filho. Ela precisava chegar em casa para transmitir o recado. Estavam todos armados com facas-laser que cortam até a vida. Quando o ônibus esvaziou, quando chegou a polícia, o corpo da mulher já estava todo dilacerado, todo pisoteado.

Maria queria tanto dizer ao filho que o pai havia mandado um abraço, um beijo, um carinho.

EVARISTO, C. Maria. In: _____, Olhos D'água. Rio de Janeiro: Pallas, 2011. (Olhos d'água, p. 39-42). Adaptado.

01. O texto que você acabou de ler se constitui como:

- a) um conto.
- b) uma fábula.
- c) uma crônica.
- d) um romance.
- e) um relato pessoal.

Fonte: Ceará (2023).¹³⁵

¹³⁵ Disponível em: <https://www.ced.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/82/2022/05/MDE-FOCO-LP-C1-2021-PROFESSOR.pdf> Acesso em: 12 abr. 2026.

Assim como na seção *Pra começo de conversa*, não há nenhum tipo de orientação sobre como o professor poderia conduzir o momento de leitura com o texto de Conceição Evaristo. Além disso, percebemos claramente a utilização do texto como pretexto para que os alunos treinem questões com foco no saber trabalhado na aula: identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa, neste caso. Tanto que, logo após a primeira questão presente na figura acima, os alunos são orientados a preencher uma tabela identificando a situação inicial, a complicação, o clímax, o desfecho e a situação final.

Não queremos dizer que esse tipo de análise não seja importante para o aluno conhecer mais acerca do universo literário. Nossa ressalva é que a leitura do conto não deveria se reduzir a isso. Ao apresentar o texto de Evaristo logo após o poema de Bandeira, por exemplo, imaginamos a possibilidade rica de se discutir a abordagem do tema da morte de duas personagens mulheres e pretas em gêneros literários diferentes. O MDE até chega a propor uma questão em que os alunos são levados a comparar os dois textos. A seguir, apresentamos:

Figura 39 – Exemplo de questão no MDE 2021

07. Leia o trecho do conto *Maria* e do poema *Irene no céu*, respectivamente:

I. Sentiu uma mágoa imensa. Por que não podia ser de outra forma? Por que não podiam ser felizes? E o menino, Maria? Como vai o menino? cochichou o homem. Sabe que sinto falta de vocês? Tenho um buraco no peito, tamanha a saudade! Tou sozinho! Não arrumei, não quis mais ninguém.

II. E São Pedro bonachão:
— Entra, Irene. Você não precisa pedir licença.

Considerando a forma como as falas são apresentadas, qual é a diferença entre elas? Reflita: que efeito de sentido pode ser promovido pelo uso de uma ou de outra forma nos textos lidos?

O segundo trecho apresenta a fala dos personagens a partir do uso do travessão, o que não ocorre no primeiro. O primeiro trecho da forma como se apresenta pode revelar que a conversa entre Maria e seu ex-companheiro fluiu de forma rápida, desvelando a tensão da cena.

Fonte: Ceará (2023).¹³⁶

Reforçamos, mais uma vez, que não desconsideramos a importância de se fazer com que os alunos compreendam a diferença no efeito de sentido a partir da escolha de um autor ao retratar o diálogo, mas isso se torna muito pouco diante do potencial de uso das duas obras trabalhadas. Abordar esses textos em formato de círculo de leitura, discutindo, inclusive, a

¹³⁶ Disponível em: <https://www.ced.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/82/2022/05/MDE-FOCO-LP-C1-2021-PROFESSOR.pdf> Acesso em: 12 abr. 2026.

forma como um homem branco, no século XIX, e uma mulher preta, no século XX, retratam uma personagem feminina e preta em seus textos, e fazendo com que os alunos levantem hipóteses de como seria o encontro de Maria com São Pedro e sobre o que garantiu a entrada livre de Irene no céu, certamente poderia garantir uma experiência de leitura literária muito mais significativa do que a resolução de exercícios.

Para a análise da próxima categoria, *As experiências literárias na seção Observe! #FicaADica*, é oportuno destacar que as orientações para o uso do MDE destinadas aos professores deixaram de vir demarcadas por uma seção. No MDE de 2021, elas passaram a ser identificadas pelo uso dos vocativos “Professor(a)” ou “Caro(a) professor(a)”. Ao todo, são repassadas 31 orientações para melhor utilização do MDE em sala de aula. Apesar de seis delas citarem as palavras leitura ou literatura, não há, em nenhum momento, orientação para mediação da leitura em sala de aula.

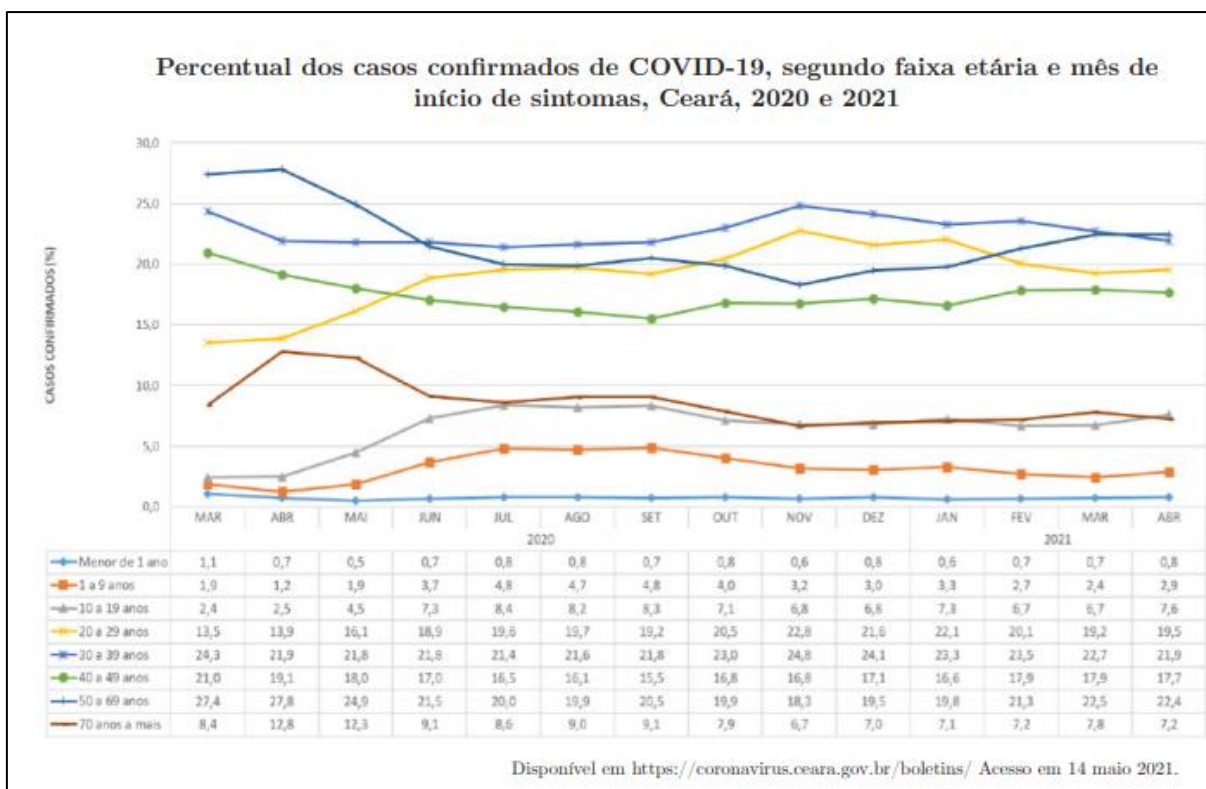
Assim como no material de 2020, os autores do fascículo também expõem quais ações são consideradas importantes (precisas ou interessantes), porém nenhuma delas está associada à leitura literária. Outro elemento analisado nessa seção é a sugestão de material de pesquisa e de estudo. No MDE de 2021, são indicados oito links para pesquisa: matriz do Saeb (duas vezes), matriz do Enem (duas vezes), sugestões de dicionários, manual do candidato do Vestibular da UECE, gabarito de uma edição do Enem e texto sobre o gênero injuntivo. Assim como no material do ano anterior, não há nenhuma indicação de estudo e pesquisa sobre literatura ou mediação de leitura.

Na categoria de análise *A literatura na seção Desafie-se*, em que buscamos analisar a incidência de textos literários como suporte para as questões propostas, percebemos que, no ano de 2021, o MDE reduziu o número de questões de dez para seis em cada fascículo. Também percebemos aumento da incidência de questões utilizando textos literários como suporte, com um percentual de 50% entre os textos utilizados. Cabe esclarecer que, se desconsiderarmos a aula do Saber 11, que tinha a literatura como tema abordado, esse percentual ficaria em 25%, abaixo da média do Enem e do vestibular da UECE, como apresentado no tópico 3.2.1.7, mas ainda acima da média do MDE de 2020.

Na categoria seguinte, *Requisitos para ser um bom leitor, de acordo com o MDE*, constatamos que, no MDE de 2021, os autores do fascículo, em nenhum momento, fazem referência ao que o aluno precisa para se tornar um leitor competente. Da mesma forma, a análise de duas categorias tornou-se inviável pelo fato de duas seções do MDE terem sido retiradas no material de 2021: *Conceituando* e *Encerrando o assunto*....

Em contrapartida, o material trouxe três novas seções: *Tudo é linguagem*, *Cultura Digital* e *Produção textual*. A primeira delas indica que “o objetivo desta seção é promover um diálogo entre os estudos sobre a linguagem e as demais áreas de conhecimento” (Ceará, 2023, p. 15). Dessa forma, em cada uma das aulas o tema é associado a alguma disciplina: na primeira aula, Matemática; na segunda, Artes; e na terceira, Biologia. Em seguida, um exemplo:

Figura 40 – Exemplo de texto na seção *Tudo é linguagem* no MDE 2021



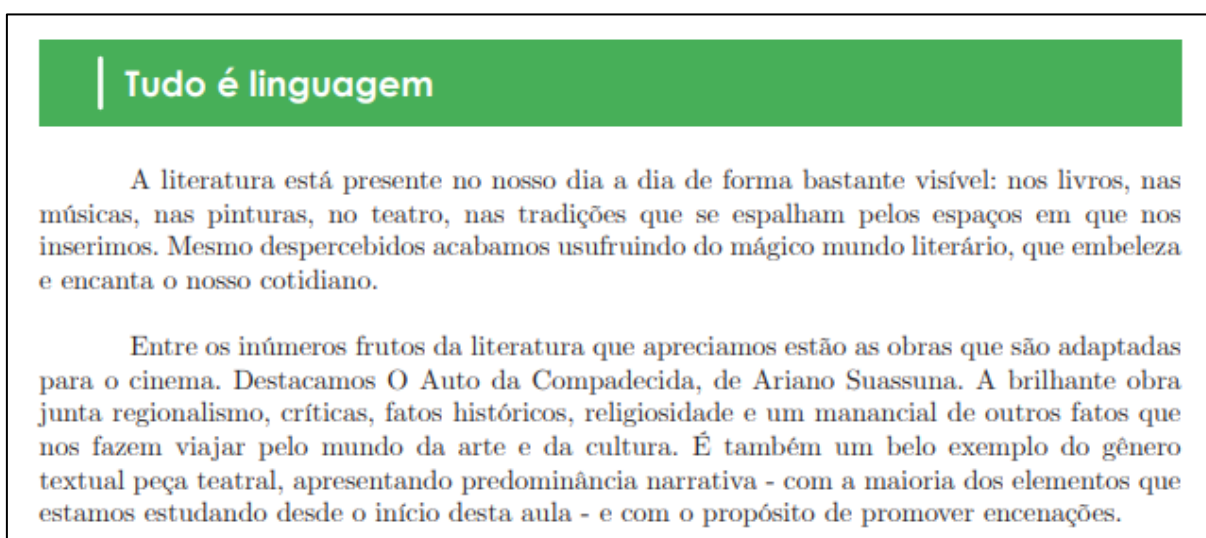
Fonte: Ceará (2023).¹³⁷

O gráfico acima foi apresentado na aula sobre o Saber 6, com a temática da pandemia. Ao propor que o objetivo da seção é relacionar questões de linguagem a outras disciplinas, esperávamos outra abordagem. No entanto, após informar que, muitas vezes, recorremos a conhecimentos matemáticos para realizarmos a melhor leitura de um gráfico, os alunos são apenas convidados a responder uma série de questões acerca das informações presentes na imagem.

¹³⁷ Disponível em: <https://www.ced.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/82/2022/05/MDE-FOCO-LP-C1-2021-PROFESSOR.pdf> Acesso em: 12 abr. 2026.

Essa mesma estratégia se repete na terceira aula, ao estabelecer uma conexão com a disciplina de Biologia. Em resumo, a única relação estabelecida é a afirmação de que o termo “meme” surgiu nos estudos de genética. Após isso, os alunos são convidados a responder questões de análise textual com memes, sem mais nenhuma referência à disciplina de Biologia. Neste momento, contudo, gostaríamos de chamar a atenção para a seção *Tudo é linguagem*, da aula sobre o Saber 11. Vejamos a imagem:

Figura 41 – Exemplo da seção *Tudo é linguagem* no MDE 2021



Fonte: Ceará (2023).

Chama-nos a atenção a abordagem que a literatura ganha nesta seção da segunda aula do fascículo de 2021, ao tratar da adaptação de obras literárias para o cinema, tema com grande potencial para despertar o interesse dos alunos. Na sequência dessa parte introdutória, o material traz um trecho do texto teatral de Ariano Suassuna, *Auto da Compadecida* (2005). A adaptação cinematográfica dessa obra é um dos maiores sucessos do cinema nacional, com grande apelo popular, tendo tido, inclusive, entre o final de 2024 e início de 2025, uma sequência *O Auto da Compadecida 2*.

Esperávamos, portanto, que os autores propusessem uma abordagem conjunta das duas obras, com um momento de leitura e uma sessão para o filme. Entretanto, a abordagem do texto do autor pernambucano foi a mesma realizada nas demais aulas: pretexto para a resolução de uma série de questões, como podemos conferir na figura a seguir:

Figura 42 – Abordagem do fragmento de *Auto da Compadecida*

JESUS: - E quem é?

JOÃO GRILO: - Valei-me minha Nossa Senhora, mãe de Deus de Nazaré, a vaca mansa dá leite, a brava dá quando quer, a mansa da sossegada, a brava levanta o pé, Já fui barco, fui navio, agora sou escalé, Já fui menino, já fui homem, só me basta ser mulher. Valei-me Nossa Senhora, mãe de Deus de Nazaré! (Nossa senhora aparece)

DIABO: - Lá vem a Compadecida... Mulher em tudo se mete (Jesus beija a mão de Nossa Senhora).

NOSSA SENHORA: - Foi você quem me chamou, não foi João?...

Suassuna, A. O auto da compadecida. Rio de Janeiro: Agir, 2013. Tomando como base o trecho lido, responda às questões a seguir:

01. Qual fato induz João Grilo a buscar a ajuda de Jesus?

- a) O cuidado para com padre.
- b) O receio de ser o único a ser salvo.
- c) O medo de ir para o inferno sozinho.
- d) O desejo de conhecer o filho de Deus.

Fonte: Ceará (2023).¹³⁸

Ao nos depararmos com situações assim, lamentamos a oportunidade desperdiçada de se trabalhar de forma diferenciada o texto literário em sala de aula. Isso, no entanto, também se repete na seção seguinte: *Cultura Digital*. O material não apresenta o objetivo desta seção, mas subentendemos que se trata de relacionar o tema de cada aula ao universo digital, tão presente nas discussões escolares no período do ensino remoto. Na primeira aula, o tema pandemia é associado à pós-verdade; na segunda, o tema literatura às bibliotecas digitais; e, na última, o tema trabalhado é relacionado à curadoria digital.

Na aula sobre o Saber 11, ao abordar a literatura nessa seção, os autores do MDE apresentam uma espécie de desafio aos alunos. A seguir, será exposto:

¹³⁸ Disponível em: <https://www.ced.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/82/2022/05/MDE-FOCO-LP-C1-2021-PROFESSOR.pdf> Acesso em: 12 abr. 2026.

Figura 43 – Trecho da seção *Cultura digital* no MDE de 2021

Atente-se para a imagem que abre a página da citada biblioteca virtual e participe de um desafio com a gente.



Fonte: <https://www.literaturabrasileira.ufsc.br>.

Você é capaz de nomear os escritores renomados da nossa literatura presentes na imagem acima, da esquerda para a direita? Seu (sua) professor(a) pode lhe fornecer dicas preciosas para você solucionar esse enigma! Vamos nessa?

Carlos Drummond de Andrade, Guimarães Rosa, Mario de Andrade, Machado de Assis, Clarice Lispector, José de Alencar e Graciliano Ramos.

Professor(a), você pode aliar o desafio à ampliação do conhecimento dos estudantes acerca dos autores renomados da literatura brasileira. De maneira breve, pode falar sobre cada um dos sete escritores da imagem, como pode também escolher somente um para desenvolver uma abordagem mais aprofundada sobre vida e obra. Utilize, para isso, os conhecimentos prévios que os estudantes têm sobre essas pessoas tão relevantes para a nossa escrita e cultura nacionais.

Fonte: Ceará (2023).¹³⁹

De acordo com a análise da Figura 43, percebemos que, ao trazer nomes tão importantes da literatura nacional, os autores do fascículo propõem que o professor apenas fale sobre eles ou até mesmo que escolha um para desenvolver uma “abordagem mais aprofundada sobre vida e obra”. Aqui caberia muito bem incentivar o professor a escolher um texto de algum(ns) desses autores para uma leitura coletiva: como um poema ou uma crônica de Drummond, um conto de Clarice ou um trecho de romance de Graciliano. Logo após essa proposta de discussão, o MDE traz uma questão do Enem em que o suporte é um trecho de uma revista em que se discute a digitalização de obras. Ou seja, parece-nos que a discussão inicial era uma preparação para a resolução dessa questão, reduzindo a relevância dos autores mencionados a pretexto para a resolução de questões de múltipla escolha.

¹³⁹ Disponível em: <https://www.ced.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/82/2022/05/MDE-FOCO-LP-C1-2021-PROFESSOR.pdf> Acesso em: 12 abr. 2026.

Para finalizar, a seção *Cultura Digital* propõe uma lista de indicações de filmes baseados na literatura. Vejamos:

Figura 44 – Exemplo da seção *Cultura digital* no MDE de 2021

E, para encerrar o nosso *Cultura Digital*, deixamos para você: uma lista de indicações de filmes baseados na literatura, inclusive *O Auto da Compadecida*, bem comentado na seção *Tudo é linguagem!* Lembre-se de seguir a orientação quanto à censura dessas produções. Seu (Sua) professor(a) pode até agendar uma “Hora da pipoca” com toda a turma! Portanto, agora é só curtir e aprender muito!

OBRAS LITERÁRIAS EM FILMES



BIBLIOTECAS VIRTUAIS



https://www.youtube.com/watch?v=HT4_SXQdGnI - Capitães de Areia
<https://www.youtube.com/watch?v=XovYFumkOgU> - Macunaima
<https://www.youtube.com/watch?v=13HrOaSuDTU> - Memórias Pós. de Brás Cubas
<https://www.youtube.com/watch?v=elKnAG7Ygww> - Morte e Vida Severina
<https://www.youtube.com/watch?v=m3f6DcFOdmQ> - Vidas Secas
<https://www.youtube.com/watch?v=3GBsAMUv8p0> - A Hora da Estrela
<https://www.youtube.com/watch?v=fWJwTOrvSk> - Orfeu Negro
<https://www.youtube.com/watch?v=8KrujwK30> - Capitã
<https://www.youtube.com/watch?v=WLeFa-618kM> - O pagador de Promessas
<https://www.youtube.com/watch?v=HKsRfWtXusw> - Dona Flor e seus dois Maridos
https://www.youtube.com/watch?v=SpA_LJDrX-I - O Auto da Compadecida
<https://www.youtube.com/watch?v=fUKer8M4SWA> - Triste Fim de Policarpo Quaresma

<https://www.literaturabrasileira.ufsc.br/?locale=pt> - Bib. Digital de Lit. de Países Lusófonos
<http://www.educardpaschoal.org.br/projeto.php?id=4&page=74> - Fundação Educar Dpaschoal
<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.jsp> - Portal Domínio Público
<https://www.eufeioparasmacrisma.com.br/estante-digital/> - Itaú Cultural
<https://manybooks.net/search-book?language%5Bpt%5D=pt> - Many Books

Fonte: CEARÁ, 2023.¹⁴⁰

Podemos perceber que, ao indicar os 12 filmes, os autores, em nenhum momento, incentivam os professores a realizarem um momento de leitura inicial e depois conhecerem a obra cinematográfica. Seria uma oportunidade muito interessante de desmitificar a literatura brasileira para nossos alunos, muitas vezes entendida como “difícil” por eles. Além disso, não se pode ignorar que o MDE não menciona nem incentiva os alunos – nem os professores – a acessarem os *links* das bibliotecas virtuais sugeridos. Mais uma vez, fica pressuposto que a literatura, para os autores do fascículo, nesse processo de desenvolvimento de habilidades de leitura, não tem muito a contribuir.

Na última das três novas seções, *Produção Textual*, os autores do fascículo mais uma vez tentam aproximar os saberes trabalhados no MDE do Enem e dos vestibulares, ao propor produções textuais a partir dos temas trabalhados em cada aula. Dessa forma, o MDE propõe a escrita de um texto dissertativo-argumentativo na primeira aula, um texto literário na segunda

¹⁴⁰ Disponível em: <https://www.ced.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/82/2022/05/MDE-FOCO-LP-C1-2021-PROFESSOR.pdf> Acesso em: 12 abr. 2026.

e um texto injuntivo na terceira. Mas, mesmo propondo, em uma das aulas, a produção de textos literários, percebemos que a literatura continuou sendo preterida nessa seção. Segue a apresentação da proposta da segunda aula:

Figura 45 – Seção *Produção textual* no MDE de 2021

Prezado (a) aluno (a), agora que você já conheceu os elementos que compõem o texto narrativo, que tal elaborar a sua própria produção literária?

Lembre-se que o(a) seu(sua) professor(a) decidirá o momento mais oportuno para a produção, assim como, para a avaliação do texto. Uma interessante possibilidade é que as produções da turma sejam compartilhadas em uma pasta no drive (ou em outra ferramenta digital), facilitando a leitura coletiva. Portanto, atente-se à proposta e boa produção!

Como você deve ter percebido, a literatura é uma representação da realidade em forma de arte. Por meio do texto literário, é possível expressarmos e compreendermos os nossos sentimentos e refletirmos sobre diversos assuntos do cotidiano. Por esse motivo, muitos vestibulares, como o da Universidade Estadual do Ceará (UECE), solicitam a elaboração de produções textuais narrativas a partir de temas atuais relevantes para a nossa sociedade. Nessa perspectiva, tomemos, como exemplo, a temática da relação homem-animal para a sua produção textual. Para isso, considere o que você aprendeu até aqui e o diálogo estabelecido entre os textos literários apresentados, e escolha uma das duas propostas a seguir. Lembre-se também de considerar o seu conhecimento de mundo e sua experiência de vida, assim como os três textos motivadores dispostos a seguir. Atente-se ainda que o seu texto deve ser redigido na modalidade formal da língua portuguesa e respeitando a delimitação do número mínimo de 20 (vinte) e do máximo de 25 (vinte e cinco) linhas escritas.

Fonte: Ceará (2023).¹⁴¹

Na proposta em questão, os alunos são orientados a produzir uma fábula ou uma crônica literária. Apesar de ser uma proposta muito pertinente, ao observarmos algumas orientações, como “Atente-se ainda que o seu texto deve ser redigido na modalidade formal da língua portuguesa e respeitando a delimitação do número mínimo de 20 (vinte) e do máximo de 25 (vinte e cinco) linhas escritas”, percebemos que o foco não está na escrita literária, e sim em uma espécie de simulado da redação do vestibular da UECE. A escrita literária demanda outros protocolos de escrita, como liberdade na modalidade de linguagem, e não pode ser, assim, tão enrijecida.

Além disso, é válido enfatizar que, nos objetivos da aula sobre o Saber 11, o MDE destaca que, nesta aula, o aluno aprenderá “a produzir um texto autoral de sequência predominantemente narrativa” – inclusive na autoavaliação ele precisará dizer se aprendeu ou não –, entretanto, nenhuma informação ou instrução sobre o planejamento ou sobre a própria

¹⁴¹ Disponível em: <https://www.ced.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/82/2022/05/MDE-FOCO-LP-C1-2021-PROFESSOR.pdf> Acesso em: 12 abr. 2026.

escrita literária é apresentada no decorrer do fascículo. Na proposta de produção textual da aula sobre o Saber 18, os autores do fascículo recomendam: “Professor(a), para estas propostas, considere a possibilidade de uma breve revisão sobre o tipo de texto injuntivo. Também será interessante chamar atenção dos alunos para as características dos gêneros textuais” (CEARÁ, 2023, p. 55). Porém, sobre a produção literária, nada é discutido ou recomendado.

Ao final da análise do MDE de 2021, a primeira impressão de que, no material em questão, a literatura passava a ganhar mais espaço e poderia ser mais bem utilizada não se comprovou. Isso porque, após uma leitura mais atenta, própria da análise de conteúdo, constatamos que a maior presença da literatura no material deve-se ao fato de ela ser um dos temas de uma das aulas e não porque passou a ter maior colaboração no processo de desenvolvimento das habilidades de leitura dos alunos.

Isso faz com que, mesmo o uso da literatura, que é tão cheia de vida e possibilidades, se torne enrijecido dentro do MDE, tirando do aluno a oportunidade de vivenciar experiências de aprendizagem mais ricas e significativas para a sua trajetória educacional. Karlo-Gomes e Cosson (2021) afirmam que, quando a literatura é compreendida numa visão redutora, tem a força da experiência literária minimizada no espaço escolar.

Diante desse contexto, Carneiro (2019, p. 45) chama atenção para o poder que a metodologia de ensino com foco nas avaliações externas tem de abstrair “múltiplas esferas de experiência a um padrão daquilo que se deve aprender, daquilo que é útil e valorizado nas habilidades e competências quantificadas nas metas de avaliação”. O autor ainda pontua que os docentes, que são entendidos como coadjuvantes na hora de elaborar os conteúdos e protagonistas na hora de analisar os resultados dessas avaliações, são cobrados caso desviem do roteiro previamente estabelecido.

E, quando os resultados dessas avaliações externas chegam às escolas, é comum se ouvir comentários sobre a falta de interesse e de compromisso dos alunos com a aprendizagem. Convém aqui, entretanto, lembrarmos o que nos declaram Bordini e Aguiar (1988, p. 33): “Se os métodos de ensino [...] encerram pouca margem para a imaginação e a criatividade e não acolhem práticas familiares ou desafiadoras aos alunos, é possível deduzir-se que o problema reside mais neles do que na bagagem cultural daqueles que frequentam a escola”.

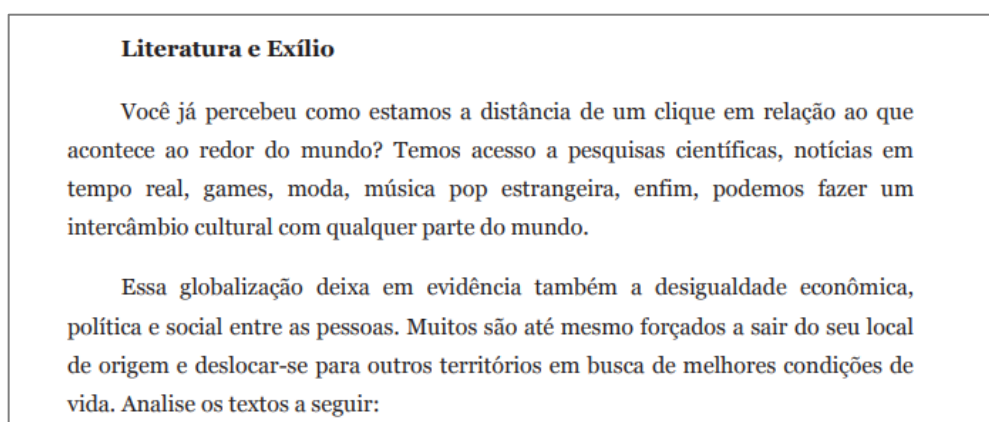
4.2.3 Análise do MDE de 2022

Assim como o material do ano anterior, o MDE de 2022 apresenta um único fascículo dividido em três aulas, totalizando 104 páginas (versão do material do professor). Além disso, o MDE de 2022 também utiliza a matriz de saberes do SISEDU e mantém a mesma estrutura do de 2021. Entretanto, os saberes trabalhados são outros: Saber 5 - identificar o tema ou assunto de um texto; Saber 13 - reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos de um mesmo tema; e Saber 19 - reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de palavras, frases ou expressões. Da mesma forma que no material passado, não há qualquer explicação sobre o motivo de o MDE de 2022 priorizar os saberes acima descritos.

Outra semelhança com o material de 2021 é que cada aula aborda uma temática específica. Para as aulas do material de 2022, as temáticas escolhidas foram *Os desafios enfrentados pelas juventudes*, *Preservação cultural e ambiental* e *Discursos de ódio e violência*. Mesmo não sendo foco neste momento, precisamos reconhecer a relevância das temáticas trabalhadas, assim como as inúmeras possibilidades de abordagem destas em sala de aula e de interseção com as experiências de leitura literária.

Apesar desse potencial das temáticas, ao analisarmos o material, a realidade é outra. Na categoria de análise *O termo literatura no MDE*, constatamos que há apenas 5 ocorrências nas 104 páginas do material, sendo o pior cenário entre os materiais analisados até então. Além da pouca incidência, ainda é preciso pontuar que a presença do vocábulo não representa a presença de alguma discussão sobre aspectos literários. Vejamos o caso a seguir:

Figura 46 – Exemplo de ocorrência do termo *literatura* no MDE de 2022.



Fonte: Ceará (2022)¹⁴².

¹⁴² Disponível em: <https://www.ced.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/82/2022/05/Caderno-2022-LP-Professor-1.pdf> Acesso em: 12 abr. 2026.

Na figura acima, percebemos que o título indica discussão acerca da relação entre literatura e exílio. Entretanto, o que se percebe é que o texto não fará mais nenhuma relação à literatura. Dando continuidade ao trecho exposto, o MDE apresenta uma fotografia e uma obra de arte de Lasar Segall, artista lituano, com uma sequência de exercícios. Apenas 3 páginas adiante, o MDE apresenta um poema de Maria Alexandre Dáskalos, mas, nas atividades subsequentes ao poema, não se fala da relação entre literatura e exílio.

Em relação às experiências literárias na seção *Para começo de conversa*, constatamos que apenas um dos oito textos trabalhados é do domínio literário, configurando 12,5%. Já na seção *Conversando com o texto*, esse percentual foi de 11%, uma incidência próxima ao percentual do material de 2020. Apesar da presença de textos literários, não há orientações sobre como o momento de leitura poderia ser conduzido, além de o material continuar apostando em uma abordagem mais técnico-analítica do texto. Após um cordel de Josenir Alves de Lacerda, os alunos têm uma proposta de atividade na sequência, sem nenhuma orientação de uma abordagem mais interativa com o texto. Apenas na quinta página após o texto, o MDE apresenta, como forma de desafio, uma proposta de atividade para que os alunos produzam mais duas estrofes do cordel.

Além desse momento, é interessante frisar que, no MDE de 2022, há ainda uma outra atividade em que os alunos são motivados a escrever textos literários. Em uma das seções de *Produção Textual*, o material apresenta o tema *Hora de poetizar* e sugere que os alunos escrevam um texto na modalidade poética: “Pode ser em formato de cordel, soneto ou até mesmo um poema de versos livres e brancos sobre o tema ‘Os malefícios do preconceito sexual/sentimental na sociedade brasileira’” (Ceará, 2022, p. 100). Vejamos, então, a orientação que o material repassa aos professores sobre a atividade:

Figura 47 – Exemplo de orientação presente no MDE de 2022.

Caro(a) professor(a), recomenda-se que, para esta produção, seja feita com antecedência uma roda de conversa para reflexão sobre a temática, de modo que todos e todas percebam as problemáticas, os desafios e os avanços em torno da então situação. Também seria importante um diálogo sobre a modalidade poética a fim de que os (as) estudantes fortaleçam os seus conhecimentos sobre essa forma de escrever e de se expressar.

Fonte: Ceará (2022)¹⁴³.

¹⁴³ Disponível em: <https://www.ced.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/82/2022/05/Caderno-2022-LP-Professor-1.pdf> Acesso em: 12 abr. 2026.

Como se percebe, o material inicialmente orienta uma roda de conversa sobre a temática e, depois, um diálogo sobre a modalidade poética. Essa orientação sobre uma conversa anterior à produção dos alunos está presente apenas na última proposta. Além disso, como orientação à escrita dos alunos, propõe: “Para isso, utilize bastante a expressividade das palavras e as figuras de linguagem, aprendizagens que você desenvolveu durante esta aula do saber 19” (Ceará, 2022, p. 100).

Esse é um tipo de abordagem muito vaga da escrita literária em sala de aula, que necessita de muito mais orientações, em especial em relação ao processo de planejamento da escrita. Ao se pedir um texto em sala de aula, não se pode simplesmente conversar sobre linguagem poética e dizer “utilize expressividade”. Esse tipo de atitude conduz os alunos à visão de que a escrita literária é um dom e acaba desencorajando uma parcela significativa deles a tentarem realizar a atividade.

Em relação aos demais exercícios presentes no material, a seção *Desafie-se* também traz baixo percentual de textos literários. Dos 11 textos presentes nessa seção, apenas um deles é literário, totalizando 9%. Em compensação, em relação às questões do Enem presentes no final da seção, esse número aumenta significativamente, já que 75% delas utilizam textos do domínio literário, incluindo, por exemplo, um trecho de *Infância*, de Graciliano Ramos.

No MDE de 2022, a seção *Observe! #FicaADica* passa a vir em comentários em meio ao material, indicada, assim como no material de 2021, pelo uso dos vocativos “Professor” e “Professora”, porém mantém o objetivo de dar sugestões e algumas informações adicionais ao professor sobre a abordagem do material em sala de aula. Vejamos um exemplo:

Figura 48 – Exemplo da reformulação da seção *Observe! #FicaADica* no MDE de 2022.

Professor (a), conforme a Matriz de Referência de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do Enem, disponível em:
https://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf, a questão do Enem exposta acima contempla a seguinte competência e habilidade:

Competência de área 5 - Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.

H15 - Estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político.

Fonte: Ceará (2022)¹⁴⁴.

¹⁴⁴ Disponível em: <https://www.ced.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/82/2022/05/Caderno-2022-LP-Professor-1.pdf> Acesso em: 12 abr. 2026.

O exemplo acima ilustra uma preocupação bem comum do MDE de 2022. Durante todo o material, os autores buscaram associar os saberes e os exercícios trabalhados no material à matriz do Enem e à BNCC. Talvez como forma de minimizar a resistência dos alunos que, costumeiramente, afirmam que, quando estão assistindo a aulas com foco em preparação para avaliações como Spaece e Saeb, estão sendo prejudicados, pois estão vendo habilidades que não serão cobradas na avaliação do Enem.

Já na categoria *Requisitos para ser um bom leitor*, o MDE de 2022 faz apenas duas menções a práticas que podem ajudar o aluno a melhorar sua habilidade de leitura: observar as fontes do texto lido e que os intertítulos e “olhos” da notícia podem ajudar a localizar os temas do texto. É pertinente destacar que essas observações se encontram exclusivamente no material do professor.

O MDE de 2022 não traz as seções *Conceituando* e *Encerrando o assunto*. Em contrapartida, traz as seções *Cultura Digital* e *Tudo é linguagem*, esta última propondo uma abordagem interdisciplinar no trabalho com alguns textos e exercícios com as disciplinas de História, Sociologia, Artes e Geografia. Vale reforçar que essas duas seções não utilizam nenhuma experiência com leitura literária.

Por fim, gostaríamos de chamar atenção para um outro ponto. Segue um trecho:

Figura 49 – Sugestões para repertório cultural na seção *Produção Textual*

Link de acesso ao **Guia do Estudante**: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/a_redacao_do_enem_2020_-_cartilha_do_participante.pdf

Documentário: Os jovens e o mercado de trabalho.

Filme: Cidade de Deus.

Série: Minha Juventude.

Importantes portais de notícia: Terra; Uol; Folha de São Paulo; Metrôpoles; G1; Gazeta Brasília, Canal futura.

Revistas: *Nature*; *Science*; *Science Direct*; Memórias do Instituto Oswaldo Cruz.

Para embasar seu argumento: você pode também fazer uso de falas de: filósofos, sociólogos, cientistas, médicos, dentre outros especialistas que mantenham relação com o assunto abordado.

O que a história nos conta sobre juventude, medo e violência:

<https://youtu.be/ILlOZCdDOaI>

Fonte: Ceará (2022)¹⁴⁵.

¹⁴⁵ Disponível em: <https://www.ced.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/82/2022/05/Caderno-2022-LP-Professor-1.pdf> Acesso em: 12 abr. 2026.

A figura acima apresenta um trecho da seção *Produção Textual: hora de dissertar e argumentar*. Na ocasião, o material aponta um box com “sugestões de repertório cultural que o(a) ajudarão a construir sua argumentação e a defender seu ponto de vista” (Ceará, 2022, p. 33). Mesmo com a ressalva de que o objetivo dos autores, nesse momento, tenha sido alcançado, ressaltamos que se perde uma oportunidade única de se colocar livros literários como importantes instrumentos para o desenvolvimento da argumentação e ampliação do repertório cultural. Um livro como *Tudo ao mesmo tempo agora*, de Ana Maria Machado, que apresenta a situação de um adolescente que gostaria de continuar estudando, mas precisa trabalhar, por exemplo, já seria uma boa indicação.

Perde-se, dessa forma, uma oportunidade de associar a literatura a algo que os estudantes do ensino médio, em sua maioria, valorizam tanto, como a redação no Enem. Porque é sempre importante associarmos as experiências de leitura literária às diversas possibilidades de aprendizagem e não exclusivamente à interpretação textual. Como defende Cereja (2005, p. 161), cabe ao professor trabalhar a literatura e “suas relações dialógicas com outros textos verbais e não verbais, literários e não literários”. Os alunos precisam entender que ler literatura e aprender a fazer uma boa redação não caminham em sentidos opostos.

4.2.4 Análise do MDE de 2023

O MDE de 2023 é o menor entre todos os fascículos analisados. É composto por oito aulas, totalizando 50 páginas. Mesmo que o objetivo do material fosse sempre apresentado vinculado à equidade e à recomposição de aprendizagens, o MDE de 2023 praticamente denunciava que existia ali também um objetivo, mesmo que velado, de treinar os alunos para a resolução de um determinado tipo de questão.

No material em questão, os autores reduziram a estrutura apenas a quatro seções, com foco na resolução de exercícios. Desse modo, as aulas do MDE de 2023 são divididas nas seguintes seções: *Nesta aula você aprenderá...*, *Conceituando*, *Vamos exercitar!* e *Para saber mais*. A proposta pedagógica, assinada pela equipe de Linguagens e Códigos – Língua Portuguesa do Foco na Aprendizagem, aponta que essas aulas irão focar nos descritores prioritários (D1, D3, D4, D6, D8, D12 e D14). Mas, como já aconteceu em materiais anteriores, não há explicação de por que esses são os descritores a serem priorizados.

Na primeira categoria de análise, *O termo literatura no MDE*, constatamos apenas uma ocorrência do vocábulo *literária*, em meio a um dos objetivos da Aula D12: “a identificar o propósito comunicativo de gêneros complexos que materializam textos verbais

predominantemente descritivos ou narrativos (ex.: crônica literária, parábola, passagem bíblica...” (Ceará, 2023, p. 35). Como se pode perceber, a palavra é apenas citada, sem estar vinculada a nenhuma discussão sobre a temática.

A seção *Conceituando* também passou por mudanças em seus objetivos. Prosseguimos com a exemplificação:

Figura 50 – Exemplo da seção *Conceituando* no MDE de 2023

DESCRITOR 06 - D06 – Identificar o tema de um texto

Nesta aula, você aprenderá...

- a identificar o tema ou assunto de um texto;
- a identificar palavras-chave que sintetizam o sentido global, em textos verbais, pertencentes a gêneros simples de qualquer sequência discursiva predominante;
- a diferenciar tema e assunto.

Conceituando

Olá, estudantes!

Nesta aula, iremos estudar o **Descritor 06** – para que o/a discente identifique as palavras-chave que sintetizam o sentido global dos textos.

Vamos exercitar!

Então, vamos à prática!

Fonte: Ceará (2023)¹⁴⁶.

Em edições passadas, a seção *Conceituando* trazia discussão acerca de aprendizagens (e conceitos) consideradas importantes para que o aluno desenvolvesse determinada habilidade. Entretanto, no MDE de 2023, como a própria proposta pedagógica expõe, o objetivo da seção passa a ser apresentar “um texto introdutório sobre o conteúdo a ser estudado” (Ceará, 2023, p. 4). Na figura acima, constatamos que esse texto introdutório é de apenas uma frase.

¹⁴⁶ Disponível em: https://www.ced.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/82/2023/07/FOCO-APRENDIZAGEM_LP_2023.pdf Acesso em: 12 abr. 2026.

A figura 50 também servirá para exemplificar como está a proposta do MDE de 2023: apresenta os objetivos da aula, introduz o conteúdo na seção *Conceituando* e já convida os alunos para a resolução de exercícios na seção *Vamos exercitar!*, que, nas edições passadas, denominada *Desafie-se*. Essa estratégia se repete em todas as aulas do material. Dessa forma, todos os textos presentes no material servem exclusivamente como suporte para questões de múltipla escolha. Desses, 20% são do domínio literário, mas, como dito anteriormente, nenhum deles traz qualquer orientação para o trabalho com a leitura literária em sala de aula.

Ainda observando a figura 50, percebemos que o material dá a entender que as habilidades de leitura presentes nos objetivos, como identificar o tema de um texto, podem ser desenvolvidas exclusivamente pela resolução de questões de múltipla escolha. Tanto que, na seção *Para saber mais*, que assumiu o mesmo objetivo da seção *Encerrando o assunto*, ao propor informações para que os alunos conheçam mais sobre os assuntos trabalhados, metade das aulas apresenta apenas sugestões de mais questões para que os alunos continuem praticando. Também são sugeridas videoaulas, uma visita a um museu virtual e um *site* com informações sobre a redação no Enem. A leitura literária não faz parte das sugestões de nenhuma das aulas.

Esse mesmo pensamento se repete quando o material cita apenas um requisito para se tornar um leitor eficiente: “para termos uma leitura eficiente, é preciso ir além do que foi dito, ou seja, ler nas entrelinhas” (Ceará, 2023, p. 15). Não há menção, em todo o MDE de 2023, à leitura literária como ferramenta potencializadora das habilidades de leitura.

Não há como conceber que uma aprendizagem tão significativa como o desenvolvimento de habilidades de leitura fique à mercê de treinos de resolução de questões de múltipla escolha e que o processo de formação de leitores esteja completamente desvirtuado por conta das avaliações externas. Como aponta Laval (2019, p. 306), “Para impedir que a educação seja cada vez mais uma mercadoria, os interesses privados e a ideia ideologia gerencial que colonizaram a escola têm de recuar”. E os professores que lutam contra isso não podem ser vistos como relutantes e resistentes a mudanças pelos gestores e até pelos próprios colegas.

4.2.5 Análise do MDE de 2023 para Educação Escolar Indígena

No ano de 2023, a Seduc/CE lançou um exemplar do Material Didático Estruturado para a Educação Escolar Indígena. Já na primeira página do material, em “Apresentação aos/as professores/as indígenas”, os autores citam o Movimento pela Educação Escolar Indígena no

Ceará e destacam que a educação escolar indígena é direito garantido na Constituição Federal e na LDB. Na última parte desta apresentação, os autores destacam o objetivo do material:

O Material Estruturado do Componente de Língua Portuguesa, resultado de Chamada Pública da Iniciativa Foco na Aprendizagem, visa fortalecer os conhecimentos da área e valorizar os conhecimentos específicos adquiridos de geração em geração, possibilitando aos/às indígenas, suas comunidades e povos a recuperação de suas memórias históricas, reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências, bem como o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas. (Ceará, 2023, p. 3).

Mesmo citando que o objetivo é fortalecer os conhecimentos da área, percebemos que o MDE para Educação Escolar Indígena apresenta objetivos ainda mais amplos, como possibilitar a recuperação de memórias históricas dos povos indígenas. Os autores ainda complementam, na apresentação da proposta pedagógica, que o material busca “subsidiar as práticas educativas, auxiliando na execução de uma educação de qualidade, buscando contribuir com o processo de ensino-aprendizagem e propiciando ao/à educando/a uma formação integral” (Ceará, 2023, p. 5). Diante de objetivos tão mais amplos, acreditamos, num primeiro momento, que o material em questão apresentaria uma outra abordagem, mas não foi isso que constatamos, como apresentaremos a seguir.

O MDE em questão é composto por 100 páginas ao todo e é dividido em dois cadernos. Cada caderno apresenta 3 aulas, cada uma delas abordando um saber específico. No caderno 1, são trabalhados os saberes S01 – localizar informações explícitas em um texto; S06 – distinguir fato de opinião relativa a esse fato; e S07 – inferir informação implícita em um texto. Já o caderno 2 traz o S16 – estabelecer relação entre tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la; S17 – reconhecer o sentido das relações lógico-discursivas marcadas por conjunções, advérbios etc.; S23 – identificar os níveis de linguagem e/ou as marcas linguísticas que evidenciam locutor e/ou interlocutor. Na primeira página do material, os autores explicitam que esses são os saberes prioritários, mas, mais uma vez, não há qualquer explicação que justifique por que esses são os prioritários.

Já na primeira categoria, *O termo literatura no MDE*, percebemos que o material não tem a *literatura* como aliada para o desenvolvimento dos objetivos propostos. Tal termo aparece apenas oito vezes, sendo apenas citada. Para se ter ideia, 6 dessas 8 vezes ocorrem em meio a uma questão de múltipla escolha. Já a variação *literária* surge quatro vezes, todas em referências bibliográficas. Isso ilustra que, em nenhum momento, o material apresenta qualquer discussão, por menor que seja, acerca da relação entre literatura e educação indígena.

A análise da segunda categoria, *As experiências literárias na seção Pra começo de conversa*, revelou baixa incidência de textos literários: apenas 5% dos textos utilizados nessa seção são do domínio literário. Os textos continuam sendo utilizados na perspectiva de pretexto. A seguir apresentamos um exemplo:

Figura 51 – Exemplo de atividade no MDE para Educação Escolar Indígena

1. Após a leitura do texto, pesquise e complete o quadro abaixo com o significado de cada palavra.

VOCABULÁRIO

gatuno	
arruador	
algibeira	
peralta	
alforria	

Fonte: Ceará (2023)¹⁴⁷.

A figura acima ilustra uma atividade da seção *Pra começo de conversa* da aula 01 do primeiro caderno do MDE para Educação Escolar Indígena. Essa é a primeira questão sugerida logo após a leitura de um meme, de um trecho de *O Cortiço* (Aluísio Azevedo) e de um de *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (Machado de Assis). É importante dizer que não há nenhuma orientação, neste primeiro momento, para que os alunos interajam com o texto a fim de inferirem o significado das palavras a partir do contexto. Ademais, tal como assevera Silva (2016, p. 32), esse tipo de exercício aborda o texto como “um cadáver que deve ser dissecado anatomicamente, em sua morfologia, fisiologia e semiologia” e não, como um mundo de possibilidades.

¹⁴⁷ Disponível em: <https://www.ced.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/82/2023/07/Caderno-1-Aluno-Foco-Indigena.pdf> Acesso em: 12 abr. 2026.

Na seção *Conversando com o texto*, constatamos que cinco dos textos utilizados nessa seção são do domínio literário, configurando 29%. Desses, apenas dois são indígenas: um poema de Joaquim Pitaguary e uma cantiga indígena. Em seguida, apresentamos um trecho:

Figura 52 – Abordagem do texto literário no MDE para Educação Escolar Indígena

Correndo nas matas virgens Nas chapadas, nos rincões Nas doces brisas das praias Na sequeidão dos sertões... Veredas do pensamento PITAGUARY, Joaquim. Brasil Terra e Gente (Trechos). Disponível em: https://www.facebook.com/search/top/?q=Brasil%20Terra%20e%20Gente. Acesso em: 18 fev. 2023.	Sou Gente Tua, Mãe Terra [...]

6. O poema de Joaquim Pitaguary retrata:

- a) o indígena que expressa apenas sua maneira de viver livremente na natureza.
- b) o fortalecimento de uma luta histórica através das vivências com a Mãe Terra.
- c) a obtenção de recursos baseada na coleta, caça e agricultura.
- d) a cultura através das vivências e da relação com a Mãe Terra.

Fonte: Ceará (2023)¹⁴⁸.

Percebam que o único uso que se faz do poema de Pitaguary é para a resolução desta questão. Não há, no material, qualquer tipo de orientação sobre de que outras formas esse texto poderia ser melhor aproveitado em sala de aula. Utilizar um poema de um autor indígena exclusivamente para responder a uma questão de múltipla escolha é ignorar o potencial que a literatura indígena¹⁴⁹ tem, como defende Schneider (2018, p. 50), ao afirmar que essa literatura desperta “a consciência do quanto é importante descolonizarmos nossos projetos, nossos olhares, nossos discursos críticos, além de destacar a qualidade estética de textos construídos a partir de paradigmas não necessariamente afinados com os modelos das culturas e literaturas ocidentais”.

Na seção *Requisitos para ser um bom leitor*, identificamos que, ao longo de todas as aulas, o MDE aponta duas estratégias que são importantes para que o aluno se torne um leitor atento e crítico: “captar tanto os dados explícitos quanto os implícitos” (Aula S01) e “identificar

¹⁴⁸ Disponível em: <https://www.ced.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/82/2023/07/Caderno-1-Aluno-Foco-Indigena.pdf> Acesso em: 12 abr. 2026.

¹⁴⁹ Apesar de não haver consenso sobre o uso da expressão *literatura indígena*. Aqui utilizamos a expressão *literatura indígena* para designar aqueles “textos editados e reconhecidos pelo chamado sistema literário (autores, público, críticos, mercado editorial, escolas, programas governamentais, legislação), como sendo de autoria indígena” (CEALE, online). Disponível em: <https://ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/literatura-indigena> Acesso em: 12 abr. 2026.

marcas linguísticas que evidenciam o uso da linguagem coloquial/informal/popular pelo locutor e/ou interlocutor em um texto” (Aula S23). Mais uma vez, a leitura de textos literários não é apontada como um caminho para a formação de leitor proficiente.

Na seção *Desafie-se*, encontramos dois textos literários, utilizados exclusivamente como pretextos para a resolução de questões. Uma mudança que nos chama atenção neste MDE é a redução da seção *Desafie-se*. Enquanto, por exemplo, no MDE de 2020, essa seção chegava a ter 10 questões de múltipla escolha, no fascículo analisado, em alguns momentos, a seção apresenta apenas uma questão. Cumpre ainda destacar que o material não traz questões do Enem, como havia acontecido em todas as outras edições. Mas o Enem não é ignorado: já na seção *Produção Textual*, das cinco propostas de atividades de escrita, três sugerem redação no estilo Enem.

No MDE para Educação Escolar Indígena, a seção *Encerrando o assunto...* é substituída pela seção *#SE LIGA!* O objetivo, entretanto, continua o mesmo: apresentar sugestões que ajudem o aluno “a compreender melhor o assunto dos descritores trabalhados neste material de estudo” (Ceará, 2023, p. 5). Dessa forma, são sugeridos *links* para *sites* que falam sobre grafismos, campanhas de conscientização e linguagem da internet, além de documentário e uma *hashtag* (*#deolhonosruralistas*). Não há nenhuma indicação para leitura de textos literários (indígenas ou não).

Além das seções acima apresentadas, o MDE ainda traz mais duas seções: *Tudo é linguagem*, que relaciona as temáticas trabalhadas com as outras disciplinas, como História, Geografia, Arte, Biologia e Filosofia; e *Cultura digital*, com foco nas tecnologias, que traz discussões acerca de inclusão digital, redes sociais e *fake news*. Já as seções *Conceituando* e *Observe! #FicaADica* não fazem parte deste MDE.

Antes de encerrarmos nossa análise, é prudente salientar que, dos 96 textos presentes como suporte nesse MDE, apenas 10 são do domínio literário e 5 são de autores indígenas. Não queremos, em hipótese alguma, propor que um material de leitura para escolas indígenas trabalhe exclusivamente com autores indígenas. Conhecer autores como os presentes no material, Machado de Assis, Carlos Drummond de Andrade e Patativa do Assaré, é importante para qualquer leitor em formação. Mas realmente acreditamos que a literatura, em especial a indígena, tinha muito a colaborar com os objetivos propostos no material.

Se os objetivos eram realmente os que estavam postos na apresentação do material, como recuperar memórias históricas e reafirmar identidades étnicas, e não preparar alunos para a resolução de um determinado tipo de questão, a literatura indígena teria muito mais a oferecer. Schneider (2018, p. 49) declara: “literatura indígena descortina, entre outras temáticas, a

realidade crua e violenta de um passado traumático, marcado por abusos. Ela nos apresenta uma perspectiva alternativa da história oral e da literatura, que diverge em diversos pontos daquilo que é aceito como verdade por alguns historiadores”.

Não se pode, entretanto, negar a relevância da intenção da iniciativa de se pensar um material voltado para as realidades das comunidades indígenas. Além disso, algumas discussões presentes no material são extremamente relevantes, como a importância da história e da demarcação de terras. No entanto, os autores não podem se afastar dos objetivos a que se propuseram, para não correrem o risco de cometer o que Munduruku (2014, p. 173) denuncia, ao apontar que, para o imaginário da população brasileira, as populações indígenas “estão paradas num tempo imemorial e que o estilo de vida por elas adotado é comprovação mais que suficiente para demonstrar que precisam ser incorporadas ao repertório ‘civilizado’ que a cidade possui para, assim, poderem deixar seu ‘atraso’ cultural e tecnológico para trás”. Mas complemento: não afirmamos que o MDE tem essa postura; defendemos que a sua proximidade com a literatura indígena pode afastá-lo ainda mais de propagar esse pensamento.

4.2.6 Análise do MDE de 2024

O MDE de 2024 é uma cópia resumida do material de 2020. O MDE de 2020, como dito anteriormente, é o maior e mais completo (pelo fato de abordar todos os descritores). Das 22 aulas presentes no MDE de 2020, foram selecionadas 11 para compor o material de 2024 (D01, D02, D03, D04, D05, D06, D07, D10, D13, D14 e D15). Não há qualquer explicação sobre as escolhas dos descritores citados.

Da estrutura inicial das aulas, mantiveram apenas as seções *Nesta aula, você aprenderá...*, *Pra começo de conversa* e *Conversando com o texto*. O número de questões presentes no material também foi consideravelmente reduzido, tanto que, enquanto o material de 2020 era composto por mais de 500 páginas, o MDE de 2024 tem menos de 100.

Um dos nossos objetivos em realizar a análise de cada ano separadamente era verificar se houve algum tipo de evolução ou retrocesso na abordagem das experiências literárias. Apesar de tudo que foi pontuado acerca do apagamento dessas nas edições anteriores, ao repetir, quatro anos depois, o mesmo material, a Seduc/CE fortalece a sua aposta nesse tipo de abordagem para o desenvolvimento das habilidades de leitura.

Como o MDE de 2024 é uma cópia resumida e o material de 2020 já foi amplamente discutido no tópico 4.2.1, não iremos aqui repetir a análise. Passaremos, desse modo, à análise do MDE de 2025.

4.2.7 Análise do MDE de 2025

Já na apresentação do MDE de 2025, em texto assinado pela Equipe de Elaboradores de Língua Portuguesa, enfatiza-se que o material “integra um conjunto de ações articuladas voltadas à recomposição das aprendizagens e à formação continuada de professoras e professores, com o propósito de contribuir para a qualificação do ensino na rede pública estadual” (Ceará, 2025, p. 4). Além disso, reforça-se que o material foi concebido como apoio complementar às práticas dos professores e tem a preocupação de respeitar a autonomia docente e as diferentes realidades escolares.

O MDE de 2025, apesar de só ter chegado às escolas no segundo semestre do ano letivo, traz, em sua totalidade, um material completamente inédito, diferente do que ocorreu com o material do ano anterior. O material é composto por 102 páginas e dividido em 10 aulas, que, ao todo, contemplam 9 descritores. Ainda no texto de apresentação, os autores explicitam que “Os descritores do Saeb trabalhados neste MDE foram selecionados pela Seduc por apresentarem conteúdos essenciais ao aprofundamento das aprendizagens em geral” (Ceará, 2025, p. 4). Entretanto, não há explicação de como determinaram por que esses 9 descritores apresentam habilidades mais essenciais do que os demais, em meio a um universo de 22 descritores.

Na primeira categoria de análise, *O termo literatura no MDE*, encontramos o vocábulo e suas variações nove vezes. Mas, em nenhuma delas, houve uma discussão acerca da temática ou um convite a se pensar sobre o assunto em relação ao processo de formação de leitores. Antes de passarmos para a próxima categoria, é válido pontuar que o MDE de 2025 não traz as seções *Pra começo de conversa* e *#Observe FicaADica*. Dessa forma, não foi possível fazer a análise de duas categorias.

Para analisar a categoria A literatura na seção *Conceituando*, é necessário enfatizar que, no MDE de 2025, essa seção é descrita com o objetivo de trazer um texto para contextualizar o tema central da aula. Entretanto, muitas vezes, o que vemos é a apresentação de determinados conceitos que os autores julgam importantes para que os alunos compreendam e possam se sair melhor em questões envolvendo aqueles descritores.

Dessa forma, são apresentados conceitos para elementos da narrativa, coesão textual, textos multissemióticos, tema, tese, argumento, entre outros. Acreditamos ser interessante pontuar o nível de algumas discussões para um material de ensino médio. Por exemplo, na Aula 9, ao tratar a relação entre os textos, os autores do material apresentam, na sequência, algumas citações de autores renomados na área de estudos do texto: “O sentido do texto não é dado

apenas por seu conteúdo, mas pelas relações que o texto estabelece com seu contexto de produção e com os leitores aos quais se destina” (Koch, 2007); “O texto é sempre resultado de uma construção discursiva, em que o produtor mobiliza estratégias diferentes dependendo da situação de comunicação” (2008); e “Todo enunciado é orientado para o outro, ou seja, é sempre uma resposta a outros discursos e uma antecipação das respostas possíveis” (Bakhtin, 1992).

Não queremos diminuir a importância das citações dos autores acima, nem tampouco a relevância destas para a área de estudos do texto. Mas nos chama realmente a atenção que os autores do MDE apostem mais na discussão de conceitos nesse nível de complexidade para alunos do ensino médio do que em experiências de leitura literária, em um material que tem o objetivo de recompor aprendizagens com foco na leitura.

Na seção *Conversando com o texto*, cerca de 41% dos textos utilizados são do domínio literário. Entretanto, mais uma vez, os textos são utilizados como pretextos para a resolução de exercícios. Mais uma vez lamentamos que alguns textos, como contos de Machado de Assis e de Fernando Sabino, um poema de Carlos Drummond de Andrade e um trecho do romance *Capitães da areia*, de Jorge Amado, não sejam explorados de forma interativa com a turma. São textos com potencial muito forte para servirem apenas como pretextos para a resolução de exercícios.

Na categoria *Requisitos para ser um bom leitor, de acordo com o MDE*, o material elenca três práticas que são fundamentais para se tornar um leitor mais atento, crítico e proficiente: inferir algo a partir do contexto fornecido pelo texto (Aula 02); identificar o tema do texto (Aula 04); e conhecer o universo narrativo (Aula 06). Mais uma vez, a prática de leitura literária, ou até mesmo de demais textos, não é evidenciada como algo que pode ajudar a melhorar as habilidades leitoras.

No MDE de 2025, a seção *Desafie-se* passa por uma pequena alteração. Vejamos a figura a seguir:

Figura 53 – Exemplo da seção *Desafie-se* no MDE de 2025

DESAFIE-SE

leia a tirinha abaixo e responda as questões:

Figura 4- Tirinha de Mafalda



Disponível em: <https://julianamittelbach.wordpress.com/humor-com-mafalda/mafalda-e-feminismo/>.
Acesso em: 14 de julho de 2025.

1. Qual o tema abordado na tirinha?
2. Por que as palavras “mãe” e “filha” estão grafadas com letras em negrito com formato diferente das demais e sublinhadas?
3. Explique o que provocou o humor da tirinha.
4. Identifique e classifique os conectivos existentes em cada quadrinho da tirinha que contribuem para a continuidade no texto.
5. O que as expressões faciais de Mafalda nos dois últimos quadrinhos demonstram sobre seu estado emocional?

Fonte: Ceará (2025)¹⁵⁰.

Diferentemente dos demais materiais, no MDE de 2025, a seção *Desafie-se* passa a trazer um texto e uma sequência de questões discursivas. Até então, essa seção trazia sempre uma sequência de questões de múltipla escolha, no padrão que costuma ser cobrado nas avaliações externas. Esse tipo de questões passou a vir numa nova seção intitulada *Enem e vestibulares*. No geral, nas duas seções, 38% dos textos utilizados são do domínio literário, entretanto sem nenhuma orientação sobre estratégias de leitura e abordagem em sala de aula. São utilizados apenas como suporte para as questões.

¹⁵⁰ Disponível em: <https://www.ced.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/82/2023/07/MDE-LP-1.pdf> Acesso em: 12 abr. 2026.

Outra seção que passa por modificação é a *Encerrando o assunto*, que passou a se chamar *Para saber mais*, entretanto continua com a mesma proposta de apresentar sugestões aos alunos para que eles pesquisem e aprendam mais sobre o que foi vivenciado no decorrer da aula. Na sequência, observamos um exemplo:

Figura 54 – Exemplo da seção *Para saber mais* no MDE de 2025

PARA SABER MAIS

Depois de todas essas questões, é possível perceber a importância da habilidade de inferir informações em um texto. Uma excelente oportunidade de continuar praticando e ainda se divertir é fazer a leitura de textos que naturalmente nos conduzem a inferências.

Você gosta de resolver enigmas? Curte histórias misteriosas? Perfeito!

Agora vamos focar em suspenses com investigação, no estilo detetive/jovem investigador, com histórias envolventes, mistérios intrigantes e personagens carismáticos. Aqui vai uma dica de filme com alguns comentários para deixar o público curioso:

Acesse o QR CODE abaixo para um conferir o trailer do filme *Mistério em Paris*, uma aventura em busca da solução de um enigma.

Fonte: Ceará (2025)¹⁵¹.

Como se observa acima, no primeiro momento, os autores até iniciam a seção abordando a temática leitura. Entretanto, após perguntarem se os alunos gostam de histórias que envolvem mistérios e personagens carismáticos, ao invés de sugerirem um texto literário, sugerem um filme. E essa prática não é exceção. Durante todo o material, a seção *Para saber mais* sugeriu quatro filmes, quatro videoaulas, um tutorial, algumas questões e uma visita ao Museu dos Memes. Como se constata, o MDE de 2025 não sugere aos alunos que queiram saber sobre os temas trabalhados e sobre o desenvolvimento de habilidades de leitura nenhum texto literário.

Alguém pode questionar que, como o próprio material assegura a autonomia do professor para fazer o uso do material, ele poderia ampliar esse horizonte de usos dos textos e das sugestões presentes no MDE. Realmente não desconsideramos essa possibilidade, mas não nos cabe aqui, valendo-nos da análise de conteúdo, tentar prever que usos o professor poderia

¹⁵¹ Disponível em: <https://www.ced.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/82/2023/07/MDE-LP-1.pdf> Acesso em: 12 abr. 2026.

fazer do material. Cabe-nos analisar o que está posto (ou o que não está posto, como as experiências de leitura literária) no MDE.

É certo, como defende Souza (2011, p. 88), que, se o professor assumir o papel de mediador e “propor atividades para uma situação significativa e funcional, na qual os alunos, além de preencherem os vazios do texto, compartilham as várias atribuições de sentido que realizaram”, utilizando os textos presentes no material, isso seria uma boa alternativa de uso. Mas reforçamos que o material deveria deixar isso muito mais claro e protocolar.

Mesmo que os autores do material assumissem que o objetivo deste é apenas preparar alunos para resolver questões de interpretação de texto, não seria inteligente abrir mão da literatura. Como pontuam Durão e Cechinel (2022, p. 119), o ensino de literatura está fortemente ligado a uma postura interpretativa que, se fosse amplamente trabalhada, poderia “formular, mesmo que indiretamente, outra imagem de escola e um conceito mais forte de educação”.

4.2.8 Interpretando os resultados

Por tudo que aqui foi apresentado, confirmamos nossa hipótese de que o MDE apresenta uma presença limitada (para não dizer ausência) de experiências de leituras literárias. Mostra-se relevante que a abordagem do texto literário proposta no material está completamente na contramão do que propõem a BNCC e o DCRC. Torna-se, contudo, imprescindível pontuar que temos consciência de que o material não foi pensado nem planejado para se trabalhar literatura. Durante toda a nossa pesquisa, entendemos o MDE não como um material didático de literatura, e sim como um instrumental pensado pela Seduc/CE para a recomposição de aprendizagens e para o desenvolvimento de habilidades de leitura. Isso porque acreditamos que, em relação à leitura, não se forma nem se recompõe nem se fortalece habilidade sem a literatura.

Dito isso, pontuamos que, em nossa análise, o MDE, por investir na prática demasiada de resolução de exercícios, parece estar muito mais alinhado às pressões de políticas neoliberais na educação, como pontuado no segundo capítulo, por conta da valorização das avaliações externas, do que com o processo de formação de leitores. Os resultados encontrados se aproximam do que atesta Carvalho (2022, p. 40): “A escola tem se tornado lugar dos simulados e testes. Não se ensina mais, porque não dá tempo, já que o tempo todo é ocupado quase exclusivamente com provas, testes, simulados e avaliações.”

Em outro momento, o mesmo autor já havia alertado que esse “treinamento” não tem eficácia em relação ao desenvolvimento de habilidades de leitura: “isso não permite ao aluno

adquirir e desenvolver as habilidades necessárias à compreensão do texto. Quando muito, pode torná-lo perito na espécie de instrumento utilizado em tais avaliações.” (Carvalho, 2018, p. 38). No entanto, como bem pontua Laval (2019), se não concordamos com o que está posto, somos acusados de conservadorismo, e esta é a menor das retaliações. Como exposto no segundo capítulo, rejeitar algumas práticas pode trazer consequências maiores aos professores. Entretanto, é preciso resistir.

Shepard *et al.* (2019) assinalam que os docentes precisam ter cuidado com essa prática de resolução exaustiva de questões e de simulados. Primeiro, porque isso pode passar uma mensagem equivocada sobre o objeto de estudo da disciplina e, além disso, apesar de poder causar alguma melhoria nos resultados nos testes, esse efeito é pequeno e não continua aumentando à medida que se aplicam mais avaliações. Pode essa ser, inclusive, a explicação para a estagnação do Ceará nos últimos anos na avaliação do Spaece, mesmo diante de tantas ações.

Mas a escola precisa lembrar que o compromisso com a educação não pode se restringir a metas em avaliações externas. Passamos, então, à análise de Ferrarezi Jr. e Carvalho:

O caso é que elas [avaliações externas] não podem ser a meta educacional de uma escola, não podem ser o foco! Enquanto os professores, diretores, supervisores, orientadores, inspetores, superintendentes, secretários de educação brasileira estiverem preocupados com as provas e com desempenho da escola nessas provas, os resultados serão medíocres. Por que? simples: porque o que essas provas avaliam são as habilidades de leitura de modo muito pontual. Quando tentamos ensinar apenas o pontual para dar conta de uma prova, deixamos de lado a competência integral. E o pontual é traiçoeiro ... O aluno que sabe somar laranjas pode alegar com propriedade que não aprendeu a somar maçãs. Que tal ensinar as operações matemáticas de forma mais abrangente? O mesmo vale para a literatura. (Ferrarezi Jr; Carvalho, 2017, p. 178)

Esse parece o grande desafio a ser superado: a escola substitui as experiências de leitura pelo ensino pontual de habilidades. Essa abordagem vai ao encontro do que Schneider e Nardi (2023, p. 129) declaram: “A focalização majoritária nos resultados obtidos pelos estudantes nessas avaliações pode levar a escola ao enrijecimento das práticas pedagógicas e à robotização dos processos educacionais”. É preciso superá-la.

Assim como também apontado no segundo capítulo, a escola precisa entender que “a qualidade está muito além de números e medidas, está no contexto socioeconômico, nas reais necessidades e atribuições das escolas, que são únicas de cada contexto e de cada instituição escolar” (Amestoy, 2023, p. 196). Não é concebível que, num estado como o Ceará, com escolas inseridas em realidades geográficas, culturais, sociais e econômicas tão distintas, todas elas tenham a mesma abordagem de trabalho com foco em elevar índices em avaliações externas.

Essas estratégias de estreitamento de currículos, de enrijecimento de práticas e de desconsideração dos contextos remetem ao que denuncia Macedo, de que essas políticas educacionais, em especial influenciadas pelo Banco Mundial, tendem a banalizar o trabalho docente: “O docente é visto apenas como um tarefeiro a quem compete a aplicação de procedimentos determinados previamente por meio de material didático ou pelas TIC¹⁵².” (Macedo, 2020, p. 74). Mais uma vez reforçamos: é preciso resistir; não podemos permitir que a prática educacional se reduza a isso.

Todo esse cenário apresentado rouba o tempo e o espaço da leitura em sala de aula. A esse respeito, Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017, p. 10) expõem: “Livros inteiros e sadios deixaram de circular na escola e nas aulas. Não há mais tempo para ler!”. O que pode ser comprovado pela última edição da pesquisa *Retratos da Leitura* (PRÓ-LIVRO, 2025), em que se constatou que a sala de aula tem deixado de ser um espaço onde as pessoas leem. Em 2007, 35% das pessoas entrevistadas afirmaram ler em sala de aula. Esse percentual caiu para 19% em 2024. Nenhum outro espaço analisado (casa, trabalho, ônibus, consultórios, bibliotecas) apresentou queda parecida. Por isso, é preciso enfatizar: não existe simulado ou exercício que substitua a eficácia da leitura literária de forma interativa em sala de aula para a formação de leitores na escola. Se a escola e os professores esquecerem isso, estarão esquecendo sua própria missão de educar.

Apesar de não ser nosso foco de estudo, consideramos pertinente pontuar que o MDE também perde uma oportunidade ímpar de propagar a arte nacional. São comuns, por exemplo, o uso de tirinhas (como *Mafalda*) e a referência a seriados (como *Chaves* e *Black Mirror*) internacionais, quando também temos material de excelente qualidade produzido em nosso país. Contudo, a maior valorização da arte estrangeira se dá nas sugestões de filmes aos alunos: em meio aos mais de 25 filmes sugeridos em todo o MDE, apenas dois são brasileiros.

Após refletirmos sobre tudo que encontramos em nosso estudo, agora se faz necessário discutir possibilidades para reverter o cenário. Dessa forma, serão propostas, a seguir, algumas formas de melhor utilização do texto literário em sala de aula.

¹⁵² Tecnologias da Informação e Comunicação.

4.3 Possibilidades de experiências literárias a serem consideradas para além do MDE – Plano de Experiências de Leitura Literária na Escola (PELLE)

Diante da confirmação de nossa hipótese de que o MDE apresenta uma presença limitada de experiências de leituras literárias, torna-se necessário refletir sobre possíveis caminhos para ampliar esse espaço no processo de formação do leitor nas escolas cearenses. Uma das possibilidades seria a criação de um tópico específico dentro do próprio material, voltado exclusivamente às experiências de leitura literária, com orientações para a mediação dessas atividades, de modo que o estudante pudesse vivenciar a literatura para além da função instrumental das habilidades avaliadas.

Colomer (2017, p. 132) assevera: “Definitivamente, há que se criar um plano de leitura literário em cada centro educacional, que se articule à função de conhecer as obras no interior de um itinerário formativo, o tipo de obras e as formas de acesso a elas ao longo dos anos escolares.” Nessa perspectiva, mais do que reformular o MDE, propomos que a Seduc/CE implemente o *Plano de Experiências de Leitura Literária na Escola* (doravante PELLE), pensado para ser desenvolvido durante todo o percurso do ensino médio, assegurando a leitura literária como protagonista no processo de formação de leitores.

Se a Seduc/CE tem verdadeiramente o objetivo de formar leitores, sustentamos a necessidade de um projeto consistente que se estenda ao longo de toda a etapa final da educação básica, articulando-se com as práticas pedagógicas de Língua Portuguesa e de outras áreas do conhecimento. A partir de nossa experiência como professor de literatura, apontamos que esse plano deve contemplar diversas abordagens de leitura, capazes de promover o contato dos estudantes com obras diversas, priorizando a mediação sensível e o diálogo entre leitor e texto, favorecendo a formação de sujeitos críticos e criativos.

Para isso, o planejamento deve ser o pilar de todo o trabalho com a leitura literária na escola. É preciso compreender que um texto literário, por si só, não constitui um plano de aula completo. Torna-se urgente que os professores entendam que ler literatura não se resume a solicitar que os alunos abram o livro e realizem uma leitura silenciosa. Quando os momentos de leitura não são devidamente planejados, o foco do planejamento acaba recaindo sobre as atividades que apenas comprovam que a leitura foi realizada.

Desse modo, como já mencionado, muitos professores acreditam que planejar a experiência literária equivale a planejar as formas pelas quais os alunos demonstrarão ter lido o texto. Entretanto, a experiência prática de professor do Ensino Médio me tem mostrado que

atividades como provas, resumos e fichas de leitura¹⁵³ tendem a afastar os estudantes das práticas de leitura, transformando um momento de fruição em mera obrigação. É primordial, portanto, destacar que o problema não está no fato de essas atividades estarem ultrapassadas, mas na finalidade com que são propostas. Por isso, alguns docentes têm recorrido ao uso de tecnologias, como gravações de diários de leitura *online*, mas ainda com o objetivo restrito de comprovar que a leitura foi feita.

Desde já, reforçamos que não somos contra nenhuma dessas atividades citadas; o que enfatizamos aqui é que a experiência de leitura literária não se restrinja a elas, fazendo apenas com que os alunos leiam e depois comprovem a leitura. Hoje, *softwares* de inteligência artificial podem resolver facilmente esses desafios propostos aos alunos. Essa situação expõe, inclusive, que, no ritmo das mudanças promovidas pela Era Digital, os professores, em especial os de literatura, precisarão rever sua relação com as tecnologias. Não se pode simplesmente ignorá-las, é preciso torná-las aliadas para uma melhor interação com os alunos, que têm um cotidiano muito influenciado por elas.

Ao propormos a implementação, na rede estadual de ensino, do PELLE, defendemos uma abordagem para além da convencional do ensino de literatura. Nossa proposta vai ao encontro dos paradigmas de Formação de Leitores e de Letramento Literário propostos por Cosson (2020) e do que propõem os documentos oficiais, como BNCC e DCRC, ao determinarem que a literatura seja vivenciada em sala de aula.

Dehaene (2012, p. 250), em relação ao trabalho com a leitura na escola, pontua que “entre a infinidade de formas de alimentar um cérebro com palavras, algumas são bem melhores do que outras. Cabe a cada professor experimentar com zelo e rigor a fim de identificar, dia após dia, os estímulos ótimos com os quais se alimentarão os alunos.” E, em relação ao ensino de literatura e à formação de leitores, não há nada melhor do que garantirmos o encontro dos alunos com o texto.

Como argumenta Cabral (2013, p. 13), “Sem um planejamento cuidadoso não será possível estabelecer uma melhor convivência dos alunos com o texto literário.” Muitos professores, no entanto, se sentem inseguros e incapazes para tal missão, porque, como ressalta Bajour (2023, p. 145), “A recorrência no uso de palavras viscerais e com um claro componente emocional, tais como ‘contágio’, ‘paixão’, ‘alegria’, ‘prazer’, ‘magia’, muitas vezes

¹⁵³ Ficha de leitura é uma espécie de registro de dados da obra como autor, personagens, espaço e resumo do enredo, que os alunos costumam realizar após a leitura de um livro, como forma de comprovar que a leitura foi realmente realizada.

acompanhadas de verbos ‘transmitir’, ‘ampliar’, ‘abrir para’ etc.”, parece exigir do professor uma capacidade muito acima de sua formação acadêmica.

Dessa maneira, como forma de comprovar aquilo em que acreditamos, defendemos que o planejamento, com seriedade e respeito ao texto e aos leitores, pode amenizar qualquer receio dos professores. Assim sendo, sugerimos que o PELLE seja elaborado levando em consideração 13 eixos norteadores: 1. Convite à leitura; 2. Progressão de complexidade; 3. Intertextualidade; 4. Interdisciplinaridade; 5. Círculos de leitura; 6. Roteiros de leitura; 7. Escrita literária; 8. Poesia em sala; 9. Adaptações; 10. Interação com outras manifestações artísticas e culturais; 11. Ludicidade; 12. Literatura para o autoconhecimento; e, por fim, 13. Fruição. Serão apresentados e exemplificados, a seguir, cada um dos eixos.

4.3.1 Convite à leitura

Silva (2009, p. 28) aponta que “Dois requisitos são fundamentais [para a formação de leitores]: a motivação para a leitura e a disponibilidade de livros adequados ao leitor-alvo.” Há três décadas, mais ou menos, o problema do acesso ao livro parecia muito mais difícil de se resolver. No entanto, de lá para cá, alguns projetos apresentados no primeiro capítulo, como *Literatura em Minha Casa* e *PNLD Literário*, ajudaram a amenizar essa dificuldade. Ainda estamos longe do ideal, mas o cenário, em relação a acervo, melhorou.

Como muitas das estratégias de trabalho com o texto literário estão excessivamente voltadas para as atividades que os alunos farão após a leitura, defendemos que, durante o planejamento do PELLE, os docentes pensem em como motivarão os estudantes para cada uma das leituras elencadas no plano. O professor deve se orientar pela pergunta: “Como despertar o desejo de ler este texto?”. Ademais, é fundamental compreender que os estudantes devem ser motivados desde o primeiro momento em que se anuncia que será realizada uma leitura literária. O objetivo é que, tal como aponta Antunes (2016, p. 23), o aluno precisa ser “atraído ou mesmo conquistado para a leitura crítica dessas obras e não obrigado a percorrê-las com o auxílio de esquemas previamente construídos sem a sua participação”.

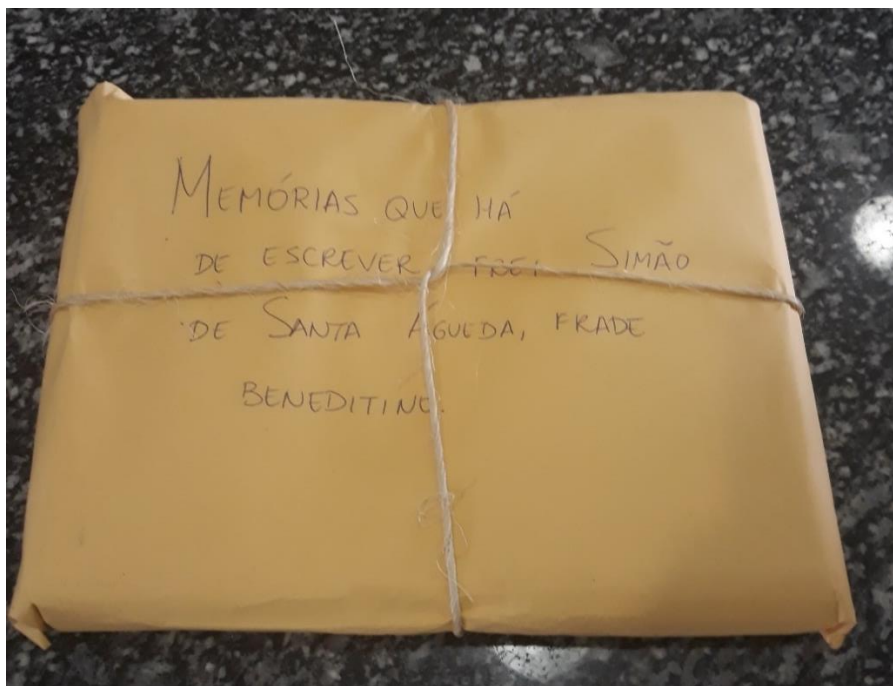
Um exemplo que podemos citar é planejarmos ações para despertar a curiosidade para a leitura de um texto. Deixamos aqui como exemplo nossa experiência com a leitura do conto *Frei Simão*, de Machado de Assis, que narra a história de um frei que deixou um rolo de papéis enlaçado, em que estava escrito: “Memórias que há de escrever frei Simão de Santa Águeda, frade beneditino.” Já no início do conto, há o seguinte trecho:

Frei Simão não disse uma palavra durante esses cinco dias; só no último, quando se aproximava o minuto fatal, sentou-se no leito, fez chamar para mais perto o abade e disse-lhe ao ouvido, com voz sufocada e em tom estranho: – Morro odiando a humanidade! (Assis, 2019, p. 93).

A partir da junção dessas duas informações, a de que Frei Simão deixou suas memórias escritas e a de que morreu odiando a humanidade, criamos uma atmosfera de mistério e de expectativa, que desperta o desejo de descobrir o que teria levado o personagem a esse sentimento extremo. Nesse momento, instigamos os alunos a formularem as hipóteses mais diversas, com perguntas como: *Será que alguém o obrigou a ser frei? Teria sido vítima de uma traição? Ou teria ouvido em confissão algo terrível?*

Após essa provocação inicial, apresentamos um embrulho de papel contendo cópias do conto (conforme figura 55) e dissemos: “Aqui estão as memórias de Frei Simão.”

Figura 55 – Embrulho com as cópias do conto *Frei Simão*



Fonte: Acervo do autor.

Desse momento em diante, iniciamos um novo debate: *vocês abririam os escritos de uma pessoa que, no leito de morte, declarou odiar a humanidade? E se esses escritos revelassem um segredo terrível? Isso mudaria a forma como lembramos alguém da nossa família?* Realizamos essa encenação sempre incentivando a participação dos estudantes e pedindo que eles justifiquem suas respostas.

Após essa breve discussão, convidamos os alunos à leitura integral do conto, propondo que descobríssemos juntos as razões pelas quais Frei Simão morreu odiando a humanidade. Em todas as vezes em que aplicamos essa estratégia, os resultados foram muito positivos, com alto nível de engajamento e participação das turmas. Mas é pertinente pontuar que planejamos um roteiro de condução da leitura, para que conseguíssemos manter o interesse dos alunos durante todo o texto.

Outra estratégia de convite à leitura, extraída de nossa prática docente, é a chamada *13 palavras que resumem um texto*. Nela, ao anunciarmos o momento de leitura, apresentamos 13 palavras-chave que aparecem ao longo da narrativa e que, juntas, resumem a essência do texto. É importante que as palavras sejam dispostas na mesma ordem em que surgem na obra, para que não confundam os alunos. Utilizamos, por exemplo, essa estratégia em sala com o conto *Por um pé de feijão* (2009), de Antônio Torres. Na ocasião, apresentamos na lousa a sequência das 13 palavras selecionadas: 1. ano; 2. bom; 3. trabalhando; 4. contentes; 5. feijão; 6. cem; 7. sacos; 8. fogo; 9. sofrimento; 10. cinzas; 11. Deus; 12. anéis; 13. dedos.

Após a exposição, abrimos espaço para que os alunos formassem suas próprias hipóteses sobre a história. Se alguma resposta for muito assertiva, o professor pode ir levantando novas possibilidades para gerar dúvida e aumentar a curiosidade, estimulando a turma a ler o texto para descobrir como é o enredo verdadeiro da obra. Assim como o primeiro exemplo, essa estratégia sempre desperta interesse e boa participação dos alunos.

Para alguns professores, essas ações podem parecer infantilizadas, mas não são. Sabemos que, muitas vezes, o professor de literatura assume, no imaginário coletivo, a imagem de um erudito e que ser mediador de leitura é um papel muito pequeno para ele. Vale lembrar que esses papéis não se excluem, eles se complementam. E, na educação básica, o professor de literatura não deveria ter outro compromisso maior do que a formação de leitores. E, para isso, as estratégias de mediação e conquistas para a leitura serão importantes aliadas.

Fernandez (2023, p. 9) até argumenta que “Mediar é se colocar intencionalmente entre o objeto do conhecimento e aqueles que querem aprendê-lo, de modo a facilitar a aproximação entre os sujeitos e os saberes.” Essa é uma grande barreira que o ensino de literatura ainda precisa transpor: os professores precisam aprender a conquistar e compreender que mediar a leitura literária não é apresentar autor e obra, nem simplesmente enaltecer a grandiosidade artística. Mediar é estar junto, servindo como apoio para que o aluno consiga compreender aquilo que ele não conseguiria sozinho naquele momento. Além disso, mediar é encorajar o leitor a seguir adiante, reconhecendo e acolhendo as experiências que ele traz para o momento da leitura, para que sejam um ponto de partida para a compreensão e para a sua formação leitora.

4.3.2 Progressão de complexidade

Para o desenvolvimento de qualquer projeto de leitura literária, é essencial que o professor conheça a realidade de sua turma. Logo, ao se pensar no PELLE, o ponto de partida não deve ser definido pela cronologia dos estilos literários, nem apenas pelo gosto pessoal do professor. É necessário compreender que determinadas leituras podem ser excessivamente desafiadoras, afetando a autoestima dos estudantes e levando-os ao desinteresse, como discutido no primeiro capítulo. Um exemplo disso é a sugestão da obra *Em nome da rosa*, de Umberto Eco, no primeiro fascículo do MDE de 2020.

Da mesma forma, não se deve subestimar os alunos, negando-lhes o acesso a obras mais complexas. Na perspectiva de Perrone-Moisés (2016, p. 80-81), “Oferecer ao aluno apenas aquilo que consta em seu repertório é subestimar sua capacidade de ampliar seus conhecimentos e privá-lo de um bem a que ele tem direito. Ensinar é elevar progressivamente o nível dos alunos, alargar seus repertórios e aprimorar sua proficiência linguística.” O professor de literatura, muitas vezes visto como um erudito, precisa ter humildade pedagógica e reconhecer que o aluno que afirma não entender José de Alencar não o faz necessariamente por mera falta de vontade.

Como bem assevera Fernandez (2023, p. 10), “a linguagem literária opera com ferramentas próprias e que a experiência de leitura é potencializada (e, muitas vezes, até mesmo determinada) pelo domínio dessas ferramentas, que não são desenvolvidas apenas de maneira intuitiva: precisam ser aprendidas e sistematizadas.” E é nosso papel, enquanto professores, garantir essa aprendizagem.

Desse modo, ao pensarmos um projeto em que trabalharíamos literatura e adaptação, utilizando a leitura de um romance com uma turma de 3º ano do ensino médio, pelo fato de sabermos que alguns alunos apresentavam dificuldades severas de leitura, optamos por iniciar o projeto com uma obra infantojuvenil, *Uma história de futebol*, de José Roberto Torero (2001). Explicamos aos alunos, para que eles não se sentissem ofendidos por estarem lendo esse tipo de livro no final da educação básica, que um dos objetivos do projeto era exatamente vivenciar a mudança de nível de leitura, começando por uma obra mais acessível. Tivemos o cuidado de evitar atividades infantilizadas propostas pela obra, como desenhar personagens, e conduzimos a leitura com estratégias de engajamento e predição.

Apesar de ser uma obra voltada ao público infantil, a turma gostou muito da experiência de leitura, que finalizamos assistindo ao curta-metragem da adaptação do livro de Torero¹⁵⁴. Após essa etapa inicial, além de já conhecermos ainda mais acerca do nível de leitura da turma, os alunos se mostraram mais confiantes para avançar para gêneros mais complexos, um conto e, posteriormente, um romance.

O receio dos professores de propor leituras mais exigentes tem privado os estudantes de experiências literárias transformadoras, fazendo com que os textos que transitem em sala de aula sejam sempre os mais curtos e os mais simples. Os alunos, como qualquer leitor, precisam de desafios proporcionais às suas possibilidades, pois é isso que os fortalecerá como leitores mais críticos e competentes. O professor pode ir junto, desbravando texto a texto com seus alunos, pois não pode esquecer do que nos afirma Perrone-Moisés (2016, p. 81): “O maior elogio que um professor de literatura pode receber de um aluno ou de um leitor é que este lhe diga: ‘Você me fez ver, neste livro, coisas que eu não havia visto numa primeira leitura.’ O que equivale a dizer: ‘Você ampliou meus horizontes e conferiu mais qualidade à minha vida.’”

4.3.3 Intertextualidade

Ao propormos a intertextualidade como um dos eixos norteadores do PELLE, compreendemos que ela ocorre quando os “modos de produção e recepção de um texto dependem do conhecimento que se tenha de outros textos com os quais ele, de alguma forma, se relaciona” (Koch, 2008, p. 60). Dessa forma, defendemos que trabalhar com os alunos essa relação entre os textos, no universo da literatura, é de grande importância no processo de formação de leitores.

Acreditamos que a intertextualidade pode ser sempre uma boa aliada para despertar o interesse e o gosto pela leitura, até mesmo pelas diversas possibilidades de utilizá-la em sala de aula. Podemos, por exemplo, trabalhar com textos e músicas, abordando canções que foram compostas a partir de uma obra literária, como o *Poemeto Erótico*, de Manuel Bandeira (1993), e a canção popular *Foi por esse amor*¹⁵⁵, da banda baiana Chiclete com Banana (1997). No que se segue, serão apresentados o poema e a letra da canção na íntegra.

¹⁵⁴ Curta-metragem Uma história de futebol, direção de Paulo Machline. O curta chegou a concorrer ao Oscar de 2001. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tLdDV6rnSHA> Acesso em: 12 abr. 2026.

¹⁵⁵ Disponível em: <https://open.spotify.com/intl-pt/track/0Libmhrso3a8fHpBy6ylzx?si=85f040e8cff04504> Acesso em: 12 abr. 2026.

Tabela 22 – Exemplo de intertextualidade

<i>Poemeto Erótico</i> (Manuel Bandeira) Teu corpo claro e perfeito, — Teu corpo de maravilha, Quero possuí-lo no leito Estreito da redondilha... Teu corpo é tudo o que cheira... Rosa... flor de laranjeira... Teu corpo, branco e macio, É como um véu de noivado... Teu corpo é pomo doirado... Rosal queimado do estio, Desfalecido em perfume... Teu corpo é a brasa do lume... Teu corpo é chama e flameja Como à tarde os horizontes... É puro como nas fontes A água clara que serpeja, Que em cantigas se derrama... Volúpia de água e da chama... A todo o momento o vejo... Teu corpo... a única ilha No oceano do meu desejo... Teu corpo é tudo o que brilha, Teu corpo é tudo o que cheira... Rosa, flor de laranjeira... BANDEIRA, Manuel. Estrela da vida inteira. 20 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.	<i>Foi por esse amor</i> (Composição: Bell Marques) Por enganar o meu desejo Eu deixei de te amar Você é tudo que eu vejo O que pego, o que sinto E me faz sonhar Pouco me importa o passado Quero poder te abraçar Viver esse amor adolescente Assim como o vento vai pro mar Foi por esse amor Teu corpo é tudo que brilha É a única ilha no oceano Do meu desejo Foi por esse amor Tão bela flor de laranjeira Teu corpo é tudo o que cheira FOI por esse amor. Intérprete: Chiclete com banana. Compositor: Bell Marques. In: CHICLETE é festa! Intérprete: Chiclete com banana. Rio de Janeiro: BMG Brasil Ltda, 1998. 1 CD, faixa 3 (6 min).

Fonte: Elaborado pelo autor.

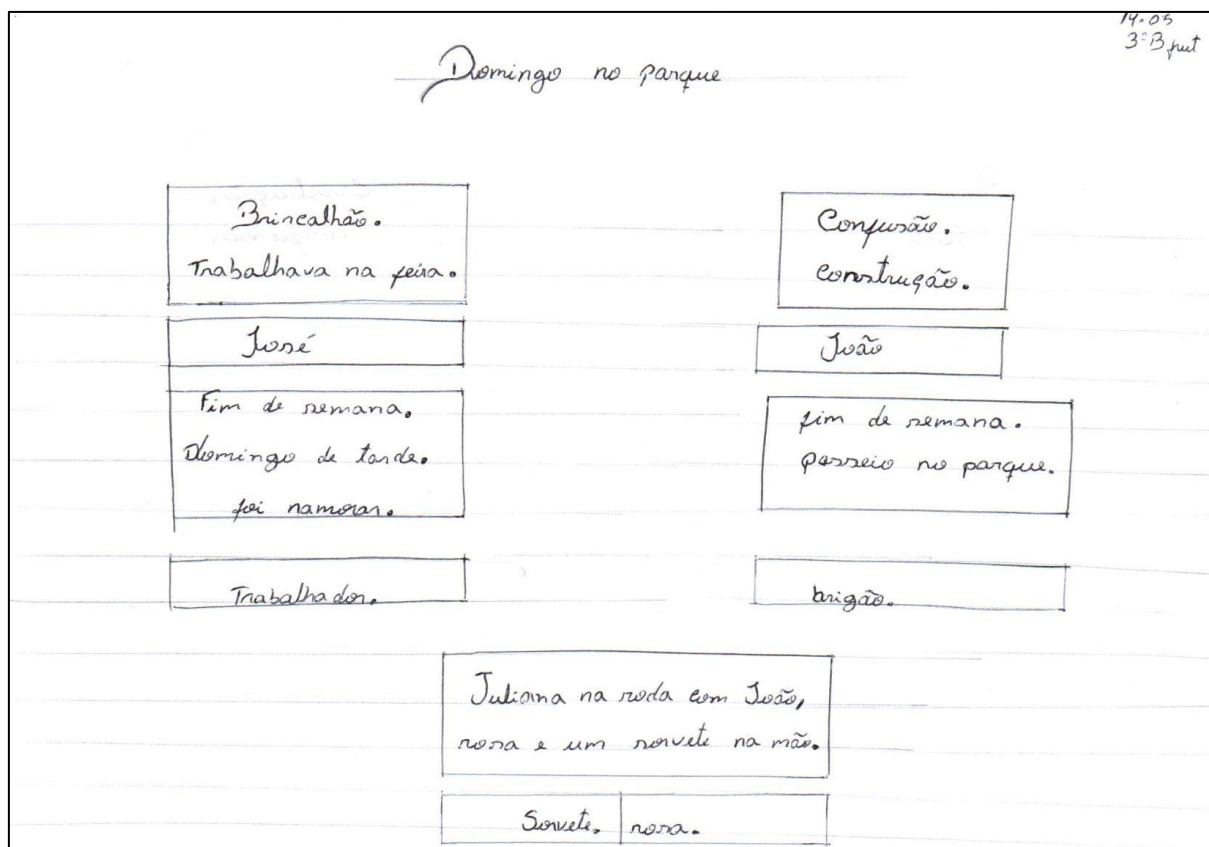
Uma atividade de leitura pautada na intertextualidade utilizando os textos acima se mostra com bastante potencial em sala de aula. Ao propor a comparação entre o poema de Bandeira e a música do Chiclete com banana, por se tratar de uma canção carnavalesca, fazemos com que os alunos tenham um outro olhar acerca do gênero poesia, que, em muitas ocasiões, eles rejeitam alegando não entender. Uma de nossas missões, inclusive, como professores de

literatura é esta: iniciar o trabalho com o texto literário com uma abordagem mais próxima de nossos estudantes.

É possível ainda propormos atividades explorando as duas formas de intertextualidade: a de forma e a de conteúdo. No caso da intertextualidade de conteúdo, podemos realizar oficinas de leitura temática, promovendo a leitura de textos que abordem o mesmo assunto. Uma experiência que citamos aqui é a realização de uma oficina de leitura literária com a temática feminicídio. Na ocasião, realizamos a leitura, com os alunos de uma turma do 3º ano do ensino médio, da música *Domingo no Parque*, de Gilberto Gil (1968); do conto *Tango*, de Dirceu Câmara Leal (1973); e do conto *A Cartomante*, de Machado de Assis (2019).

Quando realizamos leituras conjuntas de textos que apresentam uma temática em comum, é notório como os alunos se sentem mais encorajados a participar das discussões à medida que vão se apropriando do tema. Perceber como a temática é abordada em cada um dos textos, num processo de comparação entre as personagens e os enredos, colabora bastante para o desenvolvimento das habilidades de leitura dos alunos.

Já na intertextualidade de forma, por exemplo, nessa mesma oficina, pedimos que os alunos transformassem o enredo das obras *Domingo no Parque* e *A Cartomante* na estrutura do conto *Tango*, que tem uma composição muito específica. A estrutura de poemas, inclusive os do universo da poesia concreta, possibilita um enorme leque de possibilidades interessantes de se trabalhar nessa perspectiva. A seguir um exemplo de uma adaptação realizada por um aluno:

Figura 56 – Adaptação da canção *Domingo no Parque*

Fonte: Acervo do autor.

Como dito anteriormente, o texto de Leal apresenta uma estrutura muito específica: o autor apresenta a enredo dentro de quadrados separados, com características das personagens. Percebemos que, na imagem acima, o aluno utilizou o mesmo padrão do conto *Tango* para abordar o enredo da canção de Gilberto Gil. Esse tipo de atividade de reescrita, como sustentam Souza, Corrêa e Vinhal (2011, p. 167), “possibilita ainda que os estudantes percebam que o texto não é algo engessado e acabado, mas que o autor pode refazer a história escrita quantas vezes desejar, e da forma que quiser e se propuser.” Nessa perspectiva, Houdart-Mérot (2013) acrescenta que os exercícios de reescrita possibilitam uma forma de leitura criativa e livre, além de incitar o aluno a pensar por si mesmo.

A relação entre intertextualidade e literatura também pode servir como convite para a leitura de muitos outros textos, inclusive daqueles que não sejam necessariamente do campo artístico-literário. Por exemplo, a partir da leitura de uma crônica, podemos sentir curiosidade de aprender mais sobre determinado tema e até discutir numa perspectiva interdisciplinar em uma aula de outra disciplina, zelando, assim, não apenas pela formação de leitores, mas pelo fortalecimento de todo o processo educacional de nossos alunos.

4.3.4 Interdisciplinaridade

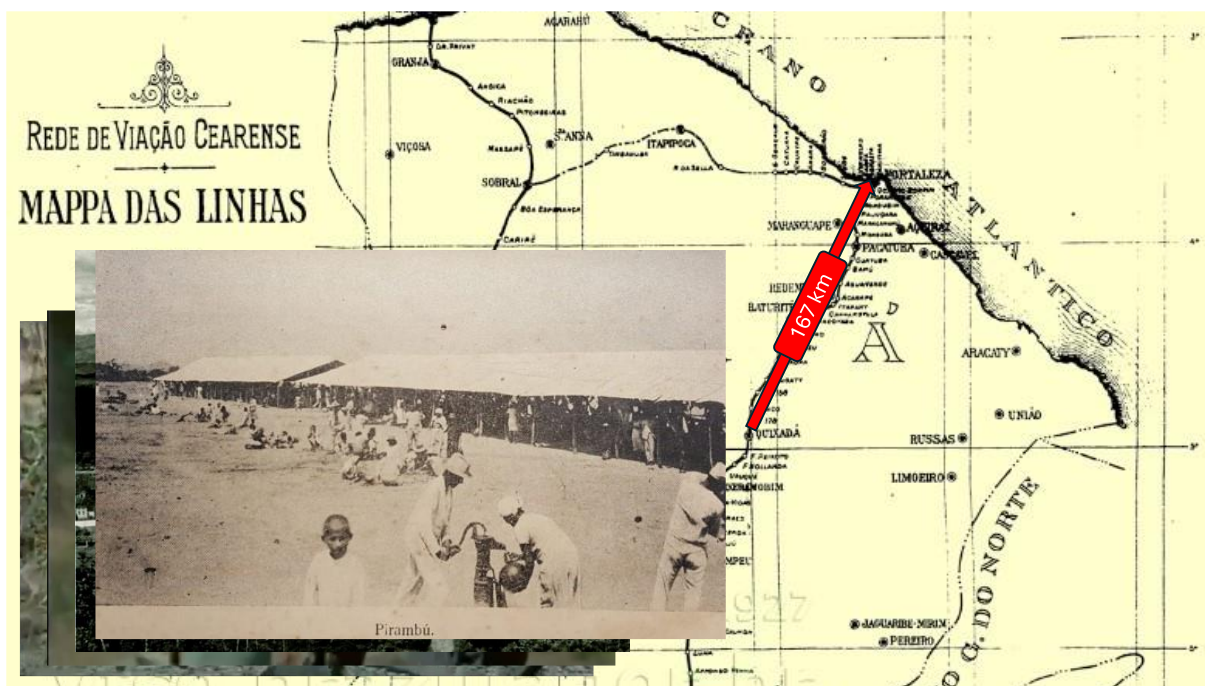
Desmurget (2024) diz que, se o aluno não compreende o que lê, ele não aprende. O autor defende que “A leitura é a disciplina universal sobre a qual todas as outras se constroem. Ela é um pré-requisito fundamental sem o qual nada é possível. E é por isso que ela deve ser uma preocupação central para todos nós” (Desmurget, 2024, p. 137). A partir desse pressuposto, defendemos que as experiências de leitura literária precisam estar atreladas a experiências de aprendizagem de outras disciplinas, promovendo a interdisciplinaridade, aqui proposta como uma forma de cooperação e/ou interação entre as disciplinas ou áreas do saber em prol da aprendizagem.

A leitura de um texto literário antes de se trabalhar determinado assunto pode trazer ao aluno o que propõe Morin (2000): ao oferecer um contexto que facilite a compreensão de novas temáticas e o desenvolvimento de uma aprendizagem mais significativa. A discussão não vai mais partir do vazio, e sim de um contexto com o qual os alunos já estão familiarizados. Costumeiramente, algumas disciplinas, em especial as da área de Ciências Humanas, já conseguem fazer isso. Não é raro, portanto, que, na prova do Enem, algumas questões avaliem habilidades da área utilizando textos literários como suporte. Mas precisamos defender que essa prática pode ser estendida para outras áreas, desde que haja um planejamento conjunto entre o professor de Língua Portuguesa e os das demais disciplinas.

Como forma de exemplificar, apresentamos uma abordagem interdisciplinar que realizamos durante o projeto de leitura do livro *O Quinze* (2004), de Rachel de Queiroz. À medida que íamos lendo o romance, alguns temas foram despertando a necessidade de se aprofundar em determinadas temáticas. Entre eles, podemos citar a preocupação da avó de Conceição pelo fato de sua neta estar lendo um livro com ideias socialistas e o episódio em que um dos filhos de Chico Bento e Cordulina morre após comer mandioca crua. Conversamos com os colegas professores das disciplinas de História e Química, que comentaram sobre essas temáticas em suas aulas e deram a devolutiva de que as discussões foram muito ricas.

O momento de maior destaque, no entanto, foi quando o professor de Geografia decidiu ministrar uma aula sobre a temática *O contexto geográfico de O Quinze*, de Rachel de Queiroz. O professor discutiu desde as causas geográficas até o desenvolvimento da habilidade de ler mapas, como podemos ver na figura abaixo:

Figura 57 – Trecho da apresentação de slides da aula de Geografia sobre *O Quinze*



Fonte: Acervo do autor

Reconhecemos que nem sempre será tarefa simples convencer um colega a (re)ler um romance para trabalharmos a literatura numa perspectiva interdisciplinar. Mas precisamos, cada vez mais, reforçar que a literatura não é apenas objeto de fruição e estética, mas também de aprendizagem significativa. Dessa forma, essa prática torna-se completamente possível a partir da leitura de contos, crônicas e poesias. Como exemplos, poderíamos ainda citar a discussão sobre ética, na disciplina de Filosofia, a partir do conto *Jardim Selvagem*, de Lygia Fagundes Telles (2021); ou ainda da crônica *Kni e Giv*, de Carlos Eduardo Novaes (2007), com a disciplina de Química.

4.3.5 Círculos de leitura

Durante o processo de planejamento do PELLE, constitui aspecto fundamental pensar em momentos para instituir uma cultura de prática de leitura coletiva, criando círculos de leitura. Segundo Cosson (2021, p. 9), o círculo de leitura é definido como “prática de leitura compartilhada, na qual os leitores discutem e constroem conjuntamente uma interpretação do texto lido anteriormente”. O autor ainda aponta que podem, desse modo, ser pensados de três formas: uma mais estruturada, em que os alunos ocupam funções pré-definidas;

semiestruturada, quando há orientações que devem ser seguidas pelos leitores; ou livre, quando os leitores participam da forma que se sentirem mais à vontade.

É preciso pensar que os círculos não são rodas de conversa realizadas após alguma leitura (lê-se uma obra e, em seguida, conversa-se sobre ela coletivamente). No contexto escolar, os círculos precisam ser pensados a partir de uma experiência de leitura, ou seja, como espaços em que o ato de ler e o ato de dialogar se entrelaçam. Por isso, é elementar lembrar que as atividades dentro do círculo não devem implicar em tarefas estafantes para depois da leitura, preservando o caráter prazeroso e reflexivo do encontro.

A esse respeito, Cosson complementa:

Na escola, um círculo de leitura é uma estratégia didática privilegiada de letramento literário, porque, além de estreitar laços sociais, reforçar identidades e solidariedade entre os participantes, possui um caráter formativo essencial ao desenvolvimento da competência literária, possibilitando no compartilhamento da obra lida por um grupo de alunos a ampliação das interpretações individuais. (Cosson, 2021, P. 9)

Conforme assevera o autor, os círculos podem assumir papel essencial no desenvolvimento da competência literária (e leitora) dos alunos. Isso porque, além de ser um momento fundamental para despertar o gosto pela leitura, ler um texto ao lado de colegas e poder conversar livremente sobre ele pode ter um impacto formativo muito maior do que atividades tradicionais, como fichas de leitura ou resumos.

No entanto, o professor, nesse contexto, precisa reconhecer seu papel de mediador. O círculo não deve se transformar em uma aula expositiva sobre determinado tema, autor ou obra; tais comentários devem restringir-se a uma breve introdução antes da leitura ou a observações pontuais ao longo das discussões. Ressaltamos que o professor precisa avaliar muito bem os momentos de intervir. Seu papel é estimular a participação dos alunos, intervindo apenas quando necessário, especialmente ao perceber que alguma fala extrapola o horizonte de interpretação da obra ou quando for preciso aprofundar uma reflexão.

Sabemos que muitos professores têm dúvidas sobre como conduzir as discussões ou o que perguntar durante esses momentos. Por isso, sugerimos a seguir um protocolo com algumas perguntas que podem facilitar a coordenação do círculo. Como mencionado anteriormente, espera-se que o docente já tenha planejado o convite à leitura e a forma como os alunos realizarão essa leitura. Assim, durante a leitura ou ao final do texto, ele pode utilizar algumas questões do seguinte roteiro, produzido por nós, ao longo da experiência docente:

1. Você consegue fazer uma ligação entre o texto ou um trecho (que estamos lendo ou já lemos) com alguma outra situação?

2. Qual passagem chamou mais a sua atenção?
3. O texto fez você lembrar de alguma outra obra (quadro, filme, série, novela, música, frase célebre, outro livro etc.)?
4. Há algum trecho que não entendeu e gostaria de ajuda?
5. O texto lhe despertou alguma sensação específica (tédio, revolta, nostalgia etc.)?
6. Alguma palavra chamou sua atenção (por ser bonita, curiosa ou desconhecida)?
7. Se você escrevesse esse texto, o que mudaria?
8. Como você gostaria que a história terminasse? (Não é como você acha que vai ser, é como você queria que fosse).
9. Quem você acha que deveria ler esse texto (pode ser uma classe, tipo professores, médicos, mães, pais etc.)?
10. Já leu outras coisas do autor?
11. Caso sim, o texto lido está dentro do padrão, acima ou abaixo?
12. Que nota de 1,0 a 10,0 você daria ao texto? Justifique.
13. Qual sua personagem preferida? Por quê?
14. Você lembra de alguma frase que ficou na sua memória?
15. Levando em consideração que este texto foi escrito há XX anos, o que você percebe que ele retrata e que está diferente em nossos dias?
16. Que outro título poderíamos dar a esse texto?

Ao propormos as questões acima, não queremos, de forma alguma, enrijecer as dinâmicas de realização dos círculos de leitura. Nosso objetivo é apresentar um ponto de partida para que os professores percebam o quanto são perguntas simples e que eles mesmos possam planejar a dinâmica de seus círculos de acordo com as particularidades da turma e do texto que será lido.

Saliente-se que é relevante o professor assumir uma postura voltada a despertar o interesse e potencializar as discussões para o compartilhamento de significados, evitando corrigir com a intenção de constranger os participantes. Por exemplo, diante de um trecho em que o autor escreve: “O dia já nascia cinzento”, e um aluno comenta que “deveria ser fumaça”, o professor, em vez de corrigir, pode devolver a fala em forma de pergunta: “Pessoal, alguém acha que a palavra ‘cinzento’ pode assumir outro significado nesse contexto?”. Essa postura estimula a reflexão coletiva e ajuda os estudantes a revisitarem e ampliarem suas interpretações, fortalecendo o papel do círculo de leitura como espaço de diálogo, escuta e construção de sentidos.

Os círculos podem ajudar a estabelecer uma nova cultura de leitura, diferente daquela que encontramos atualmente no ambiente escolar. Isso porque, como bem alerta Rojo (2004, p. 4): “Se perguntarmos a nossos alunos o que é ler na escola, possivelmente estes dirão que é ler em voz alta, sozinho ou em jogral [...] e, em seguida, responder um questionário onde se deve localizar e copiar informações do texto (para avaliação de compreensão)”. Acreditamos que, se essa pergunta for direcionada à literatura, alguns que estudaram em escola particular diriam que é ler um livro paradidático e entregar fichas de leitura comprovando que o livro foi lido integralmente ou que é ler textos e encontrar características dos estilos literários. Outro grupo talvez apontasse que seria ler autores cujos textos cairiam no vestibular. Mas nosso maior temor é que uma parcela significativa, em especial oriunda das escolas públicas, já não soubesse ou não conseguisse mais responder.

Por fim, deve ser salientado, tal como defende Colomer (2017, p. 103), que “Em qualquer de suas formas, a investigação educativa colocou a construção compartilhada como uma das melhores atividades para refletir e ir além do processo de compreensão dos textos”. Dessa forma, proporcionar experiências de círculo de leitura, fazendo com que os alunos leiam, discutam o que entenderam e aprofundem os significados da história, torna-se uma tarefa crucial na formação de leitores.

4.3.6 Roteiros de leitura

Tal como dito anteriormente, por conta de uma preocupação demasiada com o tempo para se trabalhar um currículo tão vasto e por uma abordagem mais pragmática da leitura, as aulas de Língua Portuguesa e literatura passaram a ser ocupadas por textos mais curtos e mais simples. No entanto, não se concebe que um aluno passe por todo o Ensino Médio estudando literatura sem vivenciar a leitura de um romance. É como se ele não vivenciasse a própria literatura, pois, como nos lembra Rezende (2013, p. 10), “A literatura só é concretizada na leitura – a literatura não existe, só existem livros lidos”.

Entretanto, como a própria autora pontua, “Tendo em vista os obstáculos que apresentam em termos de linguagem e de visão de mundo, a leitura dessas obras geralmente é dificultosa e lenta...” (Rezende, 2013, p. 14). Essa realmente é uma dificuldade, mas isso não significa que essas obras devam ser evitadas; na verdade, elas exigem que as experiências de leitura sejam ainda mais bem planejadas.

Ao propormos o roteiro de leitura como um dos eixos norteadores do PELLE, acreditamos que ele realmente pode facilitar a leitura de obras mais extensas, sem que os

professores fiquem com medo de que os alunos irão boicotar o processo de leitura, lendo apenas resumos dos livros na internet. Dessa maneira, assim como temos feito nos demais eixos, apresentaremos aqui uma vivência de utilização de roteiros de leitura.

Para acompanhar a leitura do romance *O Quinze*, com uma turma do 3º ano do ensino médio, elaboramos um roteiro de leitura para cada capítulo do livro (disponível em Apêndice B), utilizando estratégias diversas. Essas estratégias tinham alguns objetivos, como fazer com que a turma não quisesse parar a cada nova palavra desconhecida, já que é muito comum, nos momentos de leitura, os alunos interromperem a cada palavra que não conhecem e perguntarem seu significado. Combinamos com a turma que tentaríamos inferir o sentido de algumas palavras e que, somente quando não fosse possível, discutiríamos o significado isolado delas.

Além disso, o roteiro faz com que os alunos tenham uma visão mais ampla do capítulo. É como se, ao se depararem com uma palavra desconhecida, pensassem: “Vou continuar a leitura, pois tenho algo mais importante a descobrir do que o significado isolado desta palavra”. A depender dos contextos, um conjunto de palavras pode ter plurissignificados na linguagem literária e/ou poética. Constitui aspecto fundamental, portanto, lembrar que ler literatura, ou qualquer outro texto, não é uma simples junção dos significados das palavras isoladas. Como bem assinalam Oakhill, Cain e Elbro (2017, p. 5): “O objetivo principal da leitura não é o processo de ler as palavras, mas entender aquilo que lemos”.

Outro objetivo do roteiro é prender a atenção dos alunos no enredo principal da história, para conseguir, a cada capítulo, fazer com que se envolvam cada vez mais com o texto. Desse modo, serão apresentadas, a seguir, as seguintes estratégias utilizadas em nosso roteiro de leitura: a) *Fato ou fake*; b) *Texto dos 7 erros*; c) *Entrevista invertida*; d) *Detetive literário*; e) *Com certeza – não é bem assim – nada a ver*; f) *Essa história está mal contada*; e f) *Leitor vidente*.

Na primeira estratégia, *Fato ou Fake*, apresentamos aos alunos uma lista com algumas sentenças acerca do capítulo. A seguir, o exemplo do Capítulo 2:

1. Vicente disse que, se não chover até o dia de São José, vai abrir as porteiras, liberar o gado e o pessoal dele que ganhe o mundo.
2. Vicente tem pena do vaqueiro de Dona Maroca de Aroeiras, o Chico Bento, que pode ter de ganhar o mundo com a família.
3. O gado de Vicente está sofrendo com uma praga de carrapatos.
4. Conceição pediu licença de um mês do emprego para tratar de uma gripe.
5. Vicente pergunta à Conceição que, se fosse até a fazenda de Mãe Nácia só para vê-la, se não seria uma perda de tempo e de viagem.

6. Vicente não gostava do sertão, sempre quis ser doutor. Como não conseguiu, virou vaqueiro.
7. A mãe de Vicente, num dia de festa, encheu-se de orgulho ao ver seu filho vaqueiro no meio do filho doutor e dos demais rapazes.
8. A mãe sentia que o filho doutor era mais dela (mais próximo e mais companheiro) do que Vicente.

Antes de iniciarmos a leitura do dia, perguntamos aos alunos o que achavam sobre cada uma das sentenças, se eram fato (verdadeiras) ou *fake* (falsas). Durante esse momento, tentamos engajar os alunos, em especial os mais tímidos e que menos participam, com algumas provocações: “Você acha que um dono de fazenda ia mandar soltar todo o seu rebanho assim, como aqui diz que Dona Maroca mandou fazer?”.

Após essa conversa inicial, começamos a leitura, e a turma foi orientada a identificar cada vez que encontrasse um fato ou um *fake* durante a leitura. Por exemplo, no momento em que lêssemos o trecho “– Por falar em deixar morrer... O compadre já soube que a dona Maroca das Aroeiras deu ordem pra, se não chover até o dia de São José, abrir as porteiras do curral? E o pessoal dela que ganhe o mundo... Não tem mais serviço pra ninguém.” (Queiroz, 2004, p. 15), esperávamos que algum aluno comentasse se ali existia um fato ou um *fake*. Para evitar que sempre os mesmos alunos participassem, fizemos um combinado com a turma: “Pessoal, temos hoje oito sentenças para descobrirmos se são fato ou *fake*, mas a primeira delas vai ser um desafio exclusivo do aluno X”. A turma respeitou e isso não interferiu na participação. Caso, durante a leitura, alguma sentença não fosse encontrada, não parávamos para apontar o trecho correspondente. O acordo era: se a turma não encontrasse alguma sentença, só apresentariamos a resposta no fim da leitura do capítulo. No entanto, não ocorreu nenhum caso em que a turma não descobrisse se era fato ou *fake*.

A próxima estratégia é o *Detetive Literário*, na qual apresentamos algumas perguntas com foco na linguagem literária utilizada pela autora. Segue o exemplo de uma das perguntas utilizadas no Capítulo 3: “Com qual expressão Chico Bento deixa claro que sua vida não era muito melhor do que a morte? (11 palavras)”. Ao apresentar uma questão assim, esperávamos que a turma identificasse como resposta o trecho em que Chico Bento, ao ver um garrotinho muito magro que mastigava galhos estorricados, diz: “Ô sorte, meu Deus! Comer cinza até cair morto de fome” (Queiroz, 2004, p. 24). A turma gostava bastante dessa estratégia, pois era estimulada a fazer inferências e não apenas a encontrar informações explícitas no texto, além de justificar suas respostas. Nesse caso específico, argumentavam que, se Chico Bento achava uma sorte morrer de fome, era porque sua vida parecia ser uma desgraça pior ainda.

A estratégia seguinte é bem simples, *Entrevista Invertida*. Numa entrevista convencional, temos as perguntas para fazer ao entrevistado. Nesse caso, temos apenas as respostas e precisamos encontrar, dentro da leitura do capítulo, quais perguntas devem ser feitas para obtermos aquelas respostas. Por exemplo: *Resposta: No dia 25 de março*. Ao apresentarmos essa resposta, esperávamos que a turma elaborasse uma pergunta próxima a: “Que dia Chico Bento soltou o gado da fazenda de Dona Maroca?”.

Alguns alunos tiveram um pouco de dificuldade no início, porque não sabiam a quem direcionar as perguntas. Alguns criaram perguntas como “Chico Bento, que dia você soltou o gado?”. Percebemos que a explicação inicial não havia ficado clara e reforçamos que precisaríamos elaborar perguntas a outra pessoa que também tivesse realizado a leitura do capítulo, como se cada aluno estivesse entrevistando um colega: “Que pergunta você faria ao seu colega que também leu este capítulo para que ele desse essa resposta?”. Depois dessa explicação, tudo ficou bem mais tranquilo, e a turma se engajou bastante na atividade.

A estratégia do *Texto dos 7 erros* é bastante simples. Antes do início da leitura do capítulo, entregamos um pequeno resumo com sete informações erradas. A seguir, a primeira parte de um dos resumos utilizados: “Chico Bento tinha esperança nessa partida lembrando que no Norte sempre tem açaí. Cordulina também tinha esperança na viagem, porque queria mesmo era sair da sua barraquinha.”

Nesse trecho, a turma já encontraria dois erros: Chico Bento tinha esperança em ir para o Norte por conta da borracha (e não do açaí), e Cordulina não queria deixar sua barraquinha. Realizamos com a turma a leitura do resumo por duas vezes, para que guardassem o máximo de informações possíveis antes de iniciarmos a leitura do capítulo. Também fizemos um combinado com a turma: na estratégia do *Texto dos 7 erros*, ninguém falaria nada ao encontrar algum erro. Só, ao final da leitura do capítulo, iríamos conferir quantos erros cada um identificou.

Ao final da leitura, questionamos quantos erros cada um havia encontrado. Como forma de incentivar a participação daqueles que apresentavam mais dificuldade, sempre iniciávamos a correção por quem encontrava menos erros. Era uma preocupação nossa incentivar e envolver esses alunos em todas as atividades. Se um aluno só encontrasse um erro, não chamávamos a atenção nem reclamávamos; pelo contrário, parabenizávamos e agradecíamos a participação. Esse clima de respeito às dificuldades estava em nosso acordo de convivência com a turma.

Outra estratégia utilizada é *Com certeza – não é bem assim – nada a ver*. Nela, apresentamos três sentenças à turma antes da leitura do capítulo. A partir das informações que já tínhamos sobre o enredo do romance, pedíamos que classificassem cada uma com *Com*

certeza para a sentença completamente correta; *Não é bem assim* para a que apresentasse apenas um detalhe errado; e *Nada a ver* para a que trouxesse uma informação completamente falsa. Segue exemplo do Capítulo 6:

1. Na despedida de Conceição e Mãe Nácia, Vicente promete tentar resolver as coisas o mais rápido possível e ir passar uns dias com a prima na capital.
2. Mãe Nácia estava muito triste, pois ia deixar tudo morrendo de sede e de fome e porque nunca havia saído do Logradouro.
3. Para salvar o gado, Mãe Nácia e Conceição acharam melhor uma retirada para um pedaço de terra que tinham na serra do Baturité.

No caso desse exemplo, a primeira é *Nada a ver*, já que Vicente dizia que era impossível abandonar as terras durante a seca. A segunda sentença é *Não é bem assim*, pois Mãe Nácia realmente estava triste por deixar seu rebanho com sede e com fome, no entanto ela já havia saído do Logradouro, mas há mais de 25 anos. Por fim, a última sentença é *Com certeza*: Conceição e sua avó tinham umas terras em Baturité para onde enviaram o gado. Realizamos a leitura das sentenças com a turma, antes da leitura do capítulo, e tentamos provocar a participação deles com perguntas e justificativas: “Se Vicente demonstrava estar apaixonado por Conceição, será que ele não conseguiria um jeito de ir ver a prima em Fortaleza? Vocês acham que quem ama não encontra um jeito para tudo?”.

Na estratégia do *Leitor Vidente*, apresentamos à turma três pequenos resumos do capítulo a ser lido e incentivamos a discussão a fim de identificar qual deles era o verdadeiro, com as informações do que realmente iria acontecer na história. O início do resumo era o mesmo nas três versões, e apenas o final era modificado. Prosseguimos com o exemplo utilizado para a leitura do Capítulo 7:

Versão 1 – Chico Bento, Cordulina e os cinco filhos começam a viagem a pé. Param algumas vezes para o descanso e para as refeições. Numa dessas paradas, encontram uma família que está pensando em comer carne de uma vaca que já está podre. Chico Bento fica com pena e divide toda a sua comida com a família, ficando sem ter o que comer no restante da viagem.

Versão 2 – Chico Bento, Cordulina e os cinco filhos começam a viagem a pé. Param algumas vezes para o descanso e para as refeições. Numa dessas paradas, o filho mais velho foge para tentar conseguir comida, pede ajuda numa fazenda e o dono da fazenda lhe dá uma surra, achando que ele era um ladrão que queria roubar alguma criação. Chico Bento promete vingar essa surra que o filho levou.

Versão 3 – Chico Bento, Cordulina e os cinco filhos começam a viagem a pé. Param algumas vezes para o descanso e para as refeições. Numa dessas paradas, Chico Bento vê uma criação

sozinha e mata o bicho para saciar a fome da família. O dono da criação é amigo dos guardas da cidade, que levam Chico Bento preso. O restante da família se abriga em frente à delegacia, sem ter o que comer nem o que beber, esperando o que será feito com Chico.

Nosso objetivo era fazer com que os alunos fizessem inferências a partir do que já tinham de informações e tentassem prever o que realmente iria acontecer. Para isso, incentivávamos a participação e sugeríamos que o estudante convencesse a turma de que realmente aquilo iria acontecer. Esse era um momento muito interessante: alguns alunos faziam colocações bem apoiadas em elementos do texto, enquanto outros tinham um olhar mais subjetivo: “Eu acho que vai ser essa versão, porque não acredito que Chico Bento ainda vá sofrer mais”. No final, sempre retomávamos aos alunos que haviam acertado, para que explicassem quais eram suas motivações para acreditar que aquela seria a versão correta.

Ao apresentarmos essa experiência aqui, queremos, assim como no tópico acerca de *Círculos de leitura*, demonstrar que se trata de uma ação simples, perfeitamente executável e com excelente resposta dos alunos. Queremos deixar claro que o roteiro não é uma atividade a ser feita antes da leitura; ele é um suporte didático para envolver os alunos na leitura a ser realizada. É preciso que o professor de literatura esteja cada vez mais confortável com essas estratégias, pois, como bem destaca Diogo (2017, p. 275), “Construir sequências didáticas e modelos de ensino para explorar textos literários constitui um dos principais desafios para o ensino de literatura na educação básica. Isso porque a disciplina tem caído em descrédito nos últimos anos, tendo cada vez menos espaço nas grades curriculares”.

4.3.7 Escrita literária

Rangel (2008, p. 151) sustenta que há dois compromissos que devem nortear o planejamento do ensino de literatura: “Garantir ao aluno uma efetiva experiência da leitura do texto literário, e levar o leitor a defrontar-se com a radical singularidade do texto e, portanto, da escrita literária”. Entretanto, mesmo a BNCC e o DCRC defendendo o espaço para a escrita de literatura em sala de aula, ela é ainda uma das vivências menos exploradas nas aulas de Língua Portuguesa. Isso ocorre, geralmente, por dois motivos: ou o professor acredita que a atividade demandará muito tempo ou julga que os alunos não são capazes de produzir textos criativos.

Tentaremos aqui apresentar uma proposta que vivenciamos de uma oficina de escrita literária¹⁵⁶, a fim de comprovar aos colegas professores que o trabalho com a escrita é absolutamente possível em sala de aula. A primeira etapa da oficina é a leitura de um conto. Optamos pelo conto *Punhado de farinha*, de Rachel de Queiroz (2003). Nossa escolha por esse conto se deu por inúmeras razões: pelo fato de o conto focar em um único episódio, pelo tamanho curto e pela linguagem simples utilizada pela autora. Esses cuidados foram pensados a fim de apresentar a escrita como uma atividade possível de ser realizada por todos.

Após a leitura e uma rápida conversa com a turma, questionamos se eles se sentiam capazes de escrever algo semelhante. A maior parte da turma declarou-se incapaz de tamanha atividade. Mas conseguimos conversar com eles para que tentassem. Convidamos, então, a turma para ouvir a música *Conversa de botas batidas*¹⁵⁷, de composição de Marcelo Camelo, interpretada pela banda Los Hermanos. No primeiro momento, pedimos que os alunos apenas ouvissem a canção, como forma de trabalhar a escuta ativa e a concentração. Após a primeira audição, pedimos que eles dessem uma nota para a canção. Como não conseguiram captar muitas informações, já que assumiram que não têm o hábito de escutar música com essa atenção, a média da música ficou em torno de 6,0, numa escala de 0 a 10,0.

Após essa primeira audição, entregamos a letra da música e realizamos uma nova audição. Assim como anteriormente, conversamos sobre a música, e a percepção deles para a composição havia mudado, passando para em torno da média 8,5. Além disso, instigamos a turma a dizer sobre o que a música retratava. Os alunos conseguiram identificar que se tratava de uma história de amor proibido, mas foram levantando várias possibilidades, desde uma relação homoafetiva até uma traição. Nesse momento, levantávamos hipóteses a fim de ampliar o horizonte de possibilidades dos estudantes.

Logo em seguida, entregamos o texto de uma reportagem que conta a história real da música¹⁵⁸. A composição de Camelo retrata a história de um casal que mantinha um relacionamento escondido da família. O homem de 71 anos e a mulher de 47 encontravam-se com frequência em um hotel do centro do Rio de Janeiro. Em setembro de 2002, o porteiro, ao ouvir alguns estalos, saiu avisando a todos os hóspedes. Ele chamou muitas vezes na porta do casal, que não respondeu. Momentos depois, o prédio desabou e, no dia seguinte, os corpos dos amantes foram encontrados abraçados. Ao terem acesso a essas informações, os alunos

¹⁵⁶ O detalhamento de todo planejamento da Oficina de Leitura Literária encontra-se no Apêndice A deste trabalho.

¹⁵⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=m4E3b5RXlQ8> Acesso em: 12 abr. 2026.

¹⁵⁸ Disponível em: <https://www.letras.mus.br/blog/conversa-de-botas-batidas-historia/> Acesso em: 12 abr. 2026.

passaram a compreender perfeitamente toda a composição e se encantaram ainda mais. Não à toa, a média que deram para a canção foi para 10,0.

Apresentado o contexto, os alunos, então, foram convidados a produzir um conto baseado nessa história. Defendemos que, nas primeiras experiências, o professor deve oferecer apoio e segurança aos estudantes. Acreditamos que o trabalho com roteiros simples de escrita, a partir de enredos previamente apresentados, pode tornar os alunos mais confiantes e receptivos à proposta. Vejamos o modelo de roteiro que elaboramos e apresentamos, reforçando sempre que a escrita literária está também vinculada a planejamento e não ao dom e à inspiração, como costumeiramente se apresenta.

OFICINA DE ESCRITA LITERÁRIA

Propostas de escrita

1. Um conto descrevendo uma carta da mulher ou do homem contando sua história a um amigo ou familiar.
2. Um conto narrando como se conheceram (até a separação).
3. Um conto sobre o último encontro.
4. Um conto que abranja toda a história.
5. Um conto que apresente uma versão alternativa da história.

Perguntas para planejar o enredo

1. Quem são as personagens?
2. Como se conheceram?
3. Por que se separaram?
4. Como se reencontraram?
5. Por que escondiam o amor?
6. Como era a relação entre eles?
7. Como foi o último encontro?
8. Como foi o último diálogo?
9. Alguma frase da música será utilizada no diálogo?
10. A história deles se parece com alguma outra que você conhece?

Perguntas para planejar a estrutura

1. Quem narrará a história?
 - A mulher? O homem? O porteiro? Um narrador observador (ou onisciente)?
2. Como você iniciará o conto?

- Descrevendo as personagens? O local? Com uma frase de efeito? Uma citação? Um diálogo?
- 3. Haverá diálogos?
 - Como serão organizados? (Pode ser um conto composto apenas de diálogos.)
- 4. Você pretende modificar algo na história?
 - E se duvidasse de algum fato? E se acrescentasse um elemento de mistério?
- 5. Como será o desfecho?
 - Aberto? Com uma frase de impacto?

Como se pode observar, nosso objetivo era encorajar os alunos para que eles se percebessem capazes de escrever literatura. O objetivo foi alcançado, já que todos os estudantes conseguiram realizar a atividade, que iniciaram em sala e concluíram como atividade domiciliar. Importa realçar que foi dado aos alunos um prazo de 10 dias para que revisitassem seus textos e fizessem modificações. O melhor trabalho foi selecionado, e foi realizada uma roda de leitura para apresentar à turma inteira. Os alunos aprovaram a estratégia e 100% deles afirmaram que teriam vontade de participar de outras oficinas de escrita.

Ao todo, o momento de oficina de escrita literária durou 4 horas/aula. Para muitos professores, esse tempo é muito acima do que consideram viável diante da infinidade de conteúdos a serem trabalhados. Vale, no entanto, ressaltar que os documentos legais orientam esse tipo de atividade, como exposto no começo desse tópico. Para além disso, aos professores que têm preocupação demasiada com o trabalho com as avaliações externas, enfatizamos que Shepard *et al.* (2019) afirmam que a frequência do uso de tarefas escritas tem impacto maior do que o uso de testes de múltipla escolha em avaliações de leitura. Desse modo, com planejamento, é possível, sim, assegurarmos o espaço da escrita literária em sala de aula.

4.3.8 Poesia em sala

Ao pensarmos na formação de um leitor literário, é necessário resguardarmos o espaço para a leitura da poesia em sala de aula. Como bem atesta Pinheiro (2018, p. 11), “De todos os gêneros literários, provavelmente a poesia é o menos prestigiado no fazer pedagógico em sala de aula. Pesquisas mais antigas e também recentes apontam sempre certo distanciamento entre o leitor escolar e o gênero lírico.” Num universo educacional tão preocupado com avaliações externas, isso chega a ser um contrassenso, haja vista a presença constante de textos poéticos nas provas de Linguagens e Códigos do Enem. Nos últimos cinco anos, por exemplo tivemos

uma média acima de 3 questões tendo poesias como suporte e, costumeiramente, elas também estão presentes nas provas de Ciências Humanas.

Em nossa experiência como professor de língua portuguesa, muitas vezes presenciamos em sala de aula uma resistência inicial ao trabalho com poesia. Por motivos diversos: pelo machismo, associado à homofobia e à misoginia, de achar que poesia só fala de sentimentos (“e isso é coisa de mulher ou de homens homoafetivos”), portanto é algo menor; ou simplesmente por confessarem que não compreendem o texto.

Proença Filho (2012, p. 13) argumenta que realmente, para alunos que estão mais habituados a um tipo de estrutura mais tradicional e lógica, não é tarefa “fácil penetrar no reino das palavras”. Por não ser algo habitual, lógico e fácil, é que o trabalho com a poesia em sala de aula pode ser ainda mais interessante. É certo, como defendemos no tópico 4.3.2, que o professor precisa respeitar o repertório de leitura de sua turma e trabalhar com uma progressão de complexidade. Mas é preciso lembrar: “É evidente que vale a pena trabalhar a poesia na sala de aula, mas não qualquer poesia, nem de qualquer modo” (Pinheiro, 2018, p. 15).

Defendemos que não existem textos difíceis que não podem entrar na sala de aula. Em situações assim é que se fortalece o papel do professor como mediador: se o texto é muito fácil, menos o professor precisa intervir; já se ele é desafiador, é aqui que o papel de mediador ganha mais importância. A isso Sorrenti (2009, p. 19) acrescenta: “Um mediador sensível ao texto poético tornar-se-á o grande iluminador do encontro texto-leitor. Ele é peça importante na formação do gosto pela poesia”.

Entretanto é importante que o professor fortaleça o papel de mediador, de fazer com que os alunos interajam com o texto e não que os alunos passem a compreender aquilo que o próprio docente compreende no texto. É preciso evitar práticas em que o professor se apresenta como um *expert* em relação ao poema e que conduz sua aula como relata Almeida (2014, p. 8), “Vale o ponto de vista do professor, fato que tira do aluno a autonomia de sujeito perante o texto, sendo a perspectiva interpretativa do aluno ignorada”. Pound (2013, p. 87) complementa: “Creio que o professor ideal seria o que examinasse qualquer obra-prima que estivesse apresentando a seus alunos quase como se nunca tivesse visto antes”.

Dessa forma, propomos que o professor de Língua Portuguesa poderia realizar oficinas de leitura de poesia, com foco em elementos do universo poético, como a plurissignificação, a rima, a disposição gráfica, o metapoema, as figuras de linguagem, a paródia, entre outros. É preciso deixar claro que não defendemos que o professor leve a poesia para a sala de aula para explicar aos alunos o que é plurissignificação ou metapoema. Nossa proposta é de que o professor escolha alguns poemas em que a plurissignificação esteja marcadamente presente

para lerem juntos. Dessa forma, ao ler e discutir esses poemas, o aluno vai ele mesmo construindo sua percepção sobre a plurissignificação e sobre o ler poesia, Como se ele fosse se apropriando de protocolos de leitura, como defende Soares (2009), que o capacitarão para leituras futuras. Isso porque a poesia exige uma forma de ler que é só dela.

Pinheiro (2016, p. 18) defende que devemos “pelo menos uma vez por semana ler um poema com os alunos, sem nenhum objetivo pragmático, mesmo que para alguns alunos refratários por não estarem acostumados a esse tipo de prática, tem eficácia educativa insubstituível”. Se não for possível toda semana, é preciso que a escola tenha em seu planejamento a periodização do contato dos alunos com o texto poético.

Uma boa estratégia é o professor pensar para sala de aula saraus temáticos. Como propomos no modelo de plano presente nos anexos, a sala de aula poderia vivenciar o Sarau da Resistência, com poemas que abordam questões sociais; Sarau Sertanejo, com poesias sobre temáticas do sertão brasileiro; Sarau cearense, que seria uma excelente oportunidade para apresentar poetas contemporâneos do nosso estado; e até o Sarau da MPB, no qual os alunos poderiam ler letras de músicas com rica expressão poética e depois até ouvir essas canções. Como se pode perceber, as possibilidades de temas para os saraus infindas.

Moriconi (2002, p. 9-10) salienta que “Todo leitor ou leitora de poesia é um pouco poeta também, mesmo que não profissional. (...) Por isso, a leitura do poema ativa o poeta que somos, o criador ou a criadora que somos, nesse sentido amplo da palavra.” Dessa forma, ao se pensar o trabalho com a poesia em sala de aula, não se pode ignorar a prática da escrita de poesia. Posteriormente, o professor pode pensar na melhor forma de usos dessas poesias: um sarau nosso, com textos da própria turma; ou ainda o lançamento simbólico do compilado de textos dos alunos, com uma sessão de autógrafos, na biblioteca da escola.

Uma outra ideia válida seria a estratégia *Dia da poesia na escola*. Nesse dia, previamente planejado com todos os setores e com todos os professores da escola, os alunos iriam vivenciar uma imersão no universo da poesia. Cada professor, ao entrar em qualquer sala, deveria apresentar uma poesia que goste ou que esteja, de alguma forma, relacionada à disciplina que leciona. Ao apresentar e discutir o texto, além de o professor fortalecer vínculos de interação com a turma, amplia o olhar dos alunos para a sua disciplina.

Além disso, a prática seria ainda mais enriquecedora se cada segmento da escola também escolhesse uma poesia da qual gosta para apresentar à comunidade escolar. Por exemplo, o diretor escolheria uma poesia e afixaria do lado da porta da sala da direção; o porteiro colocaria a sua escolha do lado do portão; a equipe da alimentação escolar, no refeitório e assim por diante. Para essa ação, os professores de Língua Portuguesa poderiam contar com

a colaboração da equipe da biblioteca e da gestão escolar. Num primeiro momento, se algum profissional não tivesse nenhuma poesia para indicar, poderia indicar a letra de uma música de que goste ou que considere muito significativa.

Pelo estado e pela região em que estamos inseridos, não podemos pensar uma prática voltada para o texto poético em sala de aula que ignore o gênero cordel. Para tal, além de apresentar aos alunos autores como Patativa do Assaré e Stélio Torquato Lima, também sugerimos a realização de oficinas de escrita e de recitação de cordel, de exposições com produções dos alunos, de rodas de conversa com cordelistas da região e do “Sarel” (o sarau apenas com leitura de cordel).

Trouxemos aqui poucas sugestões para o universo de possibilidades que o texto poético apresenta. Nossa intenção, ao apresentá-las, é despertar na comunidade escolar e, em especial, nos professores de Língua Portuguesa para a importância da poesia em sala de aula. Pois, como afirma Sorrenti (2009, p. 114), “A poesia pode ajudar a romper o modo convencional de perceber e julgar os fatos. Ao encenar os jogos da linguagem, ela acorda o leitor para as estranhezas do cotidiano, O leitor passa, então a ver a realidade como novos olhos, dando atenção a aspectos nunca antes percebidos.”

4.3.9 Adaptações

Desde o início deste século, fortaleceu-se o discurso de que os alunos no espaço escolar precisavam assumir cada vez mais o papel de protagonistas do seu processo de aprendizagem. Nesse contexto, a adaptação surge como um importante instrumento para dar voz aos alunos e promover experiências significativas de leitura literária em sala de aula, pela sua capacidade de dialogar com outras manifestações artísticas e por proporcionar uma interação muito mais potente entre o leitor e o texto.

Diante do nosso objetivo neste tópico, o termo adaptação poderia, guardadas as devidas ressalvas, ser substituído por intermedialidade, transmidiação, transposição criativa ou até tradução intersemiótica. Optamos, no entanto, por utilizar o termo adaptação, aqui entendido como “Uma transposição declarada de uma obra ou mais obras reconhecíveis; um ato criativo e interpretativo de apropriação/recuperação; um engajamento intertextual extensivo com a obra adaptada” (Hutcheon, 2013, p. 30).

O primeiro uso que podemos fazer da adaptação é bastante simples: ler uma obra e depois assistir a uma adaptação sua para a TV ou para o cinema. Não precisam ser necessariamente romances; atualmente já contamos com um número significativo de obras

realizadas a partir de literatura infantojuvenil, contos e até crônicas. A literatura sempre foi uma fonte inquestionável para a produção do audiovisual. Essa ação pode, inclusive, ser casada, como exposto no segundo capítulo, com a determinação da LDB de que os alunos precisam ter, no mínimo, 2 horas mensais de exibição de filmes nacionais. A escola pode pensar em relacionar a leitura literária a essa prática.

É preciso lembrar, entretanto, que essa experiência, apesar de sempre despertar discussões muito interessantes, traz algumas frustrações de alunos que tendem a rejeitar a obra adaptada. Acerca disso, Hutcheon (2013, p. 24) alerta: “Logicamente, a visão negativa da adaptação pode ser um simples produto das expectativas contrariadas por parte do fã que deseja fidelidade ao texto adaptado que lhe é querido, ou então por parte de alguém que ensina literatura e necessita da proximidade com o texto”. No entanto, uma discussão sobre adaptação, deixando claro que se trata de outra obra e que, conforme Hutcheon (2013), devemos analisá-las sob a perspectiva do *onde*, *quando* e *por quem*, torna a obra bem mais aceita pela turma.

Além de interligar a obra literária ao cinema, a adaptação pode, muitas vezes, estar ligada à etapa de expansão da sequência de leitura proposta por Cosson (2007), que representa o momento de ampliarmos o olhar do aluno sobre a obra. Aqui, os próprios alunos produzem as adaptações, que podem ser até atividades mais simples, como fotografias, desenhos, colagens ou a passagem de um gênero para outro. Podemos conferir adiante o exemplo de uma adaptação em colagem da obra *A Cartomante*, de Machado de Assis.

Figura 58 – Adaptação da obra *A cartomante* para colagem

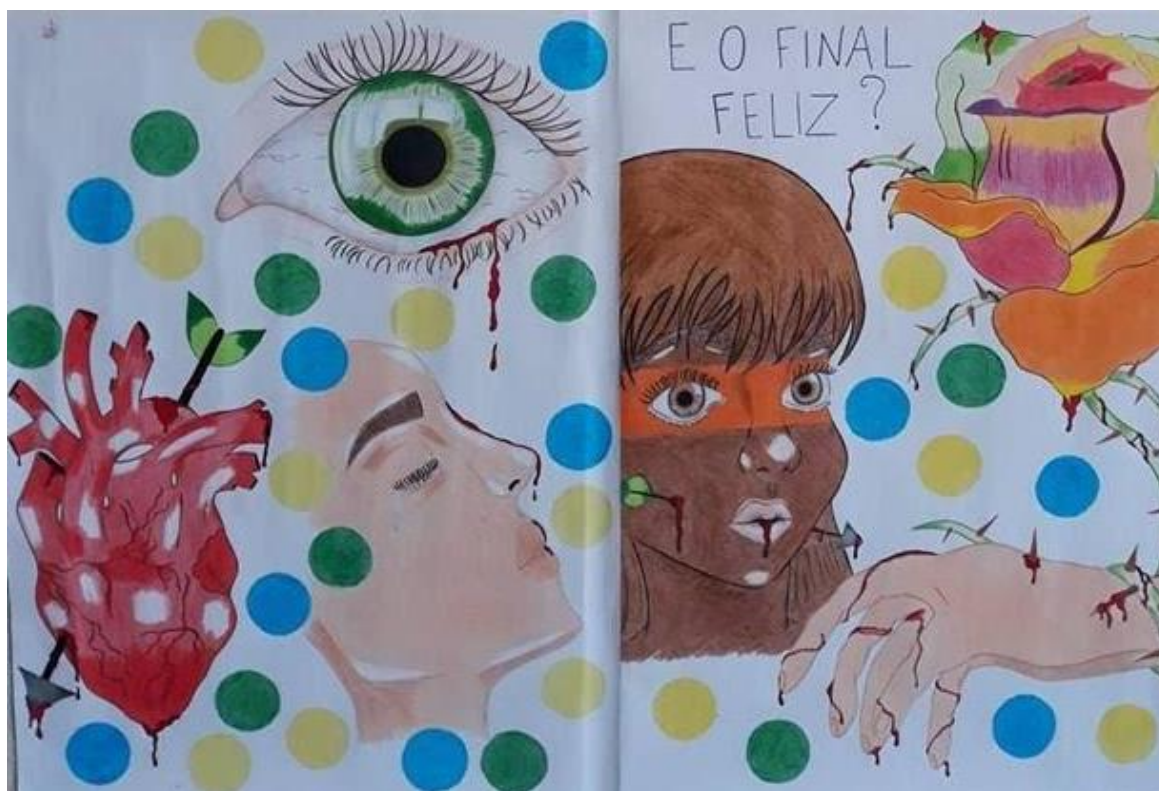


Fonte: Acervo do autor

A colagem acima foi produzida durante a vivência do projeto que realizamos sobre feminicídio, apresentado no tópico 4.3.3. À primeira vista, alguém pode julgar a atividade como simples ou até infantil. No entanto, um olhar mais atento possibilita perceber que o aluno compreendeu a obra em sua totalidade e observou pequenos detalhes, como o pote de passas que a cartomante comia quando recebeu o Camilo em sua casa. O casarão, o tílbur e as roupas das personagens também demonstram que o aluno captou o contexto histórico da obra.

Em um outro projeto que também coordenamos, *Iracema vai à escola*¹⁵⁹, os alunos também foram convidados a fazer adaptações da obra de José de Alencar (1999). Vejamos um exemplo:

Figura 59 – Adaptação da obra *Iracema*



Fonte: Acervo do autor.

Ao analisarmos a imagem, percebemos que a aluna objetivou retratar o sofrimento que a história de amor proibido trouxe para os protagonistas do romance, Iracema e Martim, por meio do coração apunhalado por uma flecha, assim como o rosto da indígena, e pelo olho

¹⁵⁹ A experiência com esse projeto foi descrita em nossa dissertação de mestrado, intitulada *Literatura e tradução intersemiótica: Iracema vai à escola*. Disponível em: https://www.uern.br/controladepaginas/proflettras-mossoro-dissertacoes-turma4/arquivos/5358dissertacao_ciro_oliveira_ferreira.pdf Acesso em: 12 abr. 2026.

chorando sangue. Apesar de se tratar de uma adaptação, a aluna não hesitou em expor sua surpresa – ou até mesmo tristeza – pelo final trágico que assola Iracema.

Ao propormos atividades como essas, sempre tínhamos a preocupação de oferecer mais de uma opção de adaptação, para que todos os alunos se sentissem à vontade para participar. Quando se utiliza apenas um tipo de adaptação, o aluno que não se identifica com ela tende a se sentir desmotivado a participar. Após o momento de leitura dos três textos apresentados em nossa oficina, propusemos adaptações organizadas por nível:

a) NÍVEL FÁCIL (Individualmente)

- Conversa de *WhatsApp* (fofoca com detalhes).
- Transformação de um estilo de texto em outro.
- Notícia de jornal do período em que se passou o episódio.
- Notícia de rádio.

b) NÍVEL MÉDIO (Em dupla)

- Transformação de um estilo de texto em outro.
- Uma colagem.

c) NÍVEL AVANÇADO (Em trio)

- Um desenho.
- Um vídeo no estilo de Ivan Mesquita (@ivanmesquita1)¹⁶⁰.

d) NÍVEL DESAFIO (Em quarteto)

- Um fotoconto¹⁶¹.

Vejamos, então, mais um exemplo de adaptação: uma aluna retratou o episódio narrado na música *Domingo no Parque*, de Gilberto Gil, em uma notícia:

¹⁶⁰ Influenciador baiano que grava vídeos abordando eventos históricos ou apresentando personagens da história e da arte brasileira utilizando uma linguagem informal.

¹⁶¹ O enredo do conto literário é retratado em uma sequência de fotos.

Figura 60 – Adaptação da obra *Domingo no parque* para notícia

Assassinato de Jovens

24 De Março
Breaking News



Domingo no Parque Termina em tragédia

Neste Domingo do ano de 1969, ocorreu um assassinato de um casal no parque de Ribeira, perto da Boca do Rio, o ocorrido foi relatado pelas pessoas ali próximo, foi dito que o casal estava em um encontro no local, quando o homem conhecido como João (o rei da confusão), deu várias facadas no casal, onde infelizmente os dois vieram a óbito.

Parece que o motivo do assassino foi por puro "ciúmes" as vítimas chamadas Juliana e José (o rei da brincadeira). Os dois eram namorados, e neste domingo eles combinaram de se encontrar no parque, para poderem aproveitar o dia. Foi quando João viu aquela cena deles dois se beijando na montanha russa, foi assim que ele teve o gatilho de matar ambas as vítimas.



Fonte: Acervo do autor.

Outra abordagem que desperta muito interesse é quando os alunos são convidados a realizar a adaptação por meio de fotografias. Durante o projeto de leitura do livro *O Quinze*, após a leitura completa da obra, sugerimos que cada aluno fizesse a adaptação de um capítulo utilizando imagens. A necessidade de realizar a adaptação fez com que todos lessem o capítulo de maneira muito mais atenta, o que nos lembra Campos (2018), ao afirmar que a tradução proporciona a forma mais atenta de ler. Podemos conferir o exemplo de uma fotografia elaborada por uma dupla de alunos:

Figura 61 – Adaptação da obra *O Quinze* para fotografia



Fonte: Acervo do autor

Para a produção da fotografia acima, os alunos relataram que se inspiraram no trecho “Lá se tinha ficado o Josias, na sua cova à beira da estrada, com uma cruz de dois paus amarrados, feita pelo pai” (Queiroz, 2004, p. 67), que retrata o momento em que o pai enterra o filho, morto após comer mandioca crua por conta da fome. Ao todo, a turma produziu mais de cinquenta fotos, número superior à quantidade de capítulos, pois muitos se sentiram motivados a realizar mais de uma imagem. Como forma de valorizar o trabalho dos alunos, reunimos todas as fotografias e realizamos uma exposição na escola. A seguir o cartaz da exposição:

Figura 62 – Cartaz da exposição com adaptações da obra *O Quinze* para fotografias



Fonte: acervo do autor.

Nossos objetivos ao apresentar as experiências aqui são diversos. Primeiro, deixar claro que desenvolver um plano que relacione literatura e adaptação é muito mais simples do que se pode imaginar e não exige nenhum talento específico, apenas um bom planejamento. Depois, destacar que experiências como essas fazem com que os alunos passem a associar a literatura a algo positivo e prazeroso. Ressaltamos que, ao solicitarmos as produções aos alunos, percebemos que eles são muito mais capazes do que imaginávamos.

Como visto, o trabalho com adaptações e literatura pode ir desde ações mais simples até as mais complexas, como a produção de peças teatrais. Em nossa pesquisa de mestrado, junto

com nossos alunos, a partir da leitura de *Iracema*, produzimos a peça *O Julgamento de Iracema*, que teve excelente aceitação da turma. Atualmente, como os alunos se interessam mais por atividades em que possam atuar e praticar, existem inúmeras possibilidades de adaptação, como o fotoconto e a *Whatsnovela* (um tipo de novela de rádio narrada por áudios de WhatsApp).

Durante as atividades de adaptação, ao assumir o papel de leitor e autor ao mesmo tempo, é possível que o aluno vivencie o que aponta Colomer:

O que o leitor traz para o texto é tão importante quanto a contribuição inversa, no sentido em que ele se acomoda à leitura através da mescla de suas experiências literárias e vitais até o momento. Seu próprio conhecimento das analogias que o texto estabelece com o mundo primário e das relações entre o texto e as outras manifestações do mundo da ficção o levam a estabelecer seu significado, próprio e único. (Colomer, 2003, p. 133)

Nossa formação de leitor depende muito da relação entre o que o aluno leva para o texto e o que dele recebe. A adaptação funciona como potencializadora desse processo, por permitir uma abordagem mais subjetiva do texto. Como aponta Compagnon (2010, p. 147), “O objeto literário não é nem o texto objetivo nem a experiência subjetiva, mas o esquema virtual (uma espécie de programa ou de partitura) feito de lacunas, de buracos e de indeterminações. Em outros termos, o texto instrui e o leitor constrói.” Dessa maneira, ao possibilitar que os alunos conversem com as lacunas do texto, nosso objetivo com a adaptação é extrapolar essa construção, fazendo com que o aluno construa a obra durante a leitura e, posteriormente, construa sua própria obra, o que certamente irá potencializar sua competência como leitor.

4.3.10 Intercâmbio cultural

Ao se planejar o PELLE, é muito interessante que os professores pensem a literatura como porta de entrada para outras manifestações culturais, como museu, teatro, cinema, música e até mesmo aulas de campo para conhecer outras cidades, como se a literatura nos conduzisse a uma viagem para conhecermos algo novo. Ao desenvolvermos o projeto de leitura do livro *O Quinze*, pensamos, desde o início, em quais experiências poderíamos proporcionar aos nossos alunos. Dessa forma, planejamos uma vivência em uma exposição, como apresentado no tópico anterior, e também uma sessão para assistirmos ao filme *O Quinze*.

No entanto, tínhamos consciência de que as experiências culturais mais impactantes para nossos alunos seriam aquelas que ultrapassassem os muros da escola. Assim, organizamos uma aula de campo intitulada “*Um livro, uma autora e um lugar: lendo O Quinze, de Rachel*

de Queiroz, em Quixadá”. Todo o processo de leitura da obra foi pensado para que o último capítulo fosse lido na cidade adotada pela autora, a cerca de 180 km da cidade em que residimos.

Figura 63 – Capa do roteiro da aula de campo realizada na cidade de Quixadá-CE



Fonte: Acervo do autor.

Não há como negar que, desde o momento em que os alunos souberam que o projeto de leitura envolveria uma viagem, a empolgação deles aumentou significativamente. É conveniente frisar que, para a realização dessa aula de campo, contamos com a colaboração de parceiros: a Prefeitura Municipal disponibilizou o ônibus e conseguimos o almoço com uma escola da rede estadual. Na ocasião, realizamos a leitura do último capítulo no Centro Cultural Rachel de Queiroz. Aproveitamos a viagem e conhecemos o Açude do Cedro, o Memorial Rachel de Queiroz e o Museu de Quixadá.

Figura 64 – Visita ao Memorial Rachel de Queiroz – Chalé da Pedra



Fonte: Acervo do autor.

Além da viagem para Quixadá, aproveitando a temática do projeto que era *Literatura e Adaptação*, levamos os alunos para uma sessão de cinema, a fim de assistirmos ao filme *O Auto da Compadecida 2*, inspirado na obra de Ariano Suassuna. Como o cinema mais próximo fica na cidade de Aracati, aproximadamente a 50 km de distância da escola, contamos mais uma vez com a parceria da Prefeitura Municipal de Jaguaruana, e cada aluno custeou a sua própria entrada.

É valoroso, desde já, enfatizar que não estamos propondo algo fora da realidade da maior parte das escolas brasileiras, em especial das cearenses. O PELLE aqui proposto não é um plano anual; ele foi pensado para ser desenvolvido ao longo dos três anos do ensino médio. Pode ser que algumas escolas não consigam realizar tudo o que está proposto, mas uma aula de campo e uma ida ao cinema, durante todo o percurso do ensino médio dos alunos, estão ao alcance de muitas escolas cearenses.

Além disso, não se pode compreender esse eixo como um passeio ou uma perda de tempo. A literatura pode (e deve) ser utilizada como porta de entrada para outras manifestações artísticas e culturais. Se realmente queremos formar alunos críticos e criativos, precisamos

fortalecer o repertório de experiências culturais deles, já que não se discute mais o poder dessas manifestações no enriquecimento do conhecimento de mundo dos estudantes.

Convém evidenciar, por conseguinte, que, como defendem Ferrarezi e Carvalho (2017, p. 10), “(...) – sim! esse papel também é da escola! – de mostrar que existe um outro mundo possível, no qual as pessoas têm acesso a bons livros, podem ler e aprender e, por isso, são educadas, sonham, se respeitam, aprendem com prazer, usam o tempo para coisas produtivas, enfim”. Compreendemos, dessa forma, que a literatura é, por excelência, a parceira ideal da escola para que esta possibilite que seus alunos encontrem esse outro mundo possível, ampliando o horizonte de possibilidades, fazendo com que os alunos se conheçam melhor e, ao se conhecerem melhor, almejem voos cada vez mais altos.

Há de se pensar nessas ações dentro das possibilidades de cada escola e de cada cidade. Mas não se pode esquecer do que aponta Meira (2017, p. 12): “Se o texto literário não puder nos mostrar outros mundos e outras vidas, se a ficção ou a poesia não tiverem mais o poder de enriquecer a vida e o pensamento, então teremos de concordar com Todorov [2017] e dizer que, de fato, a literatura está em perigo”. E, se a literatura está em perigo, consequentemente, todo o processo educacional está comprometido.

4.3.11 Ludicidade

Zilberman (2006) afirma que o processo de formação de leitores precisa contemplar a experiência lúdica com o imaginário. Assim, defendemos que é preciso que a escola encontre espaço para o encontro entre a literatura e o lúdico. E, quando falamos em lúdico, não estamos nos referindo à infantilização das experiências de leitura no ensino médio. Tornar o ambiente mais próximo da proposta de leitura pode tornar a experiência mais significativa e envolvente, despertando o interesse dos alunos pela história e aproximando-os do enredo, o que facilita a compreensão.

É válido que o PELLE contemple atividades que envolvam a ludicidade, pois, como atesta a filósofa Viviane Mosé (2015, p. 13), “Ensinar não pode ser transmitir conhecimentos, mas, antes de tudo, provocar interesses e dúvidas”. Sendo assim, é sempre interessante pensarmos em estratégias para despertar o interesse dos alunos pela leitura. Não se pode negar que as propostas citadas anteriormente (o *Convite à leitura* e as *Adaptações*) já dialogam diretamente com a ludicidade, mas aqui vamos citar o exemplo de nossa experiência com a leitura do conto *A Cartomante*, de Machado de Assis, na qual uma colega professora se

caracterizou de vidente e interpretou as falas da personagem durante a leitura do texto. A seguir, apresentamos a imagem da professora caracterizada:

Figura 65 – Experiência de leitura com ludicidade



Fonte: Acervo do autor.

A empolgação e a participação dos alunos foram diretamente afetadas pelo simples fato de encontrarem a professora caracterizada. Verificamos, portanto, que o apelo ao lúdico pode tornar a experiência de leitura muito mais significativa para os estudantes, que pediram por mais momentos iguais a este. Apesar de ser uma atividade simples, muitos professores não se sentem à vontade para esse processo de caracterização. No entanto, não se pode reduzir a ludicidade a isso.

Outra possibilidade é convidar os alunos a adentrarem a história. Uma ideia simples é a estratégia do júri simulado, que pode ser adotada em inúmeros textos. Como exemplo, citamos o conto *Jardim Selvagem*, de Lygia Fagundes Telles, em que os alunos precisam assumir o papel de outras personagens da história para atuarem como testemunhas no julgamento da

personagem Daniela¹⁶². A seguir, apresentamos um outro exemplo de julgamento de personagem literário:

Figura 66 – Cartaz de divulgação da peça teatral *O julgamento de Iracema*



Fonte: Acervo do autor.

No cartaz acima, temos a foto de divulgação da peça teatral *O julgamento de Iracema*¹⁶³, mencionada no tópico 4.3.8, na qual os alunos, por meio ludicidade, tiveram de assumir o papel de personagens do romance para defender ou acusar Iracema. O rapaz que está ao lado direito de Iracema, segurando uma placa, assumiu o papel de Irapuã que perde o amor de Iracema para Martim. A aceitação da turma e da comunidade escolar, já que a peça foi apresentada para as demais turmas, foi excelente.

Nesse tipo de estratégia, o importante é, de alguma forma, ambientar os alunos na atmosfera da história lida, pois, como defende Aguiar (2011, p. 254), “através do caráter lúdico da literatura, o entendimento do leitor alastra-se para além dos sentidos do texto. Ele passa a dar-se conta do próprio processo de leitura e, nessa caminhada, descobre-se enquanto sujeito capaz de dar uma empresa. Em suma, o leitor se lê.”

¹⁶² É possível ter acesso à proposta de trabalho com o conto Jardim Selvagem, no artigo *O jardim selvagem: uma proposta para a leitura do conto de Lygia Fagundes Telles em sala de aula*. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/18R25got7mKAXGDji72WhLnYDmNe7308z/view> Acesso em: 12 abr. 2026.

¹⁶³ O texto da peça está disponibilizado na íntegra nos anexos da dissertação de mestrado *Literatura e tradução intersemiótica: Iracema vai à escola*. Disponível em: https://www.uern.br/controladepaginas/proflettras-mossoro-dissertacoes-turma4/arquivos/5358dissertacao_ciro_oliveira_ferreira.pdf Acesso em: 12 abr. 2026.

3.3.12 *Literatura sobre si*

A BNCC aponta, entre as dez competências para a Educação Básica, a necessidade de acolher e valorizar a “diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza” (Brasil, 2018, p. 12). Nesse sentido, diante do enorme potencial dos textos literários, precisamos considerar, na elaboração do PELLE, experiências que possibilitem que os alunos se encontrem e se sintam representados pelo que está sendo trabalhado em sala de aula.

O professor precisa ter o cuidado de conhecer seu público, tal como afirma Antunes (2016, p. 23), deve “aproximar-se do aluno, sondar o seu universo imaginário, dialogar com suas referências de vida e de cultura, o mais simples que elas sejam”. A partir desse ponto, pode trazer para os momentos de leitura uma abordagem que valorize e acolha as realidades conhecidas, e não que exponha os estudantes. Para isso, é necessário pensar desde experiências com literatura que seja representativa da região em que moramos até aquelas que contemplem as diversidades do espaço escolar: leituras em que o aluno preto se identifique, o aluno homoafetivo, a aluna de origem indígena, o aluno com deficiência, a aluna com transtorno do espectro autista e assim por diante.

Alguns professores, diante de episódios de censura envolvendo autores como Conceição Evaristo¹⁶⁴ e Jeferson Tenório¹⁶⁵, renomados nomes da nossa literatura contemporânea, que tiveram seus livros vetados em algumas escolas no Brasil, acabam receosos de abordar determinadas obras e autores em sala de aula. Precisamos, no entanto, reafirmar diariamente nosso compromisso com a missão de educar e assegurar o espaço na sala de aula para essas experiências de leitura, pois elas são legítimas. Tal como defende Andruetto (2017, p. 127): “À escola cabe o desafio de acompanhar e ajudar a atravessar obstáculos e a descobrir o que de interessante pode nos esperar, uma vez evitadas certas dificuldades ou certos esforços.”

A esse respeito Godoy (2018, p. 83) defende:

A inserção no espaço educacional de representações identitárias pela linguagem literária, como as delineadas pela literatura afro-brasileira, promove a quebra de paradigmas predominantes que excluem a imagem de crianças, mulheres e homens negros da posição de protagonismo ou de assumir papel de relevância na formação histórica e social brasileira.

¹⁶⁴ Disponível em: <https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2021/11/22/professora-e-afastada-apos-abordar-livro-de-conceicao-evaristo-em-aula.htm> Acesso em: 12 abr. 2026.

¹⁶⁵ Disponível em: <https://oglobo.globo.com/cultura/noticia/2024/03/02/o-avesso-da-pele-livro-de-jeferson-tenorio-e-censurado-em-cidade-do-rio-grande-do-sul.ghtml> Acesso em: 12 abr. 2026.

Nessa perspectiva, como destaca a autora, ao propormos que o plano assegure o lugar para uma literatura diversa em sala de aula, objetivamos superar ou amenizar as consequências dos paradigmas dominantes e excludentes que ainda persistem em nossa sociedade. E, dessa forma, garantir, conforme assevera Andruetto (2017), a escola como um espaço de circulação dos saberes mais democrático. Assume papel significativo, dessa maneira, garantir que os estudantes tenham “diante de si textos com abordagens de temas, experiências e representações que concorrerão para um desejável processo de desalienação, que certamente resultará na transformação das relações de poder colocadas” (Sarteschi, 2016, p. 45).

Além disso, como Compagnon (2010, p. 142) observa, muitas vezes o objetivo do leitor “é menos compreender o livro do que compreender a si mesmo através do livro”. E a leitura literária, muitas vezes, tem esse poder. É muito gratificante quando, durante a leitura dos textos, os alunos se identificam e se sentem seguros para compartilhar suas visões de mundo com a turma a partir de suas realidades. Nesse momento, eles citam experiências que se assemelham àquelas que o texto narra e se posicionam dizendo o que fariam se estivessem no lugar de determinada personagem. Esse exercício promove a reflexão e faz com que os alunos aprendam mais sobre si e sobre o próximo. Por conseguinte, a literatura se torna uma potente ferramenta para o desenvolvimento das competências socioemocionais, tal qual defende o DCRC.

Como bem salienta Dalcastagnè (2012, p. 73), “Mudar o mundo é tarefa grande demais para a literatura”. Ao que Silva (2016, p. 36) acrescenta: “o texto literário, como qualquer obra de arte, tampouco quer ter função salvífica. É conteúdo, pensamento, reflexão, mas está centrada especificamente na subjetividade do autor, do leitor e do mundo que apresenta e representa”. E concordamos plenamente com os autores. No entanto, é válido reforçar que, por tudo que desperta, a literatura tem muito a colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, respeitosa e acolhedora das diversidades.

4.3.13 Leitura por fruição

Silva (2016), em seu texto *A literatura vai à escola, mas será que entra?*, contextualiza, a partir da própria experiência, como a escola deslegitima as vivências e as experiências que os alunos trazem para a sala de aula. O pesquisador conta, através de uma pequena história, que ao levar na infância o livro *Poliana* à escola, foi desencorajado à leitura da obra. A professora em questão alegou que na escola havia outras leituras “mais importantes” e que antes era necessário se preparar para poder usufruir de leituras “mais difíceis”.

O exemplo acima citado reforça a necessidade de que não se pode pensar um PELLE sem garantir tempo e espaço para o aluno ler, na sala de aula, aquilo de que gosta e/ou que conhece. Por isso, propomos a fruição como um dos eixos norteadores. Isso porque, no ambiente escolar, quase todo texto é lido com a finalidade de realizar algo depois, muitas vezes uma atividade com alto nível de exigência, o que faz os alunos associarem leitura a sacrifício ou obrigação enfadonha. Os alunos precisam entender que, muito mais do que resolver exercícios, “a literatura serve para rir, para chorar, para viajar, para assombrar, para pensar, para compreender e, sobretudo, para nos encantar com o fato de que a linguagem verbal seja capaz de tudo isso e mais um pouco” (Perrone-Moisés, 2016, p. 82). E a escola deve ser o espaço legítimo para entenderem isso.

Dessa forma, é determinante criarmos momentos que desvinculem a leitura literária de uma atividade avaliativa. E isso é possível de ser realizado por meio de ações bem simples. Em alguns casos, utilizamos a estratégia *Apenas ler é muita coisa*. Com essa estratégia, deixávamos claro para a turma que, naquela aula, iríamos “apenas” ler, porque queríamos que eles conhecessem determinado texto, um autor ou ainda porque achávamos interessante que comessem a gostar de ler. O tema da aula era criado antecipando a pergunta que sempre algum aluno fazia: “E vamos apenas ler?”. O que respondíamos de prontidão: *Apenas ler é muita coisa*.

Rezende (2013, p. 10) argumenta que “Não é possível afirmar genericamente que eles [os alunos] não leem, mas sim que geralmente resistem a ler o que a escola quer que eles leiam”. A partir disso, outra estratégia é o *Dia da Leitura Livre*, quando dedicamos 30 minutos de uma aula para que os alunos tenham um encontro individual com uma obra de sua preferência, sem interferências, recomendações ou indicações. É tempo de deixar a escolha do livro mais livre e natural, sem exigir que os alunos leiam apenas obras validadas pelo cânone ou pela escola. Após esse momento, é aberto espaço para que, se algum aluno se sentir à vontade, compartilhe com a turma o que leu e como foi sua experiência com a obra escolhida. Para esse dia, os alunos podem inclusive trazer livros de casa.

Torna-se imprescindível considerar que momentos assim não sugerem que a leitura por fruição não precise de planejamento. Pelo contrário, o planejamento se torna ainda mais importante. O professor terá de levar um acervo de emergência para aqueles que não trouxeram algum livro para a sala, além de pensar em estratégias para manter os alunos envolvidos na leitura, sem precisar, o tempo todo, ficar chamando atenção de um estudante que esteja atrapalhando os demais. Para essa estratégia, é necessário que o professor e a turma construam uma cultura de leitura em sala de aula.

Vale ainda reforçar que muitos professores não se sentem à vontade quando o aluno lê algo que eles não conhecem. No entanto, esse é um momento de humildade pedagógica, de reconhecer que, muitas vezes, nós, professores, não temos como ler todas as obras, além de lembrar que muitas vezes já falamos ou explicamos obras, durante as aulas de literatura, que também não lemos. Dessa maneira, isso não pode ser um impeditivo.

É possível que a gestão, algum colega ou até mesmo um responsável desconfiem de ações assim. Para isso, é oportuno lembrar o que Santos (2022, p. 94) assegura: “podemos constatar que o gostar pode proceder à compreensão”. Logo, ao se interessar pela literatura, o aluno pode ir se tornando um leitor cada vez mais competente. E sobre esse interesse, Calvino (2007, p. 19) sentencia: “É só nas leituras desinteressadas que pode acontecer, deparar-se com aquele que se torna o seu livro”.

Ao final da apresentação dos 13 eixos norteadores do PELLE, supomos que algumas indagações podem surgir. Portanto, julgamos conveniente fazermos algumas considerações. Algum professor pode questionar que trabalhar o texto literário dessa maneira pode gerar um trabalho muito acima da realidade da carga horária de planejamento docente. Para isso, faz-se necessário destacarmos que o plano tem duração de seis semestres e o professor não irá utilizar estratégias dos 13 eixos para cada momento de leitura. Para isso, como forma de exemplificação, apresentamos, no Apêndice C, um modelo de PELLE preenchido para dois semestres a partir do acervo do PNLD Literário da escola em que atuamos.

Outro ponto que pode ser questionado é a carga horária destinada aos momentos de leitura literária. É mister esclarecer que a carga horária sugerida para as atividades, assim como todo o planejamento, é uma projeção. O modelo apresentado é apenas um ponto de partida para que cada escola planeje de acordo com as suas realidades. Convém salientar, entretanto, que muitas escolas em tempo integral na rede estadual apresentam carga horária para Projetos Integradores ou para Círculos de Leitura, que pode ser aproveitada para os momentos de leitura literária.

No decorrer da vivência do projeto, o planejamento pode – e certamente vai – sofrer alterações, pois algumas leituras podem precisar de mais ou de menos tempo, mas nada diferente do que acontece com qualquer outra atividade que planejamos para realizar em sala de aula. Nossa sugestão é que se preze pela qualidade em detrimento da quantidade de experiências: não adianta comprometer a leitura de uma obra para sobrar tempo para ler outra. Assim como já mencionado anteriormente, por mais que um texto tenha muitas possibilidades de abordagem, não é necessário trabalhar todos (ou muitos) eixos numa mesma obra.

Em contrapartida, é também possível que alguém questione sobre certas ausências: e a literatura africana? E a literatura indígena? E a literatura fantástica? Mais uma vez reforçamos que se trata apenas de um protótipo com fins de exemplificação e contemplando apenas dois semestres dos seis previstos. Revela-se essencial, neste caso, não esquecer o que observa Terra (2018, p. 152): “A oferta de leitura é tal, que mesmo que se fique 24 horas por dia lendo, não se consegue dar conta nem de pequena parcela dos textos que chegam”. Cabe ao professor, a partir da sua vivência com cada turma, selecionar quais textos, áreas temáticas e gêneros literários serão priorizados.

Constitui aspecto fundamental aqui enfatizar que cada escola deve adequar as propostas de leitura e a carga horária destinada a cada atividade – e ao PELLE como um todo – à sua realidade: algumas turmas levam mais tempo na leitura do que outras, por exemplo. Conhecer a turma é essencial para um planejamento mais fiel ao que vai ser vivenciado. Por fim, vale ainda reconhecer a importância de que o professor conheça bem as obras para executar o planejamento e que a gestão escolar tenha sensibilidade – também responsabilidade – e assegure o compromisso com a formação de leitores para que o PELLE realmente possa ser executado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese nasceu da necessidade de se refletir sobre o ensino de literatura no ensino médio na rede estadual pública cearense, tão influenciado pelo cenário das avaliações externas em larga escala. Para tanto, formulamos a questão central deste estudo: como as experiências de leitura literária são abordadas no principal material de apoio para o desenvolvimento de habilidades de leitura para os alunos do 3º ano do ensino médio, o Material Didático Estruturado (MDE) da iniciativa Foco na Aprendizagem?

Para conseguirmos responder a esta pergunta, estabelecemos procedimentos de análise ancorados nos estudos de Bardin (2016) sobre análise de conteúdo. Por meio desses procedimentos de análise, além de responder à nossa pergunta central da pesquisa, buscamos operacionalizar nossos objetivos específicos: identificar como a leitura literária está inserida nos MDE; examinar as abordagens metodológicas propostas, considerando gêneros, estratégias e atividades sugeridas; analisar a compatibilidade entre essas propostas e as orientações de documentos oficiais, como a BNCC e o DCRC; e avaliar em que medida o MDE promove experiências significativas de leitura literária, considerando fruição, formação estética e desenvolvimento do senso crítico.

Como resultado de nossa análise, pudemos constatar que não há proposição para leitura literária em sala de aula, com foco numa abordagem estética ou com propósito de fruição ou de formação crítica dos leitores, sendo o texto literário utilizado sempre como pretexto para a resolução de atividades. A forma como a literatura está presente no MDE vai na contramão do que propõem os documentos oficiais, como BNCC e DCRC, que defendem a utilização do texto como instrumento para o desenvolvimento do letramento literário dos alunos.

Colomer (2003, p. 128) aponta que “A preocupação crescente com a melhora da primeira aprendizagem leitora foi um dos maiores e mais apaixonados debates no âmbito escolar nas últimas décadas”. Entretanto, por tudo o que apresentamos no decorrer deste trabalho, no contexto do ensino médio na rede estadual pública cearense, nos fica a impressão de que o grande objetivo, muito mais do que formar leitores realmente competentes, é encontrar meios para mascarar e/ou remediar as lacunas na formação leitora dos estudantes, para que consigam melhores resultados nas avaliações externas. Ou seja, em vez de proporcionar uma formação mais ampla como leitor, as escolas focam numa exaustiva repetição de questões e de simulados, para que os alunos compreendam o *modus operandi* da resolução de determinadas questões.

Quando a preocupação é exclusivamente nos resultados e não, na formação integral dos alunos, abre-se margem para o que denuncia McGuinness (2006): alguns países chegaram a procurar a OCDE para que os resultados no PISA fossem disfarçados. O autor também expõe que, nos Estados Unidos, levantou-se um debate sobre como o país atingiu um resultado tão expressivo, mesmo com testes internos apontando que, na 4ª série, havia 38% de analfabetismo funcional entre os alunos avaliados. No Ceará, também já houve denúncias sobre fraudes¹⁶⁶ nesse tipo de avaliação.

Chirinéa e Pasquarelli (2023) aponta que os resultados obtidos nessas avaliações serviriam para se pensar “políticas educacionais do Estado para mobilizar ações de melhoria para o setor educacional”. Mas, como a própria autora aponta, ações que talvez tivessem um maior impacto, como campanhas de valorização salarial e profissional, redução da quantidade de estudantes por sala, implementação de bibliotecas e salas de informática, “cursos de formação e aperfeiçoamento para os professores e o aumento do valor de financiamento da educação, não são comumente implantadas pelo Estado a partir da apresentação dos índices” (Chirinéa; Pasquarelli, 2023, p. 109).

No estado do Ceará, que virou referência nacional em avaliações externas, esses resultados ainda forma vinculados a programas de promoção profissional, que tem impacto direto no salário dos docentes. Além disso, gestores escolares são pressionados e, por consequência, pressionam docentes e alunos para que os resultados e as metas sejam alcançados, deixando muitas vezes as relações interpessoais no espaço escolar comprometidas. A esse respeito, os mesmos autores complementam: a mudança nos “processos de gestão escolar, subordinados à lógica de mercado e de regulação do Estado, instituída pelas avaliações externas e pelo próprio IDEB, foram sendo paulatinamente implantadas e hoje dinamizam o controle e a regulação do Estado sobre a educação brasileira” (Chirinéa; Pasquarelli, 2023, p. 109).

O fato é que a educação brasileira deixa de ser pensada a partir das pesquisas realizadas nas universidades, para seguir o que propõem o Banco Mundial, algumas fundações, instituições etc. No contexto da formação de leitores, por exemplo, o Profletras, em mais de 10 anos de existência, já nos trouxe inúmeras contribuições para a área de ensino de Língua Portuguesa. No entanto, nas escolas cearenses, o trabalho das gestões escolares é orientado por iniciativas do Circuito de Gestão, do Instituto Unibanco.

¹⁶⁶ Disponível em: <https://www.metropoles.com/brasil/educacao-br/estudantes-relatam-pressao-para-fraudar-provas-em-sobral-ce> Acesso em: 12 abr. 2026.

Atualmente muitos técnicos e gestores sentem-se muito à vontade para direcionar como deve ser o trabalho com a leitura, mesmo sem ter nunca realizado qualquer estudo na área, apenas a partir da análise de resultados de avaliações anteriores e de simulados. Conforme assevera McGuinness (2006, p. 182), “Os leitores não deveriam precisar de um PhD em estatística”. Os leitores, em qualquer etapa escolar, precisam muito mais de professores que sejam capazes de mediar suas interações com os diversos tipos de textos do que de uma sequência exaustiva de resolução de questões e simulados.

Desmurget (2024) afirma que os empresários por trás das indústrias digitais, como era o caso de Steve Jobs, sempre tiveram uma preocupação em proteger seus filhos do uso das telas, porque tinham consciência dos malefícios que elas eram capazes de gerar. Como forma de blindar esse acesso, eles investiam na literatura. Será que os dirigentes educacionais (secretários, coordenadores de Credes, diretores escolares) que defendem e promovem essa prática de gestão com foco nos resultados das avaliações externas e essa abordagem de desenvolvimento de habilidades de leitura fazem algo parecido: simulados para meus alunos e livros de literatura para meus filhos? Acreditamos que sim. Nesse cenário, os alunos de famílias economicamente mais carentes são sempre os mais prejudicados.

Diante disso, lembramos o que Catini (2019, p. 33) observa: “Nunca fomos tão educados e, no entanto, nunca fomos tão privados de formação. E o que poderia parecer uma contradição absurda é, na verdade, apenas um resultado da captura da forma e da função da educação pelo progresso do capital”. O que constatamos em nossa pesquisa é que a literatura é grande vítima dessa nossa forma de se fazer educação, com foco em resultados em sistemas de avaliações externas. E, estranhamente, mesmo que essas avaliações foquem em habilidades de leitura, a literatura não é entendida como uma aliada.

O processo de formação de leitores não é uma missão simples. De acordo com Pètit (2009, p. 183), “É um trabalho a longo prazo, paciente, muitas vezes ingrato, na medida em que é pouco mensurável, pouco ‘visível’ na mídia, e do qual os profissionais quase nunca têm um retorno, a menos que algum pesquisador passe por ali e estude precisamente esse impacto”. Entretanto, esse processo precisa começar pela formação de professores leitores. Como sustenta Iguma (2009), garantir a formação leitora dos professores é também assegurar a formação leitora dos estudantes. Isso porque, tal como pontua Souza (2018, p. 200), “o professor que não é leitor e não possui um repertório variado de leituras acaba estagnando a língua nos aspectos linguísticos e ignora a dialogia que poderia ser construída durante a leitura. Portanto, esse sujeito terá grande dificuldade para formar alunos leitores”.

Sem arcabouço de experiências para o trabalho com a literatura, o professor se vê dependente do livro didático e passa a abordar o texto literário “a partir de predicados teóricos, históricos, biográficos, que surgem como dados de um texto concebido como informação e não como acontecimento” (Durão; Cechinel, 2022, p. 80). Nessa perspectiva, reforçamos aqui o questionamento de Zilberman (2012, p. 45): “Por que a escola não pode aprender com a literatura, em vez de ensiná-la?”.

Para que essa mudança de perspectiva seja viável, conforme apontado em alguns momentos deste trabalho, é importante que a academia reconheça seu papel nessa preparação de professores que se sintam competentes para mediar experiências de leitura em sala e para formar leitores. Parece-nos que, em alguns momentos, a formação de professores nas universidades caminha alheia às realidades que esses futuros professores encontrarão em sala de aula. Podemos ilustrar com o exemplo trazido por Souza (2018), que atesta que “estudos realizados evidenciam que a maioria dos futuros professores dos cursos de letras e pedagogia das instituições pesquisadas não reconhece na escola o papel de mediação no ensino da leitura, que julgamos ser inerente a esses espaços e sujeitos”. Consoante observa Antunes (2016, p. 23): “o aluno, mesmo quando diz que não será professor, ao se formar, vai para a sala de aula, e, na falta de um modelo eficiente de ensino, repete aquilo que ele abominava quando era aluno. Isso é uma tragédia do ponto de vista educacional”.

Desse modo, é preciso repensar esse processo de formação de professores. Conforme assevera o mesmo autor: “o primeiro objetivo da licenciatura em letras é preparar o professor de Língua Portuguesa para a educação básica. Ao não valorizar devidamente esse objetivo, o curso deixa de contribuir para a solução de um grave problema educacional.” (Antunes, 2016, p. 20). Da mesma forma, os cursos de Pós-graduação não devem virar as costas para pesquisas sobre ensino, não podem acreditar que estas devem ficar apenas sob responsabilidade dos programas de mestrado e doutorado profissional, que, mesmo depois de tantas contribuições significativas para a ciência e para o ensino, ainda são tratados com certo preconceito. De acordo com Hooks (2024, p. 14), “O ensino é considerado um aspecto mais enfadonho e menos valorizado da atividade acadêmica”. Todavia isso precisa mudar.

Antes de finalizar estas considerações, torna-se imprescindível destacar que consideramos que o MDE tem inúmeras potencialidades, nem desconsiderar sua relevância para a classe de professores que se via com a missão de trabalhar numa abordagem completamente voltada para descritores de avaliações externas. Como os livros didáticos não costumam apresentar essa proposta de trabalho para o ensino de Língua Portuguesa, os professores se viam numa busca incessante por material para o trabalho com os descritores. Convém frisar ainda

que não aprofundamos discussões por exemplo, como se a estrutura das aulas era válida para que se desenvolvessem os objetivos elencados no início de cada uma delas. Nosso compromisso era investigar e discutir sobre as experiências de leitura literárias presentes (ou não) no MDE da iniciativa. E é nesse aspecto que concentramos qualquer crítica e/ou questionamento.

Desse modo, pelo que se foi analisado, percebemos que se prioriza atualmente na sala de aula apenas aquilo que pode trazer resultado rápido, por mais que não seja duradouro, tanto que as mesmas habilidades trabalhadas nos anos finais do ensino fundamental são trabalhadas repetidamente no ensino médio, num ciclo repetitivo, porque não houve um plano a longo prazo para se desenvolver uma formação do aluno como leitor crítico e criativo. A esse respeito, Durão e Cechinel (2022, p. 131) denunciam: “a literatura, hoje, não tem função, uso, relevância alguma, e como tal não pode ser instrumento de resistência, nem político, nem social, nem educacional, nem o que quer que seja”. Os próprios autores, entretanto, garantem que “É justamente pela falta de utilidade que a literatura se tornou algo fundamental para nós nesse começo de século” (Durão; Cechinel, 2022, p. 131). Isso porque é preciso superar essa ideia de que a aprendizagem deve estar condicionada a um uso imediato e não a uma formação integral a longo prazo.

Torna-se essencial ainda destacar que esta pesquisa não tem o objetivo de lutar pelo fim das avaliações externas. Como pesquisador, acreditamos que esse tipo de avaliação pode sim trazer informações importantes para as pessoas que pensam o fazer educacional. Entretanto, pelo estudo que realizamos é possível afirmar que a abordagem que se faz dessas avaliações no interior das escolas é absolutamente equivocada. Analisar resultado de uma escola numa avaliação externa exige afunilar o olhar sobre diversos contextos e atores. É como Francisco Kennedy Silva dos Santos, que foi técnico da Seduc/CE e trabalhou com o Spaece, reflete: “É aquela situação: é mais importante o número do que informações contextuais. O próprio sistema de avaliação, a meu ver, reduz-se somente à aplicação do instrumento para se ter uma nota.” (Costa; Vidal, 2022, p. 113).

Vale ainda reforçar que condicionar toda uma prática pedagógica escolar a uma avaliação torna as relações tensas entre gestão, professores e alunos e, como consequência, promove um ensino sem sentido para os alunos, que se afastam cada vez mais do ambiente escolar, que não vêm benefício direto com os resultados dessas avaliações. Em nossa experiência na educação escolar, ouvimos por muitas vezes alunos repetirem: “Esses resultados são bons pra escola, não pra gente”.

Antunes (2019, p. 11) declara que “a literatura sempre teve uma relação tensa com a escola”. Mais do que nunca, essa relação precisa ser ressignificada. Num atual contexto, em

que as inteligências artificiais tudo fazem e reproduzem, as capacidades de pensar e de criar dos nossos alunos são fortemente atacadas. Consoante observa Pètit (2019, p. 187), até mesmo se pensássemos numa perspectiva de mercado, as práticas propiciadas pelas experiências de leitura literária, como experimentar diferentes pontos de vistas, estimular a atenção e criatividade, pensar de forma original e ter uma postura ativa, “são fundamentais no mundo de hoje, em que a economia requer cada vez mais criatividade e interações disciplinares”.

Dessa forma, este estudo contribui para a ampliação do debate sobre o ensino de literatura, a formação de leitores e a relação dessas temáticas com as avaliações externas. Ele pode ainda fomentar novas pesquisas na área, como uma investigação sobre a recepção do MDE pelos professores e pelos alunos que o utilizam em sala de aula, ou ainda análise de vivências de leitura literária sugeridas no espaço escolar. Esperamos, então, que nossa pesquisa colabore com outros pesquisadores que queiram, através de outros olhares, discutir essa temática. Assim também como pensamos em dar continuidade a esse estudo em pesquisas posteriores, investigando a aplicabilidade do PELLE nos diversos contextos das escolas cearenses.

Por fim, deve ser salientado que, sob todas as perspectivas, esta tese se torna também um apelo para que não privemos os nossos alunos do contato com a literatura, mesmo que as mentes por trás do MDE a considerem sem utilidade para os resultados das avaliações externas. Pois, certamente, é ela quem pode nos proporcionar uma experiência humana muito mais rica, muito além do que a resolução de qualquer atividade ou avaliação.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável: crítica à *accountability* baseada em testes estandardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, n.13, p.13-29, 2009.. Disponível em: https://scielo.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502009000100002?script=sci_arttext&pid=S1645-72502009000100002 Acesso em: 12 abr. 2026.
- AGUIAR, Vera Teixeira de. Leitura literária e escola. *In*: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Eliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (org.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 235-256.
- ALMEIDA, Maria do Socorro Pereira de. Literatura e ensino: perspectivas metodológicas. **Rios Eletrônica – Revista Científica da Fasete**, v. 8, n. 8, p. 1-19, dez. 2014. Disponível em: https://www.unirios.edu.br/revistarios/media/revistas/2014/8/literatura_e_ensino_perspectivas_metodologicas.pdf Acesso em: 12 abr. 2026.
- AMESTOY, Micheli Bordoli. Testes padronizados, estreitamento curricular e papel docente: a escola e a mercantilização do ensino. *In*: TOLENTINO-NETO, Luiz Caldeira Brant de.; AMESTOY, Micheli Bordoli (org.). **Avaliações externas na educação básica: contextos, políticas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2023. p. 186-200.
- AMORIM, Marcel Alvaro *et. al.* **Literatura na escola**. São Paulo: Contexto, 2022.
- ANDRUETTO, Maria Tereza. **A leitura, outra revolução**. Tradução Nilton Cunha. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2017.
- ANDRUETTO, Maria Tereza. **Por uma literatura sem adjetivos**. Tradução Carmem Cacciacarro. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.
- ANTUNES, Benedito. **A literatura juvenil na escola**. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2019.
- ANTUNES, Benedito. Aporias do ensino de literatura. *In*: SIQUEIRA, Ana Marcia Alves (org.). **Literatura e ensino: reflexões, diálogos e interdisciplinaridade**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2016. p. 13-28.
- ARRAIS, Francisco Tadeu Teófilo *et. al.* Foco na Aprendizagem: a formação de professores de língua portuguesa e os impactos na compreensão leitora dos alunos. *In*: SEMINÁRIO DOCENTES, Sobral, 2022, **Anais [...]**. Sobral: SEDUC, 2023. p. 56-62. Disponível em: <https://www.ced.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/82/2022/05/CREDE-18-FRANCISCO-TADEU-TEOFILO-ARRAIS.pdf> Acesso em: 12 abr. 2026.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.
- ASSIS, Machado de. **Machado de Assis: contos essenciais**. São Paulo: Martin Claret, 2019.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 48. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

BAJOUR, Cecília. **Cartografia dos encontros**: literatura, silencia e mediação. Tradução Cícero Oliveira. Lauro de Freitas: Soisluna Editora; São Paulo: Selo Emilia, 2023.

BARBALHO, Alexandre. Modernos e distintos: política cultural e distinção nos Governos das Mudanças (Ceará, 1987-1998). **Revista Comunicação, Mídia e Consumo**, São Paulo, v. 4, n. 10, p. 111-123, jul. 2007. Disponível em: <https://revistacmc.espm.br/revistacmc/article/view/102/103> Acesso em: 12 abr. 2026.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BERTAGNA, Regiane Helena; BORGHI, Raquel Fontes. Sistemas de avaliação dos estados no Brasil: avanços do gerencialismo na educação básica. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 54, p. 48-62, jul. 2018. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-03052018000300048&lng=pt&nrm=iso Acesso: 11 abr. 2026.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira. **Literatura**: a formação do leitor: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BERNARDO, Gustavo. **Conversas com um professor de literatura**. Rio de Janeiro: Rocco, 2013.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/rtQkYDSjky4mXG9TCrgRSqJ/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 12 abr. 2026.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado dos Negocios do Imperio, [1827]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.1.htm Acesso em: 12 abr. 2026.

BRASIL. **Lei Nº 378, de 13 de janeiro de 1937**. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saude Publica. Rio de Janeiro: Presidência da República, [1937]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 12 abr. 2026.

BRASIL. **Decreto-lei Nº 4.244, de 9 de abril de 1942**. Lei orgânica do ensino secundário. Rio de Janeiro: Presidência da República, [1942]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4244.htm Acesso em: 12 abr. 2026.

BRASIL. **Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Brasília: Presidência da República, [1961]. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 12 abr. 2026.

BRASIL. **Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [1971]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 12 abr. 2026.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília: Presidência da República, [1988]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constitucao/constitucao.htm Acesso em: 12 abr. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Relatório do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica:** ciclo 1990. Brasília: Inep, 1992.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1996]. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 12 abr. 2026.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio:** Parte I - Bases Legais. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio:** Parte II - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2000b.

BRASIL. Ministério da Educação. **PCN+ Ensino Médio:** Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, DF: MEC, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio:** Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE Prova Brasil:** Plano de Desenvolvimento da Educação: ensino fundamental: matrizes de referências, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Matriz de Referência do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).** Brasília, DF: Inep,

2009. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf
Acesso em: 12 abr. 2026.

BRASIL. **Lei Nº 12.061, de 27 de outubro de 2009.** Altera o inciso II do art. 4o e o inciso VI do art. 10 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, [2009]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112061.htm
Acesso em: 12 abr. 2026.

BRASIL. **Lei Nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, [2013]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm Acesso em: 12 abr. 2026.

BRASIL. **Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2014]. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014> Acesso em: 12 abr. 2026.

BRASIL. **Lei Nº 13.006, de 26 de junho de 2014.** Acrescenta § 8º ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, [2009]. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113006.htm Acesso em: 12 abr. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Fundamentação das matrizes de avaliação da educação básica:** estudos e propostas. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/fundamentacao_das_matrizes_de_avaliacao_da_educacao_basica_estudos_e_propostas.pdf Acesso em: 12 abr. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM):** prova de 2016. Brasília, DF: Inep, 2016. Disponível em:
https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2016/CAD_ENEM_2016_DIA_2_07_AZUL.pdf Acesso em: 12 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Resolução Nº 3/2018.** Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, 21 nov. 2018. Disponível em:
https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102481-rceb003-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 12 abr. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico do Ceará: Censo da Educação Básica Estadual 2019**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_do_estado_do_ceara_censo_da_educacao_basica_2019.pdf Acesso em: 12 abr. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Escala de proficiência do SAEB**. Brasília, DF: INEP, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/escalas_de_proficiencia_do_saeb.pdf Acesso em: 12 abr. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): prova de 2021**. Brasília, DF: Inep, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2021_PV_impreso_D1_CD1.pdf Acesso em: 12 abr. 2026.

BRASIL. **Lei Nº 14.407, de 12 de julho de 2022**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para estabelecer o compromisso da educação básica com a formação do leitor e o estímulo à leitura. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, [2022]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/lei/L14407.htm Acesso em: 12 abr. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Notas sobre o Brasil no Pisa 2022**. Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2022/pisa_2022_brazil prt.pdf Acesso em: 12 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Guia para Implementação da Recomposição das Aprendizagens**. Brasília, DF: MEC, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/recomposicao-aprendizagens/guia-recomposicao-aprendizagens.pdf> Acesso em: 12 abr. 2026.

BRASIL. Instituto Pró-Livro. **Retratos da Leitura no Brasil – 6. edição**. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2024. Disponível em: https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2024/11/Apresentac%CC%A7a%CC%83o_Retratos_da_Leitura_2024_13-11_SITE.pdf Acesso em: 12 abr. 2026.

BROOKE, Nigel; CUNHA, Maria Amália de A. A avaliação externa como instrumento de gestão educacional nos estados. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo, v. 2, p. 17-79, nov. 2011. Disponível em: https://fvc.org.br/wp-content/uploads/2018/04/estudos_e_pesquisas_educacionais_vol_2.pdf Acesso em: 12 abr. 2026.

CABRAL, Sara Regina Scotta. Metodologia(s) no processo de ensino e aprendizagem. *In*: PEREIRA, Maria Elisa Matos; CAVALCANTE, Moema; CABRAL, Sara Regina Scotta. **Metodologia de ensino de literatura**. Curitiba: Intersaberes, 2013. p. 13-26.

CADEMARTORI, Ligia. **O professor e a literatura**: para pequenos, médios e grandes. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

CAED. **Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará - SPAECE 2008**: Boletim Pedagógico de Avaliação: Língua Portuguesa, Ensino Médio. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd, 2008.

CAED. **SPAECE 2022**: Boletim da escola: Língua Portuguesa: Ensino Médio. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd, 2022.

CAED. **SPAECE 2022**: Boletim do professor: Língua Portuguesa: 3ª série Ensino Médio. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd, 2022b.

CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**. Tradução Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CAMPOS, Haroldo de. Da tradução como criação e como crítica. *In*: TÁPIA, Marcelo; NÓBREGA, Thelma Médici (org.). **Haroldo de Campos**: Transcrição. São Paulo: Perspectiva, 2018. p. 1-19.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 6. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2017.

CARDOSO, Márcia Regina Gonçalves; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; GHELLI, Kelma Gomes Mendonça. Análise de conteúdo: uma metodologia de pesquisa qualitativa, **Cadernos da Fucamp**, Monte Carmelo, v. 20, n. 43, p. 98-111, 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2347> Acesso em: 12 abr. 2026.

CARNEIRO, Silvio. Vivendo ou aprendendo... A “ideologia da aprendizagem “contra a vida escolar”. *In*: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 41-46.

CARVALHO, Ana Carolina. **A conta-gotas**. São Paulo: Moitará, 2018.

CARVALHO, Robson Santos de. **Ensinar a ler, aprender a avaliar**: avaliação diagnóstica de habilidades de leitura. São Paulo: Parábola, 2018.

CARVALHO, Robson Santos de. **A avaliação na escola**: guia de conceitos e práticas. São Paulo: Parábola, 2022.

CASTRO, Marcelo Lúcio Ottoni de. **A Constituição de 1988 e a educação brasileira após 20 anos**. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/outras-publicacoes/volume-v-constituicao-de-1988-o-brasil-20-anos-depois.-os-cidadaos-na-carta-cidada/educacao-e-cultura-a-constituicao-de-1988-e-a-educacao-brasileira-apos-vingte-anos> Acesso em: 12 abr. 2026.

CATINI, Carolina. Educação e empreendedorismo da barbárie. *In*: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 33-40.

CEARÁ. Conselho de Educação do Ceará. **Parecer Nº 0911/2003**. Fortaleza: Conselho de Educação do Ceará, Câmara de Educação Básica, 09 set. 2003. Disponível em: <https://www.cee.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/49/2018/06/PAR0911.2003.pdf> Acesso em: 12 abr. 2026.

CEARÁ. **Lei Nº 14.023, de 17 de dezembro de 2007**. Modifica dispositivos da Lei nº. 12.612, de 7 de agosto de 1996, que define critérios para distribuição da parcela de receita do produto e arrecadação do Imposto Sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação – ICMS, pertencente aos municípios e dá outras providências. Fortaleza: Palácio do Governo do Estado do Ceará, [2007]. Disponível em: <https://bela.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/orcamento-financas-e-tributacao/item/4315-lei-n-14-023-de-17-12-07-d-o-de-19-12-07> Acesso em: 12 abr. 2026.

CEARÁ. **Lei N.º 16.287, de 20 de julho de 2017**. Institui a política de ensino médio em tempo integral no âmbito da rede estadual de ensino do Ceará. Fortaleza: Palácio da Abolição do Governo do Estado do Ceará, [2017]. Disponível em: <https://bela.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/5883-lei-n-16-287-de-20-07-17-d-o-21-07-17> Acesso em: 12 abr. 2026.

CEARÁ. **Lei N.º 16.448, de 12 de dezembro de 2017**. Institui o Prêmio Foco na Aprendizagem, destinado ao quadro funcional das escolas da rede estadual de ensino. Fortaleza: Palácio da Abolição do Governo do Estado do Ceará, [2017]. Disponível em: <https://bela.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/6057-lei-n-16-448-de-12-12-17-d-o-12-12-17> Acesso em: 12 abr. 2026.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Material Estruturado Língua Portuguesa**. Fortaleza: SEDUC, 2020. Disponível em: <https://www.ced.seduc.ce.gov.br/material-didatico-estruturado-lingua-portuguesa-2020/> Acesso em: 12 abr. 2026.

CEARÁ. **Lei Nº 17.572, de 22 de julho de 2021**. Dispõe sobre o programa “Ceará Educa Mais”, consistente em ações destinadas à estruturação, ao desenvolvimento e à implementação de estratégias de gestão no âmbito da rede pública de ensino do estado do Ceará, objetivando o aprimoramento e o fortalecimento do processo de aprendizagem. Fortaleza: Palácio da Abolição do Governo do Estado do Ceará, [2021]. Disponível em: <https://bela.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/7504-lei-n-17-572-22-07-2021-d-o-22-07-21> Acesso em: 12 abr. 2026.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Documento Curricular Referencial do Ceará**: Spaece. Versão lançamento virtual (provisória). Fortaleza, SEDUC, 2021. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2022/01/dcrc_completo_v14_09_2021.pdf Acesso em: 12 abr. 2026.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Matriz de Conhecimentos Básicos**: MCB 2021. Fortaleza: SEDUC, 2021. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/wp->

content/uploads/sites/37/2021/07/MCB-2021-Versao-0208_2021.pdf Acesso em: 12 abr. 2026.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Material Estruturado Língua Portuguesa: foco na aprendizagem 2022 – Professor.** Fortaleza: SEDUC, 2022. Disponível em: <https://www.ced.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/82/2022/05/Caderno-2022-LP-Professor-1.pdf> Acesso em: 12 abr. 2026.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Material Didático Estruturado Língua Portuguesa: foco na aprendizagem 2023.** Fortaleza: SEDUC, 2023 Disponível em: https://www.ced.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/82/2023/07/FOCO-APRENDIZAGEM_LP_2023.pdf Acesso em: 12 abr. 2026.

CEARÁ. Secretaria da Educação. CEARÁ. Secretaria da Educação. **Material Didático Estruturado Indígena Língua Portuguesa: foco na aprendizagem - Caderno 1.** Fortaleza: SEDUC, 2023. Disponível em: <https://www.ced.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/82/2023/07/Caderno-1-Aluno-Foco-Indigena.pdf> Acesso em: 12 abr. 2026.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Material Didático Estruturado Indígena Língua Portuguesa: foco na aprendizagem - Caderno 2.** Fortaleza: SEDUC, 2023. Disponível em: <https://www.ced.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/82/2023/07/Caderno-2-Aluno-Foco-Indigena.pdf> Acesso em: 12 abr. 2026.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Material Estruturado Língua Portuguesa: foco na aprendizagem 2021 – Professor.** Fortaleza: SEDUC, 2023. Disponível em: <https://www.ced.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/82/2022/05/MDE-FOCO-LP-C1-2021-PROFESSOR.pdf> Acesso em: 12 abr. 2026.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Material Didático Estruturado Língua Portuguesa: foco na aprendizagem 2024.** Fortaleza: SEDUC, 2024 Disponível em: <https://www.ced.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/82/2023/07/MDE-LINGUA-PORTUGUESA-2024.pdf> Acesso em: 12 abr. 2026.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Material Didático Estruturado Língua Portuguesa: foco na aprendizagem 2025.** Fortaleza: SEDUC, 2025. Disponível em: <https://www.ced.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/82/2023/07/MDE-LP-1.pdf> Acesso em: 12 abr. 2026.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Aprendizagens essenciais para o Ensino Médio: Avaliação, Recomposição e Foco na aprendizagem dos estudantes da rede pública do Ceará.** Fortaleza: SEDUC, 2025. Disponível em: <https://www.ced.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/82/2023/07/APRENDIZAGENS-ESSENCIAIS-ORIENTACOES.pdf> Acesso em: 12 abr. 2026.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **SPAECE – 2025.** Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. V. 1 (2025), Juiz de Fora – Anual.

CEREJA, William Roberto. **Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura.** São Paulo: Atual, 2005.

CHARTIER, Anne-Marie; CLESSE, Christiane; HÉBRARD, Jean. **Ler e escrever**: entrando no mundo da escrita. Tradução Carla Valduga. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CHIRINÉA, Andréa Melanda; PASQUARELI, Bruno Vicente Lippe. Gestão escolar em tempos de Ideb: do compromisso com a qualidade à gestão baseada em resultados. *In*: TOLENTINO-NETO, Luiz Caldeira Brant de; AMESTOY, Micheli Bordoli (org.). **Avaliações externas na educação básica**: contextos, políticas e desafios. São Paulo: Cortez, 2023. p. 94- 113.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário**. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COLOMER, Teresa. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual**. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2017.

COMAR, Sueli Ribeiro. **Política de avaliação em larga escala no Brasil**: das orientações internacionais à prática escolar: um estudo a partir do Projeto Principal de Educação da América Latina e Caribe e Projeto Regional para Educação. Curitiba: CRV, 2021.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria**: literatura e senso comum. Tradução Cleonice Paes Barreto Mourão e Consuelo Fortes Santiago. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

CONSIDERA, Anabelle Loivos. Um museu de grandes novidades: a reforma do ensino médio e a BNCC. *In*: GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; AMORIM, Marcel Alvaro (org.). **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 41-86.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2007.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2017.

COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino de literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.

COSSON, Rildo. **Como criar círculos de leitura na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2021.

COSTA, Anderson Gonçalves; VIDAL, Eloisa Maia. Spaece: pioneirismo, inovações e aprendizagens (1992-2022). *In*: VIDAL, Eloisa Maia; COSTA, Anderson Gonçalves; SOARES. Erineuda do Amaral (org.). **Spaece**: pesquisas e propostas de ação. Fortaleza: SEDUC; EdUECE, 2022. p. 7-20.

COUTINHO, Afrânio. **Notas de teoria literária**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

DALCASTAGNÈ, Regina. **Literatura brasileira contemporânea**: um território conquistado. Vinhedo: Editora Horizonte, 2012.

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura**: como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Tradução Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

DE PIETRI, Émerson. **Práticas de leitura e elementos para atuação docente**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007

DESMURGET, Michel. **A fábrica de cretinos digitais**: os perigos das telas para nossas crianças – Por que, pela 1ª vez, filhos têm QI inferior ao dos pais. Tradução Mauro Pinheiro. São Paulo: Vestígio, 2024.

DESMURGET, Michel. **Faça-os ler!**: Para não criar cretinos digitais - Como a leitura estimula a inteligência das nossas crianças. Tradução Julia da Rosa Simões. São Paulo: Vestígio Editora, 2024.

DIOGO, Sarah Maria Forte. Modelo de leitura literária e construção de sentidos a partir de “A guerra dos palhaços”, Mia Couto – relato de experiência. *In*: PINHEIRO, Maria Michele Colaço; DANTAS, Maria Aparecida Calado de Oliveira; SOUZA, José Marcos Rosendo de (org.). **Às letras**: estudos em linguística e discurso, literatura e ensino. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. p. 259-277.

DOMINGO no parque. Intérprete: Gilberto Gil. Compositor: Gilberto Gil. *In*: Gilberto Gil. Intérprete: Gilberto Gil. Rio de Janeiro: Gege Produções Artísticas, 1968. 1 CD, faixa 10 (3 min).

DURÃO, Fabio Akcelrud. **Metodologia de pesquisa em literatura**. São Paulo: Parábola, 2020

DURÃO, Fabio Akcelrud; CECHINEL, André. **Ensinando literatura**: a sala de aula como acontecimento. São Paulo, Parábola, 2022.

EAGLETON, Terry. **O acontecimento da literatura**. Tradução Thomaz Kawauche. São Paulo: Editora Unesp, 2024.

ECO, Umberto. **O nome da rosa**. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini e Homero Freitas de Andrade. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1983.

EVARISTO, Conceição. **Insubmissas lágrimas de mulheres**. Rio de Janeiro: Malê, 2022.

FERNANDEZ, Sonia. **Mediadores de leitura**: espécie em ascensão. São Paulo: Editora Labrador, 2023.

FERRAREZI JR., Celso; CARVALHO; Robson S. de. **De alunos a leitores**: o ensino da leitura na educação básica. São Paulo: Parábola Editorial 2017.

FERREIRA, Ciro Oliveira. **Letramento literário e tradução intersemiótica**: Iracema vai à escola. Mossoró: Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Faculdade de Letras e Artes, Mestrado Profissional em Letras – Profletr@s. Disponível em: <https://www.uern.br/controladepaginas/profletras->

moossoro-dissertacoes-turma4/arquivos/5358dissertacao_ciro_oliveira_ferreira.pdf. Acesso em: 12 abr. 2026.

FERREIRA, Ciro Oliveira. O jardim selvagem: uma proposta para a leitura do conto de Lygia Fagundes Telles em sala de aula. In: CARVALHO, Ana Maria de Carvalho; OLIVEIRA, Pâmella Rochelle Rochanne Dias de; COSTA, Sandson de Souza (org.). V COLÓQUIO NACIONAL DE LINGUAGEM E DISCURSO, Mossoró, 2023, **Anais** [...]. Mossoró, RN: Grupo de Estudos da UERN; Faculdade de Letras e Artes (FALA); Programa de Pós-Graduação em Ciência da Linguagem (PPCL), 2024. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/18R25got7mKAxGDji72WhLnYDmNe7308z/view> Acesso em: 12 abr. 2026.

FOI por esse amor. Intérprete: Chiclete com banana. Compositor: Bell Marques. In: CHICLETE é festa! Intérprete: Chiclete com banana. Rio de Janeiro: BMG Brasil Ltda, 1998. 1 CD, faixa 3 (6 min).

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Gilmara Carneiro da Silva; EL FAHL, Alana de Oliveira Freitas. Matutações literárias: um olhar para a instrumentalização de toadas nas aulas de literatura. In: LOPEZ, Cristian Javier; FLECK, Gilmei Francisco; GONZÁLES, Leila Shaí del Pozo (org.). **A pesquisa em literatura e leitura na formação docente**: experiências da pesquisa acadêmica à prática profissional no ensino. Campinas: Mercado de Letras 2018. p. 189-205.

GIL, Antonio Carlos. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Barueri: Atlas, 2021.

GODOY, Maria Carolina de. Literatura afro-brasileira e os espaços educacionais. In: BRANDILEONE, Ana Paula Franco Nobile; OLIVEIRA, Vanderléia da Silva (org.). **Literatura na escola**: contextos e práticas em sala de aula. Campinas: Pontes Editores, 2018. p. 77-94.

GONSALVES, Johnantan Pereira. **Formação continuada de professores de matemática da educação básica: um estudo sobre a iniciativa foco na aprendizagem 2021**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional) - Centro de Ciências, Departamento de Matemática. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/69248> Acesso em: 12 abr. 2026.

GOTLIB, Nádia Battella (org.). **25 contos de Machado de Assis**. 2. ed. Belo Horizonte: Contemporânea, 2021.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática libertador. 3. ed. Tradução Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2024.

HORTA NETO, João Luiz. Avaliação externa de escolas e sistemas: questões presentes no debate sobre o tema. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 227, p.

84-104, 29 jun. 2010. Disponível em: <https://scispace.com/pdf/avaliacao-externa-de-escolas-e-sistemas-questoes-presentes-5dmvulbs8e.pdf> Acesso em: 12 abr. 2026.

HOUDART-MÉROT, Violaine. Da crítica de admiração à leitura “scriptível”. Tradução Leonaldo Batista dos Santos. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo, Alameda, 2013. p. 103-116.

HUTCHEON, Linda. **Uma teoria da adaptação**. Tradução André Cechinel. 2. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2013.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/7Wj4ZqtJgQDm55nTFxx3PrN/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 12 abr. 2026.

IGUMA, Andréia de Oliveira Alencar; ARTEMAN, Andreina de Melo Louveira. A leitura literária como direito no ensino fundamental I: reflexões teóricas e práticas. In: TAUFER, Adauto Locatelli; CUSTÓDIO, Pedro Balaus; RAMOS, Wellington Furtado (org.). **Mediação de leitura literária e formação de leitores: ensino fundamental I**. Jundiaí: Paco Editorial, 2020. p. 213-229.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária**. Tradução Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2016.

JOUE, Vincent. **Por que estudar literatura?** Tradução Marcos Bagno, Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

KARLO-GOMES, Geam; COSSON, Rildo. O ensino da literatura como leitura literária. In: KARLO-GOMES, Geam; COSSON, Rildo (org.). **A leitura literária na escola e na universidade**. Campinas: Mercado de Letras, 2021. p. 15-29.

KEFALÁS, Eliana. **Corpo a corpo na formação do leitor literário**. Campinas: Autores Associados, 2012.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção de sentidos**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

KOTHE, Flávio R. **Literatura e sistemas intersemióticos**. Cotia: Editora Cajuína, 2019.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas**. 9. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988. p. 51-62.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2008.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo? *In*: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. (org.). **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. p. 99-112.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEAL, Dirceu Câmara. Tango. *In*: MANSUR, Gilberto; LAJOLO, Marisa Philbert. (coord.) **Contos juvenis 2**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1973. p. 55-67.

LIMA, Raimunda Alcione Santiago de; PINHEIRO, Fabricia Lemos Rodrigues. Formação Continuada Foco na Aprendizagem: desafios e possibilidades na formação dos professores de Língua Portuguesa do ensino médio. *In*: SEMINÁRIO DOCENTES, Fortaleza, 2020, **Anais** [...]. Fortaleza: Secretaria da Educação do Ceará, 2021. Disponível em: <https://www.ced.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/82/2021/02/198-Anexo-0007.pdf> Acesso em: 12 abr. 2026.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Jussara Marques de. Organismos internacionais e formação docente de novo tipo: da educação para todos a todos pela educação. *In*: VIEIRA, Nívea Silva; LAMOSA, Rodrigo (org.). **Todos pela educação?**: uma década de ofensiva do capital sobre as escolas públicas. Curitiba: Appris, 2020. p. 57-78.

MACHADO, Ana Maria. **Tudo ao mesmo tempo agora**. Ilustrações André Neves. São Paulo: Scipione, 2021.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **Gêneros textuais e ensino**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 19-36.

MATOS, Ana Paula Pequeno. Utilização e apropriação dos resultados do Spaece: caminhos, perspectivas e realidade. *In*: VIDAL, Eloisa Maia; COSTA, Anderson Gonçalves; SOARES, Erineuda do Amaral (org.). **Spaece**: pesquisas e propostas de ação. Fortaleza: SEDUC; EdUECE, 2022. p. 35-52.

MCGUINNESS, Diane. **O ensino de leitura**: o que a ciência nos diz sobre como ensinar a ler. Tradução Luiza Araújo. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MEIRA, Caio. Apresentação à edição brasileira. *In*: TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução Caio Meira. 7. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2017. p. 7-12.

MENDES, José Ernandi; MEDEIROS, Emerson Augusto de. La escuela en el neoliberalismo y su lucha política para (re)existir y resignificarse. **Revista Paradigma**, Maracay, v. 42, n. 3, p. 01–19, 2021. Disponível em: <https://revistaparadigma.com.br/index.php/paradigma/article/view/1119/983> Acesso em: 12 abr. 2026.

MELLO, Cristina. **O ensino da literatura e a problemática dos gêneros literários**. Coimbra: Livraria Almedina, 1998.

MENEZES, Lucia Kelly Souza. O Spaece como aliado na construção de uma escola mais justa. *In*: VIDAL, Eloisa Maia; COSTA, Anderson Gonçalves; SOARES, Erineuda do Amaral (org.). **Spaece: pesquisas e propostas de ação**. Fortaleza: SEDUC; EdUECE, 2022. p. 53-67.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Estatísticas dos professores no Brasil**. 2. ed. Brasília : Inep, 2004.

MORICONI, Italo. **A poesia brasileira do século XX**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

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

MOSÉ, Viviane. **A escola e os desafios contemporâneos**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

MUNDURUKU, Daniel. Literatura indígena e as novas tecnologias da memória. *In*: MARTINS, Maria Sílvia Cintra (org.). **Literatura, cultura e direitos indígenas em época de globalização**. Vol. 1. Campinas: Mercado das Letras, 2014. p. 173-183.

NOVAES, Carlos Eduardo. Kni e Giv. *In*: PAIXÃO, Fernando (org.). **Para gostar de ler**. Vol. 6. São Paulo: Ática, 2007. p. 31-35.

OAKHILL, Jane; CAIN, Kate; ELBRO, Carsten. **Compreensão de leitura: teoria e prática**. Tradução Adail Sobral. São Paulo: HogeFRE, CETEPP, 2017.

PERISSÉ, Gabriel. **Literatura e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Tradução: Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Mutações da literatura no século XXI**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. Tradução Celina Olga de Souza. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

PETIT, Michèle. **A arte de ler: ou como resistir à adversidade**. Tradução Arthur Bueno, Camila Boldrini. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

PETIT, Michèle. **Ler o mundo: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje**. Tradução Julia Vidile. São Paulo: Editora 34, 2019.

PINHEIRO, Helder. **Poesia na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2018.

PINHEIRO, José Célio. Spaece: resultados que impulsionam a educação cearense. *In*: VIDAL, Eloisa Maia; COSTA, Anderson Gonçalves; SOARES, Erineuda do Amaral (org.). **Spaece: pesquisas e propostas de ação**. Fortaleza: SEDUC; EdUECE, 2022. p. 213-225.

POUND, Ezra. **Abc da literatura**. Tradução Augusto de Campos e José Paulo Paes. 12. ed. São Paulo: Cultrix, 2013.

PRETA, Stanislaw Ponte. **Dois amigos e um chato**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2013.

PROENÇA FILHO, Domício. **Estilos de época na literatura**. 20. ed. São Paulo: Prumo, 2012.

QUADROS, Deisily de. **Metodologias do ensino da literatura juvenil**. Curitiba: InterSaberes, 2019.

QUEIROZ, Rachel de. **O quinze**. 74. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2004.

QUEIROZ, Rachel de. Um punhado de farinha. *In*: QUEIROZ, Rachel de. **Um alpendre, uma rede, um açude**. 8. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006. p. 227-229.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Reforma curricular e ensino. *In*: GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; AMORIM, Marcel Alvaro (org.). **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 23-40.

RAMOS, Lázaro. **Na minha pele**. Rio de Janeiro: Fontanar, 2018.

RANGEL, Egon de Oliveira. Literatura e livro didático no ensino médio: caminhos e ciladas na formação do leitor. *In*: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (org.). **Leituras literárias: discursos transitivos**, Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2008. p. 145-162.

REZENDE, Neide Luzia de. Apresentação ao leitor brasileiro. *In*: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. p. 7-18.

REZENDE, Neide Luzia de. O ensino de literatura e a leitura literária. *In*: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 99-112.

RÖSING, Tânia Maria Kuchenbecker. O que é qualidade no ensino de literatura? *In*: NAVAS, Diana; CARDOSO, Elizabeth; BASTAZIN, Vera (org.). **Literatura e ensino: territórios em diálogo**. São Paulo: Educ, Capes, 2018. p. 17-31.

ROCHA, Mônica Alencar. **Percepção docente: a formação continuada e o Foco na Aprendizagem de Jucás-CE. 2025**. Aracaju: Universidade Tiradentes, 2025. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pró-reitoria de Pós-graduação, Pesquisa e Extensão, Programa de pós-graduação em educação. Disponível em: <https://mestrados.unit.br/pped/wp->

content/uploads/sites/2/2025/05/Monika-Rocha_VERSAO-FINAL-25-03.pdf Acesso em: 12 abr. 2026.

ROJO, Roxane.. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004. Disponível em: https://oportuguesdobrasil.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/02/roxane_rojo.pdf Acesso em: 12 abr. 2026.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. A concepção de leitor e produtor de textos nos PCNs: “Ler é melhor do que estudar”. In: FREITAS, Maria Teresa A.; COSTA, Sérgio Roberto (org.). **Leitura e Escrita na Formação de Professores**. São Paulo: Musa, UFJF, INEPCOMPED, 2002.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando. In: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues (coord.) **Língua Portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica: 2010. p. 15-36.

ROSISTOLATO, Rodrigo; CERDEIRA, Rodrigo. Avaliações externas: gestão, docência, políticas de *accountability* e uso de dados. In: TOLENTINO-NETO, Luiz Caldeira Brant de.; AMESTOY, Micheli Bordoli (org.). **Avaliações externas na educação básica: contextos, políticas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2023. p. 68-93.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino de literatura. Tradução Neide Luzia de Rezende. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 17-34.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Avaliação no ensino. SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 295-351.

SALES, Leandro Carlos Oliveira. Usos pedagógicos dos dados do Spaece na Escola Antônio Sabino Guerra em Itatira, Ceará. In: VIDAL, Eloisa Maia; COSTA, Anderson Gonçalves; SOARES, Erineuda do Amaral (org.). **Spaece: pesquisas e propostas de ação**. Fortaleza: SEDUC; EdUECE, 2022. p. 99-114.

SANTOS, Leonaldo Batista dos. O poema em sala de aula: a vez e a voz do leitor. In: REZENDE, Neide Luzia; OLIVEIRA, Gabriela Rodella de; SOUZA, Maria Celeste de (org.). **Literatura e ensino: pesquisas e perspectivas**. São Paulo: Alameda, 2022. p. 99-135.

SARAIVA, Juracy Assmann. A indissociabilidade entre língua e literatura no ensino fundamental: uma metodologia integradora. In: SARAIVA, Juracy Assmann; MÜGGE, Ernani *et. al.* **Literatura na escola: propostas para o ensino fundamental**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 45-51.

SARTESCHI, Rosangela. Literatura na escola: de que autores falamos? In: SIQUEIRA, Ana Marcia Alves (org.). **Literatura e ensino: reflexões, diálogos e interdisciplinaridade**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2016. p. 39-58.

SCHNEIDER, Liane. Mulheres e resistência: poesia indígena em foco no Canadá e no Brasil. *In*: DALCASTAGNÈ, Regina; LICARIÃO, Berttoni, NAKAGOME, Patrícia (org.).

Literatura e resistência. Porto Alegre: Zouk, 2018. p. 37-52.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz. Avaliação externa e accountability educacional: nos bastidores de um debate contemporâneo. *In*: TOLENTINO-NETO, Luiz Caldeira Brant de.; AMESTOY, Micheli Bordoli (org.). **Avaliações externas na educação básica:** contextos, políticas e desafios. São Paulo: Cortez, 2023. p. 114-134.

SCLIAR, Moacyr. **Histórias que os jornais não contam:** 54 crônicas inspiradas em notícias de jornal. Porto Alegre: L&PM, 2018.

SERAFIM, Sônia Maria. Implicações do Spaece no fazer pedagógico das aulas de leitura em língua portuguesa no Ensino Fundamental. *In*: VIDAL, Eloisa Maia; COSTA, Anderson Gonçalves; SOARES, Erineuda do Amaral (org.). **Spaece:** pesquisas e propostas de ação. Fortaleza: SEDUC; EdUECE, 2022. p. 81-98.

SERRANO, Francisco Perujo. **Pesquisar no labirinto:** a tese, um desafio possível. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SHAYWITZ, Sally. **Entendendo a dislexia:** um novo e completo programa para todos os níveis de problemas de leitura. Tradução Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SHEPARD, Lorie *et al.* Avaliações. *In*: DARLING-HAMMOND, Linda; BRANSFORD, John (org.). **Preparando os professores para um mundo em transformação:** o que devem aprender e estar aptos a fazer. Tradução Cristina Fumagalli Mantovani. Porto Alegre: Penso, 2019. p. 235-279.

SILVA, Claudicélio Rodrigues. A literatura vai à escola, mas será que ela entra? *In*: SIQUEIRA, Ana Marcia Alves (org.). **Literatura e ensino:** reflexões, diálogos e interdisciplinaridade. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2016. p. 29-38.

SILVA, Ivanda Maria Martins. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? *In*: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (org.). **Português no ensino médio e formação do professor.** 2. ed. São Paulo: Parábola, 2022. p. 77-115.

SILVA, Luiz Fernando da *et al.* Avaliação em larga escala e qualidade da educação: discussões advindas de uma política estadual. *In*: TOLENTINO-NETO, Luiz Caldeira Brant de.; AMESTOY, Micheli Bordoli. (org.). **Avaliações externas na educação básica:** contextos, políticas e desafios. São Paulo: Cortez, 2023. p. 41-67.

SILVA, Luiza Helena Oliveira da; MAGALHÃES, Hilda Gomes Dutra. Do reino da beleza à república do gosto: questões para o letramento literário. *In*: RAMOS, Dernival Venâncio; ANDRADE, Karylleila dos S.; PINHO, Maria José de (org.). **Ensino de língua e literatura:** reflexões e perspectivas interdisciplinares. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 81-92.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Leitura literária e outras leituras**: impasses e alternativas no trabalho do professor. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Literatura infantil brasileira**: um guia para professores e promotores de leitura. 2. ed. Goiânia: Cânone Editorial, 2009.

SOARES, Daniel Aldo. **A educação literária e o estranho**. Jundiaí: Paco Editorial, 2020.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOARES, Maria Elias; NOCRATO, Raquel. Oficinas de leitura: desenvolvendo a compreensão leitora em sequência didática a partir de descritores do Spaece. *In*: VIDAL, Eloisa Maia; COSTA, Anderson Gonçalves; SOARES, Erineuda do Amaral (org.). **Spaece**: pesquisas e propostas de ação. Fortaleza: SEDUC; EdUECE, 2022. p. 67-80.

SORRENTI, Neusa. **A poesia vai à escola**: reflexões, comentários e dicas de atividades. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOUSA, José Francisco de. Contribuições da análise do comportamento para formação de leitores no ensino fundamental I. *In*: TAUFER, Adalto Locatelli; CUSTÓDIO, Pedro Balaus; RAMOS, Wellington Furtado (org.). **Mediação de Leitura Literária e Formação de Leitores**: Ensino Fundamental I. Jundiaí: Paco Editorial, 2020. p. 55-76.

SOUSA, Sandra Zákia; LOPES, Virgínia Valéria. **Avaliação educacional**: de aprendizagem, institucional, em larga escola. São Paulo: Contexto, 2024.

SOUZA, Renata Junqueira de; FERREIRA, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro. Quando a leitura é “crônica” na sala de aula é possível reinventar o mundo. *In*: PAIVA, Aparecida; SOUZA, Renata Junqueira de; CORRÊA, Hércules Tolêdo. **Literatura e ensino médio**: acervos, gêneros, práticas. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 55-90.

SOUZA, Renata Junqueira. Literatura e ensino: do colo às licenciaturas. *In*: NAVAS, Diana; CARDOSO, Elizabeth; BASTAZIN, Vera (org.). **Literatura e ensino**: territórios em diálogo. São Paulo: EDUC; Capes, 2018. p. 189-203.

SOUZA, Silvana Ferreira; CORRÊA, Hércules Tolêdo; VINHAL, Tatiane Portela. A leitura e a escrita na escola: uma experiência com o gênero fábulas. *In*: SOUZA, Renata Junqueira de; FEBA, Berta Lúcia Tagliani. (org.). **Leitura literária na escola**: reflexões e propostas na perspectiva do letramento. São Paulo: Mercado de Letras, 2011. p. 147-182.

SRBEK, Wellington. **Dom Casmurro de Machado de Assis**. Ilustração José Aguiar. São Paulo: Editora Nemo, 2017.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Pesquisa qualitativa**: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada. Tradução Luciane Oliveira Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed. 2008.

STRAUSZ, Rosa Amanda (org.). **Elas por elas**: histórias de mulheres contadas por grandes escritoras brasileiras. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018

SUASSUNA, Ariano. **O Auto da Compadecida**. Rio de Janeiro: Agir, 2005.

TELLES, Lygia Fagundes. O jardim selvagem. *In*: TELLES, Lygia Fagundes. **Antes do baile verde**. São Paulo: Editora Bonifácio, 2021. p. 74-79.

TEODORO, Vinícius Macedo. O livro didático de literatura para o ensino médio como recurso para o professor na formação da subjetividade do aluno: vantagens e limites. *In*: PORTOLOMENOS, Andréa (org.). **Literatura e subjetividade**: aspectos da formação do sujeito nas práticas do ensino médio. São Paulo: Blucher, 2016. p. 143-157.

TERRA, Ernani. **Da leitura literária à produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2018.

TERRA, Ernani. **Leitura do texto literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução Caio Meira. 7. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2017

TOLENTINO-NETO, Luiz Caldeira Brant de. O protagonismo estratégico das avaliações em larga escala na articulação de políticas públicas no Brasil. *In*: TOLENTINO-NETO, Luiz Caldeira Brant de.; AMESTOY, Micheli Bordoli (org.). **Avaliações externas na educação básica**: contextos, políticas e desafios. São Paulo: Cortez, 2023. p. 23-40.

TORERO, José Roberto. **Uma história de futebol**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

TORRES, Antônio. Por um pé de feijão. *In*: MORICONI, Italo (org.). **Os cem melhores contos brasileiros do século**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. p. 578-579.

UECE. Universidade Estadual do Ceará. Pró-Reitoria de Graduação. Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos. **Programa do Curso Licenciatura Plena em Língua Portuguesa e respectivas literaturas**. Limoeiro do Norte, 2006.

UFC. Universidade Estadual do Ceará. **Projeto Pedagógico do Curso de Letras Língua Portuguesa - Licenciatura em Língua Portuguesa e suas literaturas**. Fortaleza: UFC, 2021. Disponível em: <https://letrasdiurno.ufc.br/wp-content/uploads/2024/10/ppc-lingua-portuguesa.pdf> Acesso em: 12 abr. 2026.

URQUIZA, Marconi; MARQUES, Denilson B. **Análise de conteúdo na comunicação organizacional**: teoria e prática. Recife: Prosa Books, 2021.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Formação didática do educador contemporâneo: desafios e perspectivas. *In*: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de Formação**: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

VAZ, Sérgio. **Flores de alvenaria**. São Paulo: Global, 2016.

VIEIRA, Sofia Lerche; VIDAL, Eloísa Maia; NOGUEIRA, Jaana Flávia Fernandes. **Gestão escolar no Brasil**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2020.

VIEIRA JUNIOR, Itamar. **Torto arado**. São Paulo: EmBira, 2018.

VILAS BOAS, Fabíola Silva de Oliveira. Que leitores são os futuros professores?: uma análise das histórias de leitura narradas em cartas pedagógicas por estudantes de Letras. *In*: FLECK, Gilmei Francisco; CORSI, Margarida da Silveira; CANDIDO, Wesley Roberto (org.). **A pesquisa em literatura e leitura na formação docente**: experiências da pesquisa acadêmica à prática profissional no ensino. Vol. 2. Campinas: Mercado de Letras, 2018. p. 65-99.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa**: do início ao fim. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2016.

ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. Apresentação: Leitura na escola – Parte II: a missão. *In*: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. (org.). **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. p. 9-16.

ZILBERMAN, Regina. A leitura na escola. *In*: ZILBERMAN, Regina (org.). **Leitura em crise na escola**: alternativas do professor. 9.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988. p. 9-22.

ZILBERMAN, Regina. Da literatura para a vida. *In*: SARAIVA, Juracy Assman.; MÜGGE, Ernani *et al.* **Literatura na escola**: propostas para o ensino fundamental. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 11-13.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino de literatura**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

APÊNDICE A – ROTEIRO PARA OFICINA DE ESCRITA LITERÁRIA

ETAPA 1: APRESENTAÇÃO DOS OBJETIVOS E ESTABELECIMENTO DE ACORDOS

OBJETIVO GERAL: Os alunos aprenderão que a escrita literária não é um dom e que necessita de planejamento e organização.

HABILIDADES TRABALHADAS: Leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica

(EM13LP25) Exercitar a escuta atenta.

(EM13LP03) Analisar relações de intertextualidade.

(EM13LP46) Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas.

(EM13LP54) Criar obras autorais, em diferentes gêneros e mídias.

ETAPA 2: CONVERSA INFORMAL DE ENGAJAMENTO

Vamos iniciar ouvindo uma música.

- Que músicas você gosta de ouvir?
- Qual foi a última vez que você ouviu uma música?
- Tem alguma frase de música que você gosta?

ETAPA 3: EXERCITANDO A ESCUTA ATIVA – PRIMEIRA AUDIÇÃO

Vamos ouvir.

- Ritmo e Melodia: o que vocês me dizem sobre esse ritmo? Que emoções o ritmo desperta?
- Interpretação: que mensagem vocês acham que ele gostaria de passar?
- Letra: sobre o que fala a música? Alguma frase chamou sua atenção?
- Nota: que nota vocês dariam a essa canção?

ETAPA 4 – SEGUNDA AUDIÇÃO – COM A LETRA

Vamos ouvir com a letra agora.

- A música mudou? Tem algo que não havia percebido na primeira audição?
- E agora com a letra: sobre o que fala a música? Alguma frase chamou sua atenção?
- Nota: A nota continua a mesma?

ETAPA 5: LEITURA DA REPORTAGEM

Leitura coletiva de uma reportagem contando a história da música

- Nota: A nota continua a mesma?

ETAPA 6: ATIVIDADE DE ASSOCIAÇÃO ENTRE OS DOIS TEXTOS

Pedir para que os alunos encontrem elementos da reportagem na música

ETAPA 7: COMPARTILHAR OS ACHADOS DA ATIVIDADE

Sempre começando por quem conseguiu menos. Quem não conseguiu pode dizer o que achou difícil.

ETAPA 8 – TERCEIRA AUDIÇÃO: RESSIGNIFICANDO A ESCUTA

Chamar a atenção para a riqueza e a força do conhecimento.

ETAPA 9: CONHECER A PROPOSTA DE ESCRITA.

Apresentar quais as possibilidades de escrita que iremos trabalhar.

ETAPA 10: RELEMBRANDO O EXEMPLO DE UM CONTO

Perguntar se acharam a linguagem difícil?

Reforçar que a autora transcreveu uma história que ouviu.

Todos somos capazes.

ETAPA 11: APRESENTAÇÃO DO ROTEIRO DE PLANEJAMENTO DA ESCRITA

Encorajar.

Deixar claro que meu objetivo não é que todos sejam escritores, mas que compreendam como se dá o processo de escrita e que entendam que muitas vezes achamos que não somos capazes de algo até alguém nos provar isso.

ETAPA 12: SOCIALIZAÇÃO DAS ESCRITAS.

APÊNDICE B – ROTEIRO DE LEITURA PARA O LIVRO *O QUINZE*, DE RACHEL DE QUEIROZ

CAPÍTULO 1

Para o início da leitura do livro *O Quinze*, realizamos a estratégia do Café com Rachel.

Figura 67 – Café com Rachel de Queiroz



Fonte: Acervo do autor.

Na ocasião, fizemos um café com comidas regionais e apresentamos a obra e a autora. Para a apresentação, colocamos algumas informações aleatoriamente em algumas mesas. À medida em os alunos iam lendo, íamos comentando as informações na intenção de despertar o interesse pela obra. Após esse primeiro momento, convidamos a turma para a leitura do Capítulo 1. A seguir, apresentamos as informações discutidas:

1. Rachel de Queiroz foi a primeira mulher a entrar na Academia Brasileira de Letras.
2. Rachel de Queiroz é uma das autoras brasileiras mais premiadas de todos os tempos, recebendo inclusive o maior prêmio para autores em língua portuguesa: o Prêmio Camões.

3. Rachel de Queiroz é a principal representante feminina da literatura cearense. Para alguns especialistas da área, ela é a maior autora brasileira de todos os tempos.
4. Rachel de Queiroz nasceu em Fortaleza, em 1910, mas, com 45 dias de nascida, mudou-se para Quixadá, terra que ela adotou e, na vida adulta, escolheu para descansar por dois meses por ano.
5. Rachel de Queiroz escreveu peças de teatro, livros infantis, livros de crônicas e sete romances. Entre eles, o mais famoso é *O Quinze*.
6. Rachel de Queiroz escreveu *O Quinze* escondido da família à noite, deitada no chão, em cadernos de colegial, a lápis, junto a lampião de querosene, quando tinha 17 anos de idade.
7. Quando Rachel lançou *O Quinze*, um jornalista soltou notas dizendo que o livro talvez não tivesse sido escrito por ela. O jornalista insinuava que o livro poderia ter sido escrito pelo pai da autora ou pelo escritor Beni de Carvalho.
8. Num outro momento, Rachel pegou esse mesmo jornalista numa rua sozinha e deu uma surra de sombrinha nele.
9. Os pais da Rachel emprestaram 2 contos de réis para ela poder conseguir publicar o seu livro, quando tinha 19 anos, em agosto de 1930. A tiragem inicial foi de apenas mil exemplares.
10. *O Quinze* já foi publicado em alemão, francês, japonês, espanhol e inglês. Com *O Quinze*, a Rachel de Queiroz ganhou o importante Prêmio Graça Aranha.
11. *O Quinze* já foi traduzido (adaptado) para o cinema, para o cordel e para história em quadrinhos, mas nós vamos fazer a nossa própria tradução.
12. *O Quinze* é considerado uma das obras da literatura brasileira mais importantes de todos os tempos. Faz parte da lista dos livros mais vendidos da literatura brasileira.



CAPÍTULO 2

1. Vicente disse que, se não chover até o dia de São José, vai abrir as porteiras, liberar o gado e o pessoal dele que ganhe o mundo.
2. Vicente tem pena do vaqueiro de Dona Maroca de Aroeiras, o Chico Bento, que pode ter de ganhar o mundo com a família.
3. O gado de Vicente está sofrendo com uma praga de carrapatos.

4. Conceição pediu licença de um mês do emprego para tratar de uma gripe.
5. Vicente pergunta à Conceição que, se fosse até a fazenda de Mãe Nácia só para vê-la, se não seria uma perda de tempo e de viagem.
6. Vicente não gostava do sertão, sempre quis ser doutor. Como não conseguiu, virou vaqueiro.
7. A mãe de Vicente, num dia de festa, encheu-se de orgulho ao ver seu filho vaqueiro no meio do filho doutor e dos demais rapazes.
8. A mãe sentia que o filho doutor era mais dela (mais próximo e mais companheiro) do que Vicente.



CAPÍTULO 3

1. Qual o trecho em que a autora demonstra como as mulheres da casa sofreram com a cena de soltar o gado? (15 palavras)
2. Qual a expressão que a autora usa para dizer que algumas reses começaram a sujar de baba a poeira da erva de pasto que ainda se entremeava pelo chão? (12 palavras)
3. Com qual expressão Chico Bento deixa claro que sua vida não era muito melhor do que a morte? (11 palavras)
4. Qual argumento o administrador da fazenda, sobrinho de Dona Maroca, usou para dizer que era melhor soltar o gado? (21 palavras)
5. Qual o nome do cachorro de Chico Bento? (11 letras)

BAÚ DO “EU ACHO”

Após a leitura do Capítulo 3, quando todas as principais personagens do livro são apresentadas, realizamos a estratégia do Baú do “EU ACHO”. Na ocasião, cada aluno deve dizer como acha que a história do livro vai terminar, começando a frase com “EU ACHO”. Depois desse momento, as respostas serão guardadas em um baú que só será aberto após a conclusão da leitura.

ALUNO(A)

Agora que conhecemos as personagens, como você acha que a história da obra *O Quinze* vai terminar?

ENTREVISTA INVERTIDA

CAPÍTULO 4

1. _____

R: Comeu salsa.

2. _____

R: No dia 25 de março.

3. _____

R: Um boiote, uma vaca solteira, um garrote e uma roupa de couro.

4. _____

R: Um animal de carga e uma parte em dinheiro

5. _____

R: Achou que o filho fez bom negócio.

TEXTO DOS 7 ERROS

CAPÍTULO 5

Chico Bento tinha esperança nessa partida lembrando que no Norte sempre tem açaí. Cordulina também tinha esperança na viagem, porque queria mesmo era sair da sua barraquinha.

Chico Bento pensava em matar a burra para ter o que comer e conseguir passagens de trem que o governo estava dando. A burra que Chico Bento recebeu de Vicente era bem pior que um babau velho.

O responsável pelo transporte disse que Chico Bento esperasse uma semana ou fosse a pé mesmo para Fortaleza, que agora retirante queria luxo de viajar de trem.

Chico Bento não conseguiu as passagens, porque, na verdade, o governo não estava dando os bilhetes. Mas Chico Bento tem fé e acredita que Deus nasceu para todos.



COM CERTEZA - NÃO É BEM ASSIM - NADA A VER

CAPÍTULO 6

1. Na despedida de Conceição e Mãe Nácia, Vicente promete tentar resolver as coisas o mais rápido possível e ir passar uns dias com a prima na capital.

2. Mãe Nácia estava muito triste, pois ia deixar tudo morrendo de sede e de fome e porque nunca havia saído do Logradouro

3. Para salvar o gado, Mãe Nácia e Conceição acharam melhor uma retirada para um pedaço de terra que tinham na serra do Baturité.



CAPÍTULO 7

VERSÃO 1 – Chico Bento, Cordulina e os cinco filhos começam a viagem a pé. Param algumas vezes para o descanso e para as refeições. Numa dessas paradas, encontram uma família que está pensando em comer carne de uma vaca que já está podre. Chico Bento fica com pena e divide toda a sua comida com a família, ficando sem ter o que comer no restante da viagem.

VERSÃO 2 – Chico Bento, Cordulina e os cinco filhos começam a viagem a pé. Param algumas vezes para o descanso e para as refeições. Numa dessas paradas, o seu filho mais velho foge para tentar conseguir comida, pede ajuda numa fazenda e o dono da fazenda lhe dá uma surra, achando que ele era um ladrão que queria roubar alguma criação. Chico Bento promete vingar essa surra que o filho levou.

VERSÃO 3 – Chico Bento, Cordulina e os cinco filhos começam a viagem a pé. Param algumas vezes para o descanso e para as refeições. Numa dessas paradas, Chico Bento vê uma criação sozinha e mata o bicho para saciar a fome da família. O dono da criação é amigo dos guardas da cidade que levam Chico Bento preso. O restante da família se abriga em frente à delegacia, sem ter o que comer e o que beber, esperando o que vai ser feito com Chico.



CAPÍTULO 8

1. À noite, depois de um dia de eterna luta com o sol, Vicente era dominado por uma infinita preguiça de vida.
2. Vicente tinha muito gosto quando o pai mandava aumentar a mesada do irmão acadêmico.
3. Vicente acreditava que renunciar às suas próprias vontades para amoldar-se à forma dos outros era realmente ser superior.
4. Vicente fechou-se para qualquer intimidade com a prima, depois que descobriu que ela estava apaixonada pelo seu irmão doutor.
5. Vicente sonha com a companhia inteligente de Conceição, que sempre foi considerada superior no meio das outras.

6. Vicente pensou de súbito em fugir para onde a vida fosse mais fácil, mas o medo de perder Conceição para o irmão o fez desistir.
7. Mesmo muito cansado à noite, se aparecesse algum problema na fazenda, Vicente era todo ação e energia.
8. Vicente escreve uma carta para Conceição comunicando que vai embora para São Paulo.

Essa história está mal contada

CAPÍTULO 9

No capítulo 9, a autora conta a história de Mocinha, filha mais velha de Chico Bento e Cordulina, que decide desistir da viagem para ir trabalhar ajudando Sinhá Eugênia a cozinhar e a vender comida na estação.

Mocinha conta que para ela não importa ir morar na casa de uma pessoa estranha, já que, para uma pessoa que não tem marido, todo mundo é estranho.

Mocinha tem uma despedida sofrida de Josias, que chora muito agarrado ao pescoço dela, porque são muito apegados, já que ela ajudou a criá-lo. Apesar de sua patroa tratá-la muito bem, Mocinha se sente triste e sente saudades da sua antiga vida.

Vamos conversar um pouco!

APÓS O CAPÍTULO 10

1. Você consegue fazer um link do livro ou de um trecho com alguma outra situação?
2. Qual a passagem que mais chamou a sua atenção?
3. O livro fez você lembrar de alguma outra obra (quadro, filme, série, novela, música, frase célebre, outro livro etc.)?
4. Há algum trecho que não entendeu e queria ajuda?
5. O texto lhe despertou alguma sensação específica (tédio, revolta, nostalgia etc.)?
6. Alguma palavra chamou sua atenção (porque bonita, curiosa ou desconhecida)?
7. Se você pudesse, o que mudaria no livro até aqui?
8. Quem você acha que deveria ler esse texto (pode ser uma classe, tipo professores, médicos, mães, pais etc.)?

9. Já leu outras coisas da autora? O texto lido está dentro do padrão, acima ou abaixo?
10. Que nota você daria ao livro até aqui? Justifique.



CAPÍTULO 11

1. Expressão através da qual Chiquinha Boa demonstra que tinha esperança em mudar de vida. (12 palavras)
2. Pergunta feita por Conceição em que demonstra certo ciúme de Vicente. (7 palavras)
3. Fala em que Chiquinha dá sua opinião de que mulher preta não tinha como despertar amor de homem branco. (12 palavras)
4. Palavra que representa uma cantiga antiga simples. (8 letras)
5. Trecho que deixa claro que Conceição ficou remoendo a conversa com Chiquinha Boa sobre Vicente. (16 palavras)
6. Expressão irônica usada por Conceição para demonstrar que não gostou de saber que Mãe Nácia preferia ficar no Quixadá. (5 palavras)
7. Expressão dita por Conceição em que é possível perceber que, no período em que o livro foi escrito, o preconceito de cor era ainda maior. (14 palavras)
8. Expressão dita por Conceição em que deixa claro que não tem a intenção de perdoar Vicente. (22 palavras)

8 VERDADES & 1 MENTIRA

CAPÍTULO 12

1. Cordulina preferia ver seu filho vivo sofrendo e chorando de fome do que morto.
2. Cordulina teve que colocar a vergonha de lado e foi pedir leite de esmola por algumas casas.
3. Chico Bento achou melhor se desfazer da burra antes que ela morresse no meio da viagem.
4. Cordulina diz a Chico que não tem mais condições de continuar a viagem.
5. Chico Bento encontra e mata uma cabra para saciar a fome da família.

6. O dono da cabra ofende Chico Bento e toma o animal dele.
7. Chico Bento se humilha pedindo ao menos um taquinho de carne para a família não morrer de fome.
8. Chico Bento ainda pensou em disputar a criação à faca com o dono.
9. O dono da fazenda prende o filho de Chico Bento e diz que só devolve a criança depois que Chico e família trabalharem por dois dias para pagarem o prejuízo da cabra.

TEXTO DOS 7 ERROS

CAPÍTULOS 13 E 14

Sinhá Eugênia demite Mocinha, dizendo que ela era uma muniça que só sabia quebrar louça e namorar.

Vicente vai a Fortaleza porque está com saudade de Conceição. Ele explica à Mãe Nácia que, diante das dificuldades, lutou contra a seca, mas reconheceu a derrota e desistiu.

Vicente diz que, se mandasse em Conceição, ela ia ter toda a liberdade. Ele conta que saiu uma história de que um homem matou uma cobra em Morada Nova, salgou e ficou comendo aos poucos, para fugir da fome.

Vicente diz que Chiquinha Boa era uma doida e uma vagabunda que queria ir a pé para Fortaleza.

Conceição pensa que, com Vicente em Fortaleza, seria mais fácil formar um casal mesmo com tanta diferença entre eles. Apesar da história de Zefa, Conceição sentia que alguma coisa se fortaleceu entre ela e Vicente.

À noite, após a visita do primo, Conceição dormiu com uma impressão de estar namorando Vicente.



CAPÍTULO 15

VERSÃO 1 – Chico Bento, Cordulina e os filhos estão perto do Acarape, quando sentem a falta do filho mais velho. Ao chegar lá, não encontram o filho. A família se desespera e decide procurá-lo. Eles encontram Pedro já fazendo um serviço na casa do delegado da cidade. Ao chamar o filho para ir embora, Pedro diz ao delegado que não conhece aquele povo e pede

proteção à autoridade policial. O delegado coloca Chico e a família para correr e deixa Pedro trabalhando em suas terras em troca de água e comida

VERSÃO 2 – Chico Bento, Cordulina e os filhos estão perto do Acarape, quando sentem a falta do filho mais velho. Ao chegar lá, não encontram o filho. A família se desespera e decide procurá-lo. Cordulina conta a história da família ao delegado da cidade, que os acusa de abandono de menor, suspeita que a história da morte de Josias e a do sumiço de Pedro sejam mentirosas e que os próprios pais devem ter vendido as crianças.

VERSÃO 3 – Chico Bento, Cordulina e os filhos estão perto do Acarape, quando sentem a falta do filho mais velho. Ao chegar lá, não encontram o filho. A família se desespera e decide procurá-lo. Chico vai pedir ajuda na casa do delegado e descobre que ele é um compadre seu. O delegado procura Pedro, mas não encontra. Existe a suspeita de que ele tenha ido embora acompanhando um grupo. O delegado consegue passagens de trem para a família até Fortaleza. Todos vão embora, deixando Pedro para trás. Cordulina acha que talvez isso tenha acontecido para felicidade do menino, porque ela não vê desgraça maior para o filho do que ficar ao lado do pai.

ENTREVISTA INVERTIDA

CAPÍTULO 16

1. _____

R: Pois Vicente havia lhe contado na derradeira vez em que se viram.

2. _____

R: Não. Nunca tinha visto.

3. _____

R: Manuel.

4. _____

R: Só do Acarape até Fortaleza.

5. _____

R: Uma barraquinha de zinco, com um chão limpo e duro e até com um lugarzinho para acender um fogo.



COM CERTEZA - NÃO É BEM ASSIM - NADA A VER

CAPÍTULO 17

1. Vicente, ao voltar para Quixadá, se admira com as pernas bonitas de Mariinha Garcia e também percebe que ela tinha uns lindos olhos e uma graça no riso. Percebendo-se apaixonado por ela.

2. Ao voltar de viagem, Vicente recebe a notícia de que mais uma vaca morreu, mas ele já não se abala mais.

3. Vicente diz que seu orgulho já lhe trouxe prejuízo e problemas demais. Decide que é hora de reconhecer a derrota e desistir.

Vamos conversar  um pouco!

APÓS O CAPÍTULO 18

1. Qual sua personagem preferida até aqui? Por quê?
2. Qual cena do livro mais chamou sua atenção?
3. Você lembra de alguma frase que lhe marcou?
4. Levando em consideração, que este livro foi escrito há quase 100 anos, o que você percebe que o livro retrata e está diferente nos nossos dias?
5. Que outro nome poderíamos dar a esse livro pelo que lemos até aqui?

6. Como você queria que a história terminasse? (Não é como você acha que vai ser, é como você queria que fosse).

8 VERDADES & 1 MENTIRA

CAPÍTULO 19

1. Chico Bento, ao voltar a comer carne, sentiu um gosto amargo por lembrar que Cordulina só ia ter um resto de farinha para comer.
2. Conceição pede a Chico Bento e Cordulina para ficar com Duquinha. O casal dá o filho à Conceição, dizendo que é melhor entregar à madrinha do que aos urubus.
3. Duquinha tem medo da casa da madrinha e age como um bicho bravo assustado.
4. Duquinha, talvez até pelo excesso de alimentação que agora recebia, caiu muito doente.
5. O médico diz que não sabe se Duquinha tem como sobreviver. Mas acha que esses meninos de seca são tão milagrosos, que às vezes até escapam.
6. Chico Bento pede à Conceição para conversar com Cordulina para dizer a ela que seria melhor ir para o Norte e também que consiga umas passagens para eles.
7. Conceição diz que ir embora para o Amazonas não vale a pena e que ir para o Maranhão é mesmo que ir buscar a morte.
8. Conceição convence Chico e Cordulina a irem para São Paulo, que lá muito bom, com clima sadio e muito trabalho.
9. Com a família indo para outro estado, Conceição fica com pena da separação de Duquinha dos irmãos e devolve a criança para a família.

Essa história está mal contada

CAPÍTULO 20

No capítulo 20, a autora conta a história da despedida de Chico Bento e família. Conceição penou, mas conseguiu passagens na primeira classe para eles irem para São Paulo.

Mãe Nácia acha que Conceição deve acompanhar a família no dia do embarque, com medo de que eles não saibam embarcar.

Na despedida, Cordulina já não chorava mais, parece que havia esgotado todas as lágrimas. No entanto, pede que Conceição fique com mais um filho seu, com medo do que poderia acontecer na viagem. E, assim, eles foram para uma terra em que se acreditava que sempre teria farinha e inverno.

Quando o barco ia saindo, um trabalhador da embarcação achou estranho como Conceição não derramava uma lágrima no meio de tanta tristeza e miséria dos retirantes.

TEXTO DOS 7 ERROS

CAPÍTULO 21

Lourdinha perturba para Vicente levá-la para ver a rama, mas o irmão acha que ela não suporta a viagem. Lourdinha insiste para Vicente levá-la pelo bem que ele quer à Mariinha. Vicente, então, assume que ainda quer bem à Conceição.

Para a surpresa de Vicente, Lourdinha aguenta toda a viagem. Ele se surpreende, porque acredita que mulher não é gente para andar no mato.

Vicente ia criando um desânimo em seu coração, o que o animava era a certeza de que seu esforço não era inútil. Graças a seu esforço, ainda tinha 50 cabeças de ovelhas.

Voltando para Quixadá, Vicente voltou a encontrar Mariinha e decidiram começar a namorar. No entanto, Vicente sempre voltava a pensar em Conceição, vez por outra tinha até vontade de trazer a prima à força para perto dele. Mas logo depois desejava esquecê-la, fazer com que ela saísse de sua vida de uma vez por todas.

Mariinha nesse reencontro, se impressiona como Vicente se mantém saudável e disposto no meio de todos os acontecimentos ruins. Vicente ouvia suas conversas tranquilamente, já que estava tão carente de alegrias e de presença feminina.



CAPÍTULOS 22

1. A procissão de São Francisco naquele ano foi quase toda de retirantes com farrapos imundos.
2. Novembro chegou menos seco, trazendo esperança para todos.

3. Mãe Nácia reclama dos livros que Conceição lê e diz que, no tempo dela, as moças só liam os livros que as mães mandavam.
4. Conceição diz que está lendo sobre a situação da mulher na sociedade, dos direitos maternos, e Mãe Nácia pergunta para que uma mulher quer saber disso.
5. Conceição diz que se dedica aos estudos, porque, quando uma mulher não se casa nem tem filhos, tem que arranjar outras coisas para se preocupar.
6. Mãe Nácia acha que a mulher que não se casa está torcendo a sua própria natureza, mas Conceição diz que nunca achou quem valesse a pena.
7. Mesmo morando com Conceição há um bom tempo, Duquinha ainda não tinha perdido o ar de espanto e medo.
8. Conceição, a partir de suas leituras, percebe como é complexo a mulher criar seu próprio ambiente, mas percebe que, no seu ambiente, já brinca uma criança.



CAPÍTULO 23

VERSÃO 1 – Conceição passava cada vez mais tempo no Campo de Concentração, o que fazia sua avó repreendê-la por quase nem comer. Numa dessas idas ao campo de concentração, Mãe Nácia ficou sozinha com Duquinha em casa. Nisso, chega uma senhora pedindo esmola com uma criança no colo. Mãe Nácia se compadece, coloca os dois para dentro de casa. A mulher conta que também está vindo do Quixadá, que já foi funcionária de Dona Idalina. Na conversa, a mulher conta que ficou sabendo que Vicente carregou a Mariinha Garcia e que a moça já está esperando o primeiro filho do casal.

VERSÃO 2 – Conceição passava cada vez mais tempo no Campo de Concentração, o que fazia sua avó repreendê-la por quase nem comer. Numa dessas idas ao campo de concentração, Mãe Nácia ficou sozinha com Duquinha em casa. Nisso, chega uma senhora pedindo esmola com uma criança no colo. Mãe Nácia se compadece, coloca os dois para dentro de casa. A mulher se aproveita do momento em que Mãe Nácia foi preparar um prato de comida para ela, rouba a carteirinha com alguns níqueis de Conceição e foge deixando a criança para trás. Conceição, ao chegar em casa, se assusta com a cena, mas decide não desamparar aquele inocente.

VERSÃO 3 – Conceição passava cada vez mais tempo no Campo de Concentração, o que fazia sua avó repreendê-la por quase nem comer. Numa dessas idas ao campo de concentração, Mãe

Nácia ficou sozinha com Duquinha em casa. Nisso, chega uma senhora pedindo esmola com uma criança no colo. Mãe Nácia se compadece, coloca os dois para dentro de casa. Dá comida para a mulher, mas percebe que a criança está muito fraquinha. A mulher então revela que não é mãe da criança, que ela alugava a criança à mãe para sair pedindo esmola. Vai então chamar a mãe da criança, mas é tarde demais: a criança morre no sofá de Conceição.



COM CERTEZA - NÃO É BEM ASSIM - NADA A VER

CAPÍTULO 24

1. Lourdinha e Alice não escondiam o plano de casar Mariinha com o Clóvis Garcia.

2. Lourdinha pergunta à Vicente por que ele está empatando a Mariinha, se não tem intenções com ela, fazendo o mesmo que fez com Conceição.

3. Vicente diz que ainda se ocupa de querer bem a alguém, mesmo sabendo que a gente pensa numa pessoa, deseja tanta coisa e sai tudo tão diferente.

TEXTO DOS 7 ERROS

CAPÍTULO 25

Dona Inácia, finalmente, voltou ao Logradouro. Como Conceição trabalhava fora e não tinha quem ficasse com a criança, Dona Inácia levou Duquinha para Quixadá.

Na despedida de Mãe Nácia, Conceição se arrepende do que fez com Vicente e manda um abraço de saudades para ele. Mesmo voltando para casa, Dona Inácia chorava.

Na plataforma de Baturité, Mãe Nácia encontra Mocinha, com seu filho já de três anos. Inácia chama Mocinha para ir com ela para o Logradouro, pois tem pena de ver uma afillhada como mulher da vida, mas Mocinha diz que não vai para não passar vergonha e porque não vai ter quem sustente ela e o filho.

Chegando em Quixadá, Inácia encontra a família de Idalina, que estava toda na cidade para o casamento de Vicente. Vicente manda até pedir desculpas por não ter ido receber Dona Inácia.

No caminho para casa, a realidade da paisagem já não recordava a terrível seca. Ao chegar em casa e ver aquela nova paisagem, Dona Inácia chora de alegria.

CAPÍTULO 26

Leitura com a estratégia roda de leitura na aula de campo *Um livro, uma autora e um lugar: lendo O Quinze, de Rachel de Queiroz, em Quixadá.*

Figura 68 – Roda de leitura em Quixadá



Fonte: Acervo do autor

**APÊNDICE C – MODELO DE PELLE PREENCHIDO COM AS EXPERIÊNCIAS DE
LEITURA LITERÁRIA PARA A 1ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO**

Semestre	Leitura	Eixo(s) Norteador(es)	DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA	Carga horária
1º	Crônica <i>O primeiro livro de cada uma das minhas vidas</i> , de Clarice Lispector.	<i>Literatura sobre si e Fruição</i>	O primeiro momento proposto é a atividade “Uma vez eu li...”. Nessa atividade, com o objetivo de conhecer melhor o histórico de leitura dos alunos, eles são orientados a colocar, em uma ficha, quais foram as experiências de leitura mais significativas que já tiveram. Pode ser um livro ou até mesmo um texto lido em sala de aula durante o ensino fundamental. Os alunos serão orientados a trazer um texto ou livro de que gostem de ler para a aula seguinte. Na aula seguinte, no eixo <i>Fruição</i> , serão liberados 20 minutos para que os alunos leiam à vontade. Logo após esse momento, os alunos poderão apresentar para a turma o texto escolhido.	2h
1º	Livro de crônicas <i>Histórias que os jornais não contam</i> , de Moacyr Scliar.	<i>Convite à leitura, Escrita literária e Intertextualidade.</i>	No eixo <i>Convite à leitura</i> , serão apresentadas, em slides, algumas manchetes de notícias que inspiraram o autor Moacyr Scliar a escrever crônicas. A cada manchete, os alunos serão incentivados a levantar hipóteses sobre como seria um texto literário escrito a partir daquele episódio. Depois desse momento inicial, a turma escolherá as duas notícias que mais chamarem a atenção e, então, realizaremos a leitura das duas crônicas correspondentes, na íntegra.	2h

			Após a leitura, as hipóteses iniciais serão confrontadas. A atividade seguinte envolverá dois eixos: <i>Interdisciplinaridade</i> e <i>Escrita literária</i>. Após o momento de leitura, serão apresentadas à turma algumas manchetes de notícias atuais e curiosas. E, por meio de um pequeno roteiro de planejamento de escrita, os alunos serão convidados a escolher uma delas e fazer o mesmo que Scliar: escrever uma crônica a partir de uma manchete de notícia.	
1º	Livro infanto-juvenil <i>A conta-gotas</i>, de Ana Carolina Carvalho.	<i>Círculos de leitura, Ludicidade, Literatura sobre si e Interdisciplinaridade</i>.	Os alunos realizarão a leitura do livro em sala de aula, utilizando protocolos de <i>Círculos de leitura</i> para cada capítulo. No eixo da <i>Ludicidade</i>, como a personagem descobre as informações sobre sua mãe aos poucos, como em um conta-gotas, os alunos, a cada informação encontrada, colocarão em um papel em formato de gota e o afixarão em um mural. No eixo da <i>Literatura de si</i>, os alunos serão convidados a preencher as próprias gotas com as informações sobre sua própria família. É interessante uma conversa com um psicólogo sobre a importância da família em nossa formação. No eixo da <i>Interdisciplinaridade</i>, como a disciplina de <i>Projeto de Vida</i> trabalha “O Eu” no 1º ano, o livro pode auxiliar na condução das discussões.	10h
1º	Poemas diversos	<i>Fruição</i>	Na atividade “Sarau para gostar de poesia”, o objetivo é despertar o interesse dos	1h

			alunos pela leitura de poesias. Desse modo, serão escolhidos alguns poemas de autores e épocas diversas que acreditamos ter potencial para envolver os alunos. Na ocasião, deve-se conversar sobre a forma de se ler um poema, que não é a mesma de se ler uma notícia, numa abordagem literal e como uma sequência de fatos. A leitura de poesia exige uma forma específica de leitura, e é preciso conversar com a turma sobre isso.	
1º	Textos de autores cearenses	<i>Literatura sobre si</i>	Na abordagem da <i>Literatura sobre si</i> , na atividade “Conhecendo a literatura cearense”, serão apresentados aos alunos textos de autores cearenses, de gêneros diversos, para que eles conheçam mais sobre a literatura do estado.	2h
1º	Textos diversos à escolha dos alunos	<i>Fruição</i>	No eixo <i>Fruição</i> , serão destinados 25 minutos para que os alunos leiam à vontade. Logo após esse momento, os alunos, por meio de um roteiro pré-estabelecido, apresentarão para a turma o texto lido.	1h
1º	Livro de crônicas <i>Dois amigos e um chato</i> , de Stanislaw Ponte Preta	<i>Círculo de leitura e fruição</i>	A atividade a ser realizada será “Apenas ler é muita coisa”, na qual, por meio da metodologia de <i>Círculos de leitura</i> , será feita a leitura de até dez crônicas de Stanislaw Ponte Preta, com foco no humor. Com duração de uma aula, a atividade pode ser repetida a cada bimestre.	2h
2º	Poemas diversos	<i>Fruição</i>	Na atividade “Sarau da resistência”, que pode ser inclusive realizado em meio	1h

			às ações da Semana da Consciência Negra, o objetivo é despertar o interesse dos alunos para a leitura de poesias. Desse modo, serão escolhidos alguns poemas de autores e épocas diversas que abordem pautas como racismo e questões sociais, que acreditamos ter potencial para envolver os alunos. Na ocasião, deve ser conversado sobre a forma de se ler poema, que não é a mesma forma que se lê uma notícia, numa abordagem literal e como uma sequência de fatos. A leitura de poesia exige uma forma de ler específica, e é preciso conversar com a turma sobre isso.	
2º	Livro <i>Elas por elas</i> , organizado por Rosa Amanda Strauz.	<i>Convite à leitura, Intercâmbio cultural, Intertextualidade e Escrita Literária.</i>	No primeiro momento, com os eixos <i>Convite à leitura</i> e <i>Intercâmbio cultural</i> , convidaremos a turma para ouvir a canção <i>O que é o amor?</i> , composição de Arlindo Cruz. Após a escuta da canção, estimularemos os alunos a darem a visão deles acerca do sentimento. Aqui, o objetivo é quebrar paradigmas e incentivar também os rapazes da turma a falarem sobre amor. No momento seguinte, já dentro do eixo da <i>Intertextualidade</i> , apresentaremos o verbete poético de João Doerdelein (@akapoeta) sobre o amor. Daí, então, questionaremos se cada pessoa enxerga o amor de uma forma diferente. Com essa abordagem, convidaremos para a leitura da crônica <i>Amor</i> , de Rachel de Queiroz,	2h

			na qual ela apresenta nove personagens descrevendo o amor: uma mãe de família, um pastor, uma jovem grávida, entre outras. No eixo da <i>Escrita literária</i>, os alunos serão incentivados a criar mais três personagens para o texto de Rachel. Caso eles tenham dúvida, podemos levar algumas sugestões, como, por exemplo, um jovem que acabou de descobrir uma traição, uma jovem que foi pedida em casamento ou uma mulher que vive um relacionamento aberto.	
2º	Textos de autores jaguaruanenses	<i>Literatura sobre si</i>	Na abordagem da <i>Literatura sobre si</i>, na atividade “Conhecendo a literatura jaguaruanense”, serão apresentados aos alunos textos de autores de Jaguaruana, de gêneros diversos, para que eles conheçam mais sobre a literatura de nossa cidade.	2h
2º	Livro <i>Tudo ao mesmo tempo</i> , de Ana Maria Machado.	<i>Convite à leitura, Roteiro de leitura, Literatura sobre si, Círculos de leitura e Interdisciplinaridade</i>	No eixo <i>Convite à leitura</i>, juntamente com o eixo <i>Literatura sobre si</i>, iniciaremos uma conversa com a turma perguntando se eles já sentiram, durante o período da adolescência, que está acontecendo muita coisa ao mesmo tempo na vida deles. Na conversa sobre a adolescência, vamos levá-los a refletir se, diante de tanta coisa, eles já se sentiram injustiçados. Para isso, iremos preencher o mural “NÃO É JUSTO”, em referência a uma frase do livro que será lido. Os alunos serão estimulados a criar frases do tipo: “Não é justo	9h

			ter que escolher o que vou ser pelo resto da vida num período de tantas dúvidas”. Após essa conversa inicial, convidaremos os estudantes para conhecer como a turma de amigos de Marina e Jaílson, personagens do livro, está enfrentando os dilemas da adolescência. O momento de leitura será conduzido utilizando estratégias dos eixos <i>Círculo de leitura</i> e <i>Roteiro de leitura</i>. No eixo <i>Interdisciplinaridade</i>, debateremos junto com o Professor Diretor de Turma, responsável pela disciplina de <i>Formação para Cidadania</i>, temáticas abordadas no enredo, como o tema transversal <i>Direitos do adolescente</i> e as competências socioemocionais dos núcleos <i>Consciência social</i> e <i>Tomada de decisão responsável</i>.	
2º	Adaptação de Wellington Srbek para HQ da obra <i>Dom Casmurro</i> , de Machado de Assis	<i>Convite à leitura, Adaptação, Intertextualidade, Ludicidade e Intercâmbio cultural.</i>	No eixo <i>Convite à leitura</i> , iniciaremos apresentando uma série de manchetes atuais sobre a obra <i>Dom Casmurro</i> , como “125 anos depois, <i>Dom Casmurro</i> ainda levanta debates ‘acalorados’” ou “Por que ler <i>Dom Casmurro</i> , livro de Machado de Assis que gera debate há 125 anos?”. Após essa apresentação inicial da obra, convidaremos os alunos para iniciarmos a leitura da adaptação da obra para HQ. A leitura será conduzida com a estratégia <i>Círculo de leitura</i> .	6h

			Após a leitura da HQ, nos eixos <i>Adaptação</i> e <i>Intertextualidade</i>, os alunos escolherão um trecho de que mais gostaram para lermos na íntegra, na própria obra de Machado, a fim de apresentarmos a escrita do autor, destacando o período em que a obra foi escrita. Ainda no eixo <i>Adaptação</i>, os alunos serão convidados a assistir ao episódio 5 da série <i>Capitu</i>, disponível no streaming Globoplay. Ao final, debateremos a relação entre o romance de Machado e as adaptações para HQ e para a série televisiva. Por fim, no eixo <i>Escrita literária</i>, convidaremos a turma a escrever um trecho do “Diário de Capitu”, desvendando (ou mantendo) o grande mistério da literatura brasileira.	
2º	Textos diversos à escolha dos alunos	<i>Fruição</i>	No eixo <i>Fruição</i>, serão destinados 25 minutos para que os alunos leiam à vontade. Logo após esse momento, os alunos, por meio de um roteiro pré-estabelecido, apresentarão para a turma o texto lido.	1h

ANEXO A – LEI 17.572 DO GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ**LEI Nº17.572, 22.07.2021 (D.O. 22.07.21)**

DISPÕE SOBRE O PROGRAMA “CEARÁ EDUCA MAIS”, CONSISTENTE EM AÇÕES DESTINADAS À ESTRUTURAÇÃO, AO DESENVOLVIMENTO E À IMPLEMENTAÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE GESTÃO NO ÂMBITO DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO ESTADO DO CEARÁ, OBJETIVANDO O APRIMORAMENTO E O FORTALECIMENTO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM.

O GOVERNADOR DO ESTADO DO CEARÁ

Faço saber que a Assembleia Legislativa decretou e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1.º Esta Lei dispõe sobre o Programa “Ceará Educa Mais”, consistente em ações por meio das quais o Estado, no cumprimento de suas responsabilidades constitucionais dispostas no art. 211, § 3.º, da Constituição Federal, desenvolverá ações voltadas à estruturação, ao desenvolvimento e à implementação de estratégias de gestão no âmbito da rede pública estadual de ensino, visando ao fortalecimento e ao aprimoramento da aprendizagem dos estudantes de forma articulada com a educação em tempo integral e com a educação profissional e tecnológica, com foco na inovação educacional e na superação dos desafios com vistas a promover as transformações necessárias à educação.

Parágrafo único. Constitui objetivo específico do Programa de que trata este artigo a elevação do desempenho acadêmico dos alunos do ensino fundamental e médio da rede pública estadual de ensino, buscando a aquisição dos níveis de proficiência adequados a cada série/ano e também o desenvolvimento das competências socioemocionais necessárias à formação integral dos estudantes.

Art. 2.º Integram o Programa “Ceará Educa Mais” as seguintes ações, acompanhadas dos seus respectivos objetivos:

I – Superintendência Escolar: desenvolver, de modo dinâmico, estratégias de acompanhamento e monitoramento à gestão escolar, com foco no aperfeiçoamento pedagógico e na melhoria da aprendizagem dos estudantes;

II – Professor Aprendiz: incentivar professores da rede a colaborarem com o Programa, em caráter especial, na produção de material didático-pedagógico, na formação e no desenvolvimento contínuo de outros professores e na publicação de suas experiências e reflexões;

III – Avaliação Externa do Ensino Médio: ampliar o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE, buscando a operacionalização de avaliações externas anuais, dos anos iniciais e finais do ensino fundamental da rede pública de ensino e dos alunos do ensino médio, para acompanhamento do progresso acadêmico de cada aluno, de forma a

orientar ações de melhoria a serem implementadas pelos estabelecimentos de ensino, pelos professores e pelos próprios alunos;

IV – Avaliação Diagnóstica: verificar se os estudantes apresentam as habilidades e os pré-requisitos para a obtenção do conhecimento em cada etapa de ensino e também ofertar aos professores dados e relatórios que os ajudem a refletir sobre as causas das dificuldades, ofertando sugestões pedagógicas por meio de material estruturado, a exemplo dos *cards* que compõem o repositório do Sistema Online de Avaliação, Suporte e Acompanhamento Educacional – Sisedu;

V – Articulação do Ensino Médio à Educação Profissional: oferta da educação profissional integral e integrada ao ensino médio por meio de cursos técnicos que atendam arranjos produtivos locais do Estado em articulação com outras setoriais, possibilitando a formação de jovens aprendizes e disponibilizando cursos de Formação Inicial e Continuada – FIC por meio de programas federais, estágios não remunerados e qualificação profissional no âmbito da educação de jovens e adultos;

VI – Política de Ensino Médio em Tempo Integral: adequar progressivamente as escolas em funcionamento ou que vierem a ser criadas para a oferta de Ensino Médio em Tempo Integral, com 45 (quarenta e cinco) ou 35 (trinta e cinco) horas semanais, tendo como principais finalidades a formação integral dos jovens cearenses e o cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação – PNE e do Plano Estadual de Educação – PEE, observados os termos da Lei n.º 16.287, de 20 de julho de 2017;

VII – Ceará Científico: incentivar e apoiar várias ações em educação científica, de forma que estudantes e professores se envolvam no desenvolvimento de projetos/pesquisas no cotidiano escolar e na participação de eventos científicos e culturais, entendendo a prática da pesquisa como um princípio pedagógico e metodológico de troca e de produção de conhecimento;

VIII – Professor Diretor de Turma – PPDT: contribuir para a construção de uma escola que eduque a razão e a emoção, proporcionando uma educação integral, tendo como premissa a personalização na interação com os estudantes e as famílias, contribuindo para a garantia da permanência escolar, do sucesso acadêmico e da formação para a cidadania;

IX – Competências Socioemocionais: mobilizar e preparar os profissionais da educação, com o apoio dos psicólogos educacionais, para desenvolverem atitudes e habilidades que fortalecem a capacidade de regular emoções, alcançar objetivos, demonstrar empatia, manter relações sociais positivas e tomar decisões de maneira responsável, impactando tanto no desempenho escolar quanto na preparação para a complexidade da vida;

X – ENEM, Chego Junto, Chego Bem!: mobilizar e preparar os estudantes da 3.^a ano do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos – EJA para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), promovendo diversas atividades ao longo do ano, ofertadas em 7 (sete) etapas: documentação, isenção da taxa, inscrição, motivação, preparação, #Enemvou2dias e ingresso no ensino superior;

XI – Protagonismo Estudantil: desenvolver ações efetivas que estimulem a aprendizagem e complementem a formação escolar que fomentem a constituição de representações estudantis e instâncias democráticas no âmbito dos estabelecimentos de ensino bem como a motivação para

a tomada de iniciativas, a descoberta de habilidades, talentos e construção de suas identidades juvenis;

XII – Educação Inclusiva: desenvolver políticas públicas educacionais orientadas pelo princípio da equidade, respeito às diferenças e pela garantia de direitos para pessoas com deficiência, pessoas privadas de liberdade, para crianças, jovens e adultos indígenas, camponeses e quilombolas, apoiando ainda as escolas na abordagem dos temas integradores relacionados à educação em direitos humanos, bem como às relações étnico-raciais;

XIII – Educação Complementar: ampliar a jornada para atendimento aos estudantes do ensino médio da rede pública estadual por meio dos Centros Cearenses de Idiomas, criados pela Lei n.º 16.455, de 19 de dezembro de 2017, visando à oferta de cursos de Línguas Estrangeiras Modernas;

XIV – Foco na Aprendizagem: reafirmar o foco do trabalho pedagógico no ensino e na aprendizagem dos estudantes, por meio da avaliação diagnóstica e formativa, articulada ao uso de material estruturado para os estudantes e formação de professores, pautada nas seguintes premissas: equidade, descentralização e articulação curricular;

XV – Fortalecimento da Atuação dos Coordenadores Escolares – FACE: promover um diálogo institucional sistêmico com os coordenadores escolares, na perspectiva de apoiarem competentemente a formação e o desenvolvimento dos professores, com vistas a consolidar uma visão compartilhada de educação, de resultados e de procedimentos operacionais que se alinham com os princípios e as iniciativas da Secretaria da Educação do Ceará;

XVI – Escola Espaço de Reflexão: mobilizar as escolas públicas estaduais na promoção do debate que tem como horizonte a formação crítica e reflexiva dos estudantes acerca de temáticas que respeitem as diferenças, desenvolvendo com a comunidade escolar planos de prevenção às diversas expressões de violência doméstica e familiar, identificadas no ambiente escolar e considerem, sobretudo, os direitos humanos em uma sociedade plural e democrática;

XVII – Educação Híbrida: preparar os estabelecimentos de ensino, com o apoio do Agente de Gestão da Inovação Educacional – AGI, para a transformação educacional impulsionada pela cibercultura que impulsiona a educação para novas e diferentes formas de ensinar e aprender, combinando tempos e espaços individuais e grupais, presenciais e digitais, mesclando o aprendizado presencial com o aprendizado à distância, utilizando-se métodos e estratégias de ensino e aprendizagem que contribuem para estimular o aprendizado, com foco no combate à desigualdade, fomentando a colaboração e o alinhamento da rede e a formação dos profissionais da educação para que desenvolvam neles mesmos e nos alunos as competências e habilidades necessárias para a educação mediada pelas TDICs;

XVIII – Ceará Educa Mais: Conectividade: garantir condições de acesso às atividades remotas de aprendizagem, disponibilizando suportes tecnológicos como tablets e chips para os alunos da rede pública de ensino estadual, disponibilizando notebook para professores da rede, com vistas a apoiá-los na utilização de metodologias mediadas pelo uso das TDICs, e adquirindo kits multimídia para os estabelecimentos de ensino, visando assessorar a gravação, transmissão e criação de conteúdos, aulas ou eventos;

XIX – Formação Docente e Educação a Distância: apoiar a inovação e a modernização do processo de ensino e aprendizagem, fomentado pela formação docente ofertada

sistematicamente à rede de escolas públicas estaduais, com o apoio das Credes/Sefor e das escolas públicas municipais por meio do regime de colaboração;

XX – Nem 1 Aluno Fora da Escola: reinserir, acompanhar e ofertar atendimento qualificado, mediante “Busca Ativa Escolar”, aos estudantes que deixaram a escola ou com perfil de infrequência e de abandono escolar;

XXI – EJA + Qualificação Profissional: atender, por meio da educação de jovens e adultos, público que, por diversos motivos, não concluiu a escolarização básica na idade devida, com o objetivo de contribuir para a implementação da política da EJA articulada à qualificação profissional, comprometida com a inclusão e garantia do direito à “aprendizagem ao longo da vida”;

XXII – Incentivo à Valorização e ao Desenvolvimento Profissional Docente: ofertar programas de mestrado e de doutorado, por meio de parcerias com instituições de ensino superior, com o objetivo de proporcionar qualificação dos professores efetivos da rede pública estadual com exercício da docência na educação básica, fomentando competências e habilidades de modo que sejam capazes de redimensionar suas práticas docentes, tendo a pesquisa como eixo orientador da ação-reflexão-ação no seu campo de atuação;

XXIII – Incentivo à Valorização e ao Desenvolvimento por meio de Eventos Científicos e Pedagógicos: oportunizar aos docentes a participação no Seminário “DoCEntes” enquanto espaço de participação e diálogo, de caráter acadêmico e publicação acadêmica por meio da Revista “DoCEntes”, objetivando disseminar conhecimentos, dar visibilidade aos avanços científicos, conferir propriedade intelectual aos achados, preservar a memória educacional, com função social e política, a partir das publicações das experiências;

XXIV – Ler o Mundo Lendo Livros – criar bibliotecas em todas as escolas públicas estaduais e/ou ampliar e atualizar acervos já existentes, com a criação de programas de incentivo à leitura, administrados por equipes constituídas de professores e alunos;

XXV – Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido: orientar práticas educacionais e pedagógicas emancipatórias, ancoradas na realidade local, considerando as dimensões social, cultural, econômica, ambiental e política, para contribuir com o desenvolvimento sustentável do semiárido, a promoção da equidade e igualdade étnico-racial e a formação de uma cultura de paz, sobretudo mediante o fomento à consolidação e criação de escolas do campo, indígenas e quilombolas, bem como a celebração de parcerias com Escolas Família Agrícola.

§ 1.º Decreto do Poder Executivo estabelecerá as condições necessárias aos estabelecimentos de ensino para fins de qualificação nos termos do inciso VI deste artigo.

§ 2.º As ações previstas neste artigo terão seus instrumentos de atuação bem como a forma e as condições para desenvolvimento regulamentadas em decreto do Poder Executivo, o qual também estabelecerá as regras necessárias à operacionalização do disposto nesta Lei.

§ 3.º Sempre que possível, as ações do Programa “Ceará Educa Mais” serão estendidas aos alunos dos anos iniciais e finais do ensino fundamental da rede pública estadual de ensino, bem como aos alunos do ensino fundamental da rede pública municipal de ensino, por meio da celebração de acordo de cooperação.

§ 4.º Haverá ações para suprimir injustiças, omissões, sofrimentos, preconceitos, violências e bullying para com mulheres, lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, queer, intersexuais, assexuais, obesos, negros, indígenas, religiosos, quilombolas e ciganos. A escola não terá interferência sobre a sexualidade de seus alunos.

Art. 3.º Para maior agilidade e eficiência às atividades desenvolvidas no âmbito do Programa “Ceará Educa Mais”, fica a Secretaria da Educação do Estado – Seduc autorizada a firmar acordos de cooperação técnica e financeira com universidades públicas e seus institutos ou suas fundações universitárias de pesquisa e pós-graduação e ainda com instituições de fomento à pesquisa.

Parágrafo único. No âmbito e para os fins de execução das ações do Programa, poderá a Seduc, na forma da legislação, conceder bolsa de pesquisa, inovação ou extensão tecnológica a pesquisadores e professores do ensino superior e médio, servidores públicos ou não, com o objetivo de realizar pesquisas, desenvolver tecnologias e materiais instrucionais e ministrar treinamentos e capacitações.

Art. 4.º As despesas decorrentes da aplicação desta Lei correrão por conta das dotações orçamentárias da Seduc, que serão suplementadas, se necessário, na forma da legislação.

Art. 5.º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 6.º Revogam-se as disposições em contrário e em especial a Lei n.º 14.190, de 30 de julho de 2008.

PALÁCIO DA ABOLIÇÃO, DO GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ, em Fortaleza, 22 de julho de 2021.

Camilo Sobreira de Santana

GOVERNADOR DO ESTADO

ANEXO B - LEI N.º 16.448 DO GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ

LEI N.º 16.448, DE 12.12.17 (D.O. 12.12.17)

INSTITUI O PRÊMIO FOCO NA APRENDIZAGEM,
DESTINADO AO QUADRO FUNCIONAL DAS
ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO.

O GOVERNADOR DO ESTADO DO CEARÁ.

Faço saber que a Assembleia Legislativa decretou e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Fica instituído o Prêmio Foco na Aprendizagem em que o Estado, por meio da Secretaria da Educação, fica autorizado a conceder, anualmente, premiação pecuniária aos integrantes do quadro funcional de até 50 (cinquenta) escolas de ensino médio da rede estadual de ensino do Ceará, com base no desempenho obtido no Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica – Spaee, e nos indicadores de fluxo do ensino médio, na forma a ser regulamentada por meio de Portaria do Secretário da Educação.

Art. 2º São objetivos do Prêmio Foco na Aprendizagem:

- I - mobilizar os gestores, professores, servidores e demais colaboradores da escola na implementação coletiva de um projeto pedagógico com foco na permanência e na aprendizagem dos estudantes para que todos concluam o ensino médio com qualidade;
- II - promover o engajamento de todos os integrantes do quadro funcional das escolas na construção de estratégias para o alcance das metas de aprendizagem de sua escola;
- III - premiar o quadro funcional das escolas que se destacarem no alcance de suas metas.

Art. 3º Farão jus à premiação pecuniária prevista no art. 1º os ocupantes de cargos comissionados de diretor, coordenador, secretário escolar e assessor administrativo-financeiro, os professores e servidores pertencentes ao Quadro da Secretaria da Educação, professores da base técnica, os professores contratados por tempo determinado e os colaboradores terceirizados, que tenham efetivamente trabalhado por no mínimo metade do ano letivo na escola premiada.

Art. 4º A premiação pecuniária terá por referência o valor mensal da remuneração de cada servidor, excluindo-se da base de cálculo as gratificações de representação e férias, além de diferenças que se encontrem percebendo, quando se tratar de servidor e professor ocupante de cargo efetivo/função e contratado por tempo determinado.

§ 1º Os servidores que exercem, exclusivamente, cargo em comissão, perceberão a premiação sobre o vencimento e a gratificação de representação.

§ 2º No caso de colaboradores terceirizados, a premiação consistirá em valor pecuniário, repassado diretamente ao beneficiário, correspondente ao valor de 250 (duzentas e cinquenta) UFIRCE's - Unidade Fiscal de Referência do Estado do Ceará.

Art. 5º As escolas serão premiadas de acordo com a categoria a que pertencem, tendo por base o inciso I, do art. 4º, do Decreto nº 32.212, de 25 de abril de 2017, conforme os limites quantitativos a serem estabelecidos por meio de Portaria do Secretário da Educação.

§ 1º A metodologia para aferição do desempenho das escolas de ensino médio da rede estadual de ensino por meio do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica – Spaece, e dos indicadores de fluxo do ensino médio, observará o estabelecimento de metas anuais, com base no Índice de Desenvolvimento do Ensino Médio (IDE-Médio) e no Índice de Alcance da Meta (IAM).

I- o IDE-Médio é o resultado do produto entre a taxa de aprovação das séries do ensino médio, calculada numa escala de zero a um, e a média das notas padronizadas de Língua Portuguesa e Matemática numa escala de zero a dez, obtidas pelos estudantes da 3ª série do ensino médio, no âmbito do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica - Spaece;

II - o IAM capta o movimento da escola em relação a sua meta, indicando sua evolução.

§ 2º O Índice de Desenvolvimento do Ensino Médio (IDE-Médio) e o Índice de Alcance da Meta (IAM), serão devidamente descritos e especificados por meio de Nota Técnica.

Art. 6º Ficam resguardados e convalidados os pagamentos do prêmio Aprender pra Valer, concedidos nos termos da Lei nº 14.484, de 8 de outubro de 2009, inclusive os ainda não efetuados até a data da publicação da presente Lei.

Art. 7º As despesas decorrentes da execução desta Lei correrão por conta das dotações orçamentárias da Secretaria da Educação do Estado do Ceará.

Art. 8º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 9º Revogam-se as disposições em contrário, em especial a Lei nº14.484, de 8 de outubro de 2009.

PALÁCIO DA ABOLIÇÃO, DO GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ, em Fortaleza, 12 de dezembro de 2017.

Camilo Sobreira de Santana

GOVERNADOR DO ESTADO DO CEARÁ

ANEXO C - LEI N.º 16.287 DO GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ

LEI N.º 16.287, de 20.07.17 (D.O. 21.07.17)

INSTITUI A POLÍTICA DE ENSINO MÉDIO EM
TEMPO INTEGRAL NO ÂMBITO DA REDE
ESTADUAL DE ENSINO DO CEARÁ.

O GOVERNADOR DO ESTADO DO CEARÁ.

Faço saber que a Assembleia Legislativa decretou e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Fica instituída a Política de Ensino Médio em Tempo Integral no âmbito da Rede Estadual de Ensino do Ceará objetivando a progressiva adequação das escolas já em funcionamento, ou que vierem a ser criadas, para a oferta de Ensino Médio em Tempo Integral, com 45 (quarenta e cinco) horas semanais.

§ 1º A Política a que se refere o *caput* também terá por finalidade:

I - ampliar as oportunidades para formação integral dos jovens cearenses de modo a respeitar seus projetos de vida;

II - aperfeiçoar o serviço educacional oferecido nas escolas estaduais com vistas a corresponder às expectativas da sociedade cearense;

III - cumprir as metas dos Planos Nacional e Estadual de Educação relacionadas ao Ensino Médio;

IV - melhorar os indicadores que medem a qualidade educacional das escolas públicas estaduais de Ensino Médio;

V – promover campanhas e ações no âmbito escolar sobre a relevância dos valores morais e éticos para a boa convivência entre os discentes, com ênfase ao combate e prevenção à violência dentro das escolas da Rede Pública de Ensino Médio Integral;

VI – monitorar o cumprimento de suas metas com avaliações periódicas de acordo com Plano Nacional e Estadual de Educação, preferência semestral, para corrigir em tempo hábil as irregularidades e manter o desempenho almejado;

VII – promover a educação para a paz e a convivência com as diferenças;

VIII – garantir o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IX – assegurar a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

X - ensinar a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

§ 2º As escolas já existentes ou em funcionamento que passem a ofertar o Ensino Médio em tempo integral deverão ter suas instalações arquitetônicas adaptadas em conformidade com a proposta pedagógica estabelecida nesta Lei.

Art. 2º As Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EEMTIs, deverão desenvolver uma proposta pedagógica que atenda às seguintes características:

I - currículo flexível, com vistas a oferecer itinerários formativos diversificados e em diálogo com os projetos de vida de cada estudante e articulado com o desenvolvimento de competências socioemocionais;

II - acompanhamento individualizado de cada estudante na perspectiva de garantir sua permanência e aprendizagem, promovendo, assim, maior equidade;

III - implementação de métodos de aprendizagem baseados na cooperação, na pesquisa científica como princípio pedagógico e no trabalho como princípio educativo;

IV - maior envolvimento da comunidade e da família dos alunos nas atividades escolares.

Art. 3º A composição do Núcleo Gestor das EEMTIs seguirá o disposto na Lei nº 13.513, de 19 de julho de 2004 e no Decreto nº 29.451, de 24 de setembro de 2008, e suas alterações posteriores.

Art. 4º O Poder Executivo fica autorizado a firmar parcerias com empresas da iniciativa privada, fundações públicas e organizações da sociedade civil com o objetivo de ampliar possibilidades de financiamento para investimento e/ou manutenção das EEMTIs e implementação de tecnologias educativas relacionadas ao desenvolvimento pedagógico e da gestão escolar, resguardada sua obrigação de financiar o investimento, a manutenção e ampliação das EEMTIs, se necessário.

Art. 5º Fica autorizado o Poder Executivo a incluir, mediante decreto, na estrutura organizacional da Secretaria da Educação - SEDUC, Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EEMTIs.

Parágrafo único. Ficam convalidadas a criação e inclusão de EEMTIs na estrutura organizacional da Secretaria da Educação – SEDUC, ocorridas a partir de 1º de janeiro de 2016 até a data da publicação desta Lei.

Art. 6º As despesas decorrentes da execução desta Lei correrão por conta das dotações orçamentárias da Secretaria da Educação do Estado do Ceará - SEDUC.

Art. 7º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 8º Revogam-se as disposições em contrário.

PALÁCIO DA ABOLIÇÃO, DO GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ, em Fortaleza, 20 de julho de 2017.

Camilo Sobreira de Santana

GOVERNADOR DO ESTADO DO CEARÁ

ANEXO D - LEI Nº 14.023 DO GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ

LEI Nº 14.023, DE 17.12.07 (D.O. DE 19.12.07)

Modifica dispositivos da Lei nº. 12.612, de 7 de agosto de 1996, que define critérios para distribuição da parcela de receita do produto e arrecadação do Imposto Sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação – ICMS, pertencente aos municípios e dá outras providências.

O GOVERNADOR DO ESTADO DO CEARÁ

FAÇO SABER QUE A ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO DECRETOU E EU SANCIONO A SEGUINTE LEI:

Art. 1º Os incisos II, III e IV do art. 1º da Lei nº 12.612, de 7 de agosto de 1996, passam a vigorar com as seguintes redação:

"Art. 1º ...

I - ...

II - 18% (dezoito por cento) em função do Índice Municipal de Qualidade Educacional de cada município, formado pela taxa de aprovação dos alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental e pela média obtida pelos alunos de 2º e 5º ano da rede municipal em avaliações de aprendizagem;

III - 5% (cinco por cento) em função do Índice Municipal de Qualidade da Saúde de cada município, formado por indicadores de mortalidade infantil;

IV - 2% (dois por cento) em função do Índice Municipal de Qualidade do Meio Ambiente de cada município, formado por indicadores de boa gestão ambiental." (NR).

Art. 2º O Índice Municipal de Qualidade Educacional, o Índice Municipal de Qualidade da Saúde e o Índice Municipal de Qualidade do Meio Ambiente de cada município serão calculados, anualmente, a partir de 2008, pelo Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará - IPECE, que os fará publicar até o dia 31 de agosto de cada ano, para efeito de distribuição dos recursos referentes ao ano seguinte.

Art. 3º O Índice Municipal de Qualidade Educacional e o Índice Municipal de Qualidade da Saúde terão por base os dados relativos aos 2 (dois) anos civis imediatamente anteriores.

Art. 4º Os indicadores para o cálculo do Índice Municipal de Qualidade do Meio Ambiente serão definidos a cada 3 (três) anos pelos órgãos estaduais de meio ambiente, segundo procedimento estabelecido em Decreto.

Parágrafo único. Os indicadores para o cálculo do Índice Municipal de Qualidade do Meio Ambiente para a distribuição dos recursos referentes aos anos de 2009 a 2011, serão definidos pelos órgãos estaduais de meio ambiente até 31 de março de 2008.

Art. 5º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação, com efeitos financeiros, referentes à distribuição da arrecadação do ICMS, a partir de 1º de janeiro de 2009.

Art. 6º Revogam-se as disposições em contrário, especialmente os §§ 1º e 2º do art. 1º da Lei nº 12.612, de 7 de agosto de 1996.

PALÁCIO DO GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ, em Fortaleza, 17 de dezembro de 2007.

Cid Ferreira Gomes

GOVERNADOR DO ESTADO DO CEARÁ

ANEXO E - MATRIZ DE REFERÊNCIA LÍNGUA PORTUGUESA DO SAEB 1997

DESCRITORES DE LÍNGUA PORTUGUESA – 3ª SÉRIE

1. PRATICAS DE LEITURA DE TEXTOS

Espera-se que, ao terminar o segundo grau, o aluno seja capaz de ler textos de diferentes gêneros, tanto do universo cotidiano quanto específicos (técnico-científicos, literatura de autor). A prova deve, assim, incluir todo tipo de texto, privilegiando textos institucionais de circulação específica:

- a) ficcionais: conto, crônica, romance, texto poético, texto de teatro;
- b) não-ficcionais: notícia, reportagem, editorial, artigo de opinião, crônica, carta, ensaio, texto de divulgação científica, discurso escrito, comunicado oficial.

1.1. Características e estratégias próprias de cada gênero

D1 - Reconhecer as características típicas de notícia (manchete, *lead*, modo de ordenação da informação). (N1)

D2 - Perceber os vieses de duas notícias de um mesmo fato. (N2)

D3 - Reconhecer características básicas de uma narrativa ficcional (conflito e desenlace, personagens, tipo de narrador). (N1)

D4 - Perceber, em uma narrativa ficcional, o modo de articulação de seus elementos constitutivos - enredo (tema, conflito, desenlace); cenário (espaço e tempo); personagem; narrador e foco narrativo. (N2)

D5 - Articular valores e sentidos construídos em uma narrativa ficcional com seu lugar e época de produção. (N3)

D6 - Reconhecer as características típicas de um texto de análise/opinião (editorial, crítica, crônica, artigo). (N2)

D7 - Perceber em um texto analítico/opinativo o modo de articulação de seus elementos constitutivos (tema, tese, estratégia argumentativa). (N3)

D8 - Articular valores e sentidos construídos em um texto analítico/opinativo com suas condições de produção e intenções do autor. (N3)

D9 - Reconhecer as características próprias de um texto informativo (tópico e hierarquia de informação, exemplificação, analogia). (N2)

D10 - Perceber os vieses de diferentes apresentações de um mesmo fato num texto informativo (por ex.: diferenças entre os verbetes de dois dicionários para a mesma palavra. (N2)

D11 - Articular valores e sentidos construídos em um texto informativo com suas condições de produção e intenções do autor. (N3)

D12 - Reconhecer as características formais do texto poético (verso, estrofe, exploração gráfica do espaço). (N1)

D13- Reconhecer recursos prosódicos frequentes em texto poético (rima, ritmo, assonância, aliteração). (N2)

D14 - Estabelecer relação entre os aspectos formais e temáticos (lirismo amoroso, descrição de objeto ou cena, retrato de cotidiano, narrativa dramática) de um texto poético. (N3)

1.2. Valores e sentidos constituídos pelo texto em função das características do portador e/ou enunciador

D15- Identificar diferenças em uma mesma informação veiculada em diferentes portadores (jornal x revista x televisão x computador). (N2)

D16- Articular as diferenças em uma mesma informação veiculada em diferentes portadores (jornal x revista x televisão x computador) às intenções do autor. (N3)

D17 - Identificar diferenças em uma mesma informação divulgada por diferentes órgãos de um mesmo veículo (Folha de S. Paulo x O Globo x Correio Braziliense; Globo x Bandeirantes x Record, etc.; informativo sindical x informativo empresarial, etc.). (N2)

D18- Articular as diferenças em uma mesma informação divulgada por diferentes órgãos de um mesmo veículo (Folha de S. Paulo x O Globo x Correio Braziliense; Globo x Bandeirantes x Record etc.; informativo sindical x informativo empresarial etc.) às intenções do autor. (N3)

D19 - Identificar diferenças de sentido de um texto consequentes do lugar social que ocupa o enunciador (homem x mulher, político de situação x de oposição, líder sindical x empresário, pai x filho). (N2)

D20 - Articular as diferenças de sentido de um texto consequentes do lugar social que ocupa o enunciador (homem x mulher, político de situação x de oposição, líder sindical x empresário, pai x filho) às intenções do autor. (N3)

D21 - Identificar diferenças consequentes da época em que o texto foi produzido (por ex.: notícia de cem anos atrás x notícia de hoje; texto literário do século XIX x texto literário do século XX). (N2)

D22 - Articular as diferenças consequentes da época em que o texto foi produzido (por ex.: notícia de cem anos atrás x notícia de hoje; texto literário do século XIX x texto literário do século XX) às intenções do autor. (N3)

1.3. Estratégias de leitura

D23 - Identificar uma informação no texto. (N1)

D24 - Identificar uma informação no texto e articulá-la com outras informações oferecidas no texto. (N2)

D25 - Identificar uma informação no texto e articulá-la com outras informações pressupostas pelo contexto. (N3)

D26 - Identificar uma informação no texto e analisar sua pertinência na estratégia argumentativa do autor. (N3)

D27 - Depreender de uma afirmação explícita outra afirmação implícita. (N3)

D28 - Realizar uma tarefa seguindo comandos. (N1)

D29 - Realizar uma tarefa que pressuponha uma ordenação necessária das ações indicadas (por ex.: aplicar adequadamente as instruções constantes de manual de montagem de um armário ou de utilização de um aparelho eletrônico). (N2)

D30 - Identificar o tópico central de um texto. (N1)

D31 - Identificar os subtópicos de um tópico em um texto. (N2)

D32 - Estabelecer relação entre o tópico e subtópicos com o tema e tese. (N3)

D33 - Comparar uma informação dada no texto com outras fontes, de modo a verificar sua pertinência e legitimidade. (N3)

D34 - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão considerando o universo temático. (N1)

D35 - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão considerando o sentido de outras palavras conhecidas numa enumeração. (N2)

D36 - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão considerando a estrutura morfológica da palavra. (N2)

D37 - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão considerando as restrições e projeções semânticas determinadas pelo núcleo verbal ou nominal. (N3)

D38 - Utilizar informações oferecidas por um verbete de dicionário para resolver um problema de leitura. (N1)

D39 - Utilizar informações presentes em outro texto (enciclopédia, pequeno texto informativo, notícia) para resolver um problema de leitura. (N2)

D40 - Utilizar informações presentes em outro texto (enciclopédia, pequeno texto informativo, notícia) para reconhecer e avaliar a propriedade de certas estratégias argumentativas. (N3)

D41 - Articular informações oferecidas no corpo do texto com outras informações oferecidas em ilustrações ou fotos. (N1)

D42 - Articular informações oferecidas no corpo do texto com outras informações oferecidas em gráficos ou tabelas. (N2)

D43 - Articular informações oferecidas no corpo do texto com outras informações oferecidas em esquemas de figura. (N2)

D44 - Identificar marcas linguísticas que possam explicitar expectativas criadas durante a leitura que podem vir a ser confirmadas ou negadas no decorrer do processo. (N2)

D45 - Articular informações textuais e conhecimentos prévios, dando conta de situações de ambiguidade. (N2)

D46 - Articular informações textuais e conhecimentos prévios, dando conta de situações de ironia. (N2)

D47 - Articular informações textuais e conhecimentos prévios, dando conta de pressuposição, opiniões e valores implícitos. (N3)

1.4. Relação entre texto e contexto, e entre texto e outros textos implicados pelo primeiro

D48 - Reconhecer uma paráfrase de um texto. (N1)

D49 - Analisar as diferenças entre uma paráfrase e o texto original. (N2)

D50 - Analisar as diferenças entre uma paródia e o texto original. (N2)

D51 - Identificar em uma paródia de um texto a intenção daquela em relação a este. (N3)

D52 - Reconhecer estratégias de significação em função da exploração de recursos de conotação e denotação. (N2)

D53 - Identificar referências ou remissões explícitas ou implícitas a outros textos. (N2)

D54 - Reconhecer incoerências e contradições na referência a outro texto ou na incorporação de um argumento de outro autor. (N3)

D55 – Estabelecer relações temáticas (de semelhança e de oposição) entre dois textos de diferentes autores ou de diferentes épocas. (N2)

D56 – Estabelecer relações temáticas (de semelhança e de oposição) entre dois textos de diferentes épocas. (N2)

D57 - Estabelecer relações estilísticas (de semelhança e de oposição) entre dois textos de diferentes autores ou de diferentes épocas. (N3)

D58 - Reconhecer em um texto marcas decorrentes de identificações políticas, ideológicas e de interesses econômicos dos agentes de produção. (N3)

1.5. Mecanismos de coesão referencial no processamento do texto

D59 - Identificar o termo imediatamente co-referido por um pronome pessoal ou demonstrativo na articulação de partes de um texto. (N1)

D60 - Identificar o termo co-referido por um pronome pessoal ou demonstrativo na articulação de partes de um texto. (N2)

D61 - Identificar a co-referência de palavras sinônimas ou expressões. (N2)

D62 - Associar a um verbo com termo elíptico o antecedente apropriado. (N1)

D63 - Associar a uma sequência de verbos com termo elíptico o antecedente apropriado. (N2)

D64 - Estabelecer relação entre os recursos coesivos usados pelo autor e sua estratégia argumentativa. (N3)

1.6. índices formais de estabelecimento de relação sintático-semântica na progressão temática:

gradação (na medida em que, até mesmo, no máximo) *disjunção* (ou... ou então, quer... quer, seja... seja) *explicação/estabelecimento de relação causal* (pois, porque, já que, dado que) *conclusão* (logo, pois, portanto, enfim, deste modo, assim) *comparação* (como, tanto... quanto, menos [mais]... que) *contraposição* (mas, porém; embora, ainda que; ao contrário) *exemplificação* (por exemplo, [tal] como) *retificação* (isto é, ou melhor, ao contrário) *explicitação* (assim, deste modo, em outras palavras)

D65 - Identificar um índice formal de estabelecimento de relação sintático-semântica num texto dado - *gradação*. (N2)

D66 - Identificar um índice formal de estabelecimento de relação sintático-semântica num texto dado - *disjunção*. (N2)

D67 - Identificar um índice formal de estabelecimento de relação sintático-semântica num texto dado - *explicação*. (N2)

D68 - Identificar um índice formal de estabelecimento de relação sintático-semântica num texto dado - *conclusão*. (N2)

D69 - Identificar um índice formal de estabelecimento de relação sintático-semântica num texto dado - *comparação*. (N2)

D70 - Identificar um índice formal de estabelecimento de relação sintático-semântica num texto dado - *contraposição*. (N2)

D71 - Identificar um índice formal de estabelecimento de relação sintático-semântica num texto dado - *exemplificação*. (N2)

D72 - Identificar um índice formal de estabelecimento de relação sintático-semântica num texto dado - *retificação*. fl\12)

D73 - Identificar um índice formal de estabelecimento de relação sintático-semântica num texto dado - *explicitação*. (N2)

D74 - Analisar o valor de um índice formal de estabelecimento de relação sintático-semântica no segmento do texto dado - *gradação*. (N3)

D75 - Analisar o valor de um índice formal de estabelecimento de relação sintático-semântica

no segmento do texto dado - *disjunção*. (N3)

D76 - Analisar o valor de um índice formal de estabelecimento de relação sintático-semântica no segmento do texto dado - *explicação*. (N3)

D77 - Analisar o valor de um índice formal de estabelecimento de relação sintático-semântica no segmento do texto dado - *conclusão*. (N3)

D78 - Analisar o valor de um índice formal de estabelecimento de relação sintático-semântica no segmento do texto dado - *comparação*. (N3)

D79 - Analisar o valor de um índice formal de estabelecimento de relação sintático-semântica no segmento do texto dado - *contraposição*. (N3)

D80 - Analisar o valor de um índice formal de estabelecimento de relação sintático-semântica no segmento do texto dado - *exemplificação*. (N3)

D81 - Analisar o valor de um índice formal de estabelecimento de relação sintático-semântica no segmento do texto dado - *retificação*. (N3)

D82 - Analisar o valor de um índice formal de estabelecimento de relação sintático-semântica no segmento do texto dado - *explicitação*. (N3)

D83 - Articular a escolha de índice formal de estabelecimento de relação sintático-semântica com a estratégia argumentativa estabelecida pelo autor - *gradação*. (N3)

D84 - Articular a escolha de índice formal de estabelecimento de relação sintático-semântica com a estratégia argumentativa estabelecida pelo autor - *disjunção*. (N3)

D85 - Articular a escolha de índice formal de estabelecimento de relação sintático-semântica com a estratégia argumentativa estabelecida pelo autor - *explicação*. (N3)

D86 - Articular a escolha de índice formal de estabelecimento de relação sintático-semântica com a estratégia argumentativa estabelecida pelo autor - *conclusão*. (N3)

D87 - Articular a escolha de índice formal de estabelecimento de relação sintático-semântica

com a estratégia argumentativa estabelecida pelo autor - *comparação*. (N3)

D88 - Articular a escolha de índice formal de estabelecimento de relação sintático-semântica com a estratégia argumentativa estabelecida pelo autor - *contraposição*. (N3)

D89 - Articular a escolha de índice formal de estabelecimento de relação sintático-semântica com a estratégia argumentativa estabelecida pelo autor - *exemplificação*. (N3)

D90 - Articular a escolha de índice formal de estabelecimento de relação sintático-semântica com a estratégia argumentativa estabelecida pelo autor - *retificação*. (N3)

D91 - Articular a escolha de índice formal de estabelecimento de relação sintático-semântica com a estratégia argumentativa estabelecida pelo autor - *explicitação*. (N3)

1.7. Progressão temática e estratégia argumentativa

D92 - Identificar a tese e os argumentos de um texto. (N2)

D93 - Analisar a seleção de argumentos de um texto para a corroboração da tese. (N3)

D94 - Identificar o núcleo dramático (conflito/resolução) de uma narrativa ficcional. (N1)

D95 - Estabelecer relação entre o núcleo dramático e outros elementos da narrativa. (N2)

D96 - Analisar a pertinência das informações selecionadas na exposição do argumento. (N3)

D97 - Identificar o modo como o texto se divide (problema/solução; definição/exemplo; tópico/divisão). (N2)

D98 - Estabelecer relação entre o modo de apresentação do texto e a estratégia argumentativa do autor. (N3)

1.8. Contexto histórico-social na análise textual

D99 - Identificar, na leitura de um texto literário, as marcas de estilo consequentes do contexto histórico de produção. (N2)

D100 - Identificar, na leitura de um texto literário, as implicações no tratamento temático e no estilo consequentes do contexto histórico de produção e recepção do texto. (N3)

D101 - Articular o universo narrativo com o estilo de época, bem como com estereótipos e clichês sociais, reproduzindo-os ou rompendo com eles. (N3)

1.9. Estratégias de construção da verossimilhança do universo ficcional

D102 - Identificar o núcleo dramático de uma narrativa, percebendo a complexidade do conflito e das ações dele decorrentes. (N2)

D103 - Articular o tipo de narrador ao foco narrativo (ponto de vista). (N2)

D104 - Articular a organização do cenário (tempo e espaço) com o enredo e a ação das personagens. (N2)

D105 - Avaliar a propriedade da incorporação de dados da realidade na construção do universo ficcional. (N3)

D106 - Analisar a verossimilhança da narrativa em função da estratégia adotadas. (N3)

1.10. Recursos expressivos utilizados na produção de um texto

Recursos gráficos (tipo e tamanho de letra, itálico, negrito, distribuição espacial):

D107 - Identificar recursos gráficos importantes para o texto em questão. (N1)

D108 - Articular os recursos gráficos utilizados com a estratégia argumentativa do autor. (N2)

D109 - Avaliar a propriedade no uso de recursos gráficos utilizados com a estratégia argumentativa do autor. (N3)

Recursos prosódicos (rima, assonância, aliteração, onomatopeia, ritmo, entoação):

D110 - Identificar recursos prosódicos importantes para o texto em questão. (N1)

D111 - Articular os recursos prosódicos utilizados com a estratégia argumentativa do autor. (N2)

D112 - Avaliar a propriedade no uso dos recursos prosódicos na estratégia argumentativa do autor. (N3)

Recursos lexicais (jogos metafóricos e metonímicos, expressões nominais definidas, hipoonímia, hiperonímia, repetição):

D113 - Identificar recursos lexicais importantes para o texto em questão. (N1)

D114 - Articular os recursos lexicais utilizados com a estratégia argumentativa do autor. (N2)

D115 - Avaliar a propriedade no uso dos recursos lexicais na estratégia argumentativa do autor. (N3)

Recursos sintáticos (paralelismo, enumeração, inversão, intercalação, coordenação, subordinação etc.):

D116 - Identificar recursos sintáticos importantes para o texto em questão. (N1)

D117 - Articular os recursos sintáticos utilizados com a estratégia argumentativa do autor. (N2)

D118 - Avaliar a propriedade no uso dos recursos sintáticos na estratégia argumentativa do autor. (N3)

Recursos semântico-pragmáticos (relações de oposição ou aproximação, gradação, campo semântico, atenuação, eufemismo, hipérbole, ironia):

D119 - Identificar recursos semântico-pragmáticos importantes para o texto em questão. (N1)

D120 - Articular os recursos semântico-pragmáticos utilizados com a estratégia argumentativa do autor. (N2)

D121 - Avaliar a propriedade no uso dos recursos semântico-pragmáticos na estratégia argumentativa do autor. (N3)

2. ANÁLISE E REFLEXÃO LINGÜÍSTICA

2.1. Recursos expressivos recorrentes em função da estratégia de construção textual ou do gênero em que o texto se insere (adjetivação; nominalização; apassivação; modalização; omissão do agente; ordem direta ou indireta; paráfrase; impessoalidade)

D122 - Identificação de um recurso expressivo num texto dado. (N1)

D123 - Análise do efeito argumentativo de um recurso expressivo num texto dado. (N2)

D124 - Comparação do recurso expressivo usado num texto dado com outros recursos possíveis. (N3)

2.2. Construção da imagem do locutor e do alocutário

D125 - Identificar índices contextuais e situacionais (marcas dialetais, níveis de registro, jargão, gíria) que permitam a construção da imagem do locutor e do alocutário. (N1)

D126 - Perceber mudanças na imagem de locutor e alocutário em função da substituição de certos índices contextuais e situacionais (marcas dialetais, níveis de registro, jargão, gíria) por outros. (N2)

D127- Analisar as implicações sócio-históricas dos índices contextuais e situacionais (marcas dialetais, níveis de registro, jargão, gíria) que permitam a construção da imagem do locutor e do alocutário. (N3)

2.3. Relações de intertextualidade entre dois enunciados (citação, paródia, articulação temática, associação lexical ou de estilo)

D128 - Identificar elementos de um texto referidos em outro. (N1)

D129 - Distinguir uma paródia de uma paráfrase. (N2)

D130 - Avaliar o sentido estabelecido entre dois textos em função da citação de um pelo outro. (N3)

2.4. Operações lingüísticas de estabelecimento de relações entre forma e construção de sentido

D131 - Identificar operações de escolha (formas lexicais, formas de tratamento, estruturas sintáticas, níveis de registro). (N1)

D132 - Realizar operações de escolha (formas lexicais, formas de tratamento, estruturas sintáticas, níveis de registro). (N2)

D133 - Identificar operações de ordenação (deslocamento, intercalação, inversão de ordem). (N1)

D134 - Realizar operações de ordenação (deslocamento, intercalação, inversão de ordem). (N2)

D135 - Identificar operações de transformação estrutural (ativa x passiva, construções adverbiais, adjetivo x locução adjetiva). (N1)

D136 - Realizar operações de transformação estrutural (ativa x passiva, construções adverbiais, adjetivo x locução adjetiva). (N2)

D137 - Identificar operações de expansão do sintagma nominal (adjuntos, complementos e orações subordinadas) e do sintagma verbal (adjuntos adverbiais e orações adverbiais). (N1)

D138 - Realizar operações de expansão do sintagma nominal (adjuntos, complementos e orações subordinadas) e verbal (adjuntos adverbiais e orações adverbiais). (N2)

D139 - Identificar operações de substituição (pronominalização, substituição lexical). (N1)

D140 - Realizar operações de substituição (pronominalização, substituição lexical). (N2)

D141 - Identificar operações de apagamento (omissão, elisão). (N1)

D142 - Realizar operações de apagamento (omissão, elisão). (N2)

D143- Identificar operações de explicitação (justificativa, exemplificação, paráfrase, explicação, retificação). (N1)

D144- Realizar operações de explicitação (justificativa, exemplificação, paráfrase, explicação, retificação). (N2)

D145 - Identificar operações de condensação (síntese). (N1)

D146 - Realizar operações de condensação (síntese). (N2)

D147- Identificar operações de estabelecimento de relações de correferência (hiperonímia, expressões nominais definidas, repetição, sinonímia). (N1)

D148 - Realizar operações de estabelecimento de relações de correferência (hiperonímia, expressões nominais definidas, repetição, sinonímia). (N2)

D149 - Identificar operações de inclusão de discurso alheio (discurso direto, indireto e indireto livre). (N1)

D150- Realizar operações de inclusão de discurso alheio (discurso direto, indireto e indireto livre). (N2)

D151 - Identificar operações de estabelecimento de relações de semi-equivalência sintático-semântica (da causa para a finalidade, da adversação para a concessão). (N1)

D152 - Realizar operações de estabelecimento de relações de semi-equivalência sintático-semântica (da causa para a finalidade, da adversação para a concessão). (N2)

D153 - Estabelecer relações comparativas entre duas operações e avaliar as diferenças de sentido decorrentes da opção por uma ou outra. (N3)

2.5. Variação linguística

D154- Perceber a variação intrínseca ao processo linguístico no que diz respeito a modalidade oral e escrita. (N1)

D155 - Distinguir formas próprias do padrão oral de outras próprias do padrão escrito. (N2)

D156 - Reconhecer, na análise da língua em uso, que o padrão da escrita acaba por se impor, indevidamente, como padrão de correção das formas de oralidade. (N2)

D157 - Perceber a variação intrínseca ao processo linguístico no que diz respeito a níveis de registro (formal e informal; registros particulares ou de cerimônia; linguagem chula). (N1)

D158 - Avaliar a adequação ou inadequação de determinados registros em diferentes situações de uso da língua. (N2)

D159 - Perceber a variação intrínseca ao processo linguístico no que diz respeito a região, classe social, idade, sexo, profissão. (N1)

D160 - Reconhecer, a partir da percepção da variação, os valores sociais nela implicados e, consequentemente, o preconceito contra os falares populares em oposição às formas dos grupos socialmente favorecidos. (N2)

D161 - Perceber a variação intrínseca ao processo linguístico no que diz respeito a transformações históricas (arcaísmo, neologismo, polissemia, empréstimo). (N1)

D162 - Avaliar as diferenças de sentido e de valor em função da presença ou ausência de marcas típicas do processo de mudança histórica da língua num texto dado. (N2)

D163 - Reconhecer que a variabilidade linguística é inerente ao fenômeno linguístico e está relacionada com a heterogeneidade social e situacional, manifestando-se na prosódia (sotaque), no léxico, nos processos morfossintáticos (derivação, concordância) e sintático-semânticos. (N3)

2.6. O texto enquanto objeto socio-historicamente construído

D164 - Associar à macrocategoria Dissertação as formas nas quais esta se atualiza (editorial, artigo de opinião, crônica, ensaio, carta do leitor, reportagem, discursos). (N2)

D165 - Associar à macrocategoria Narração as formas nas quais esta se atualiza (notícia, reportagem, romance, novela, crônica, biografia, depoimento). (N2);

D166 - Associar à macrocategoria Descrição/Exposição as formas nas quais esta se atualiza (textos enciclopédicos, textos informativos, textos de vulgarização científica). (N2)

D167 - Distinguir texto literário de texto não-literário, em função de sua forma, finalidade e convencionalidade. (N1)

D168 - Compreender o texto literário como manifestação cultural presente em diferentes épocas. (N2)

D169- Perceber, por comparação de dois textos literários, suas semelhanças ou diferenças decorrentes de seu momento histórico de produção. (N3)

D170 - Reconhecer, em um texto dado, concepções de mundo e de sujeito decorrentes de sua historicidade. (N3)

D171 - Reconhecer, em um texto dado, marcas de valores e intenções dos agentes produtores em função de seus comprometimentos e interesses políticos, ideológicos e econômicos (discurso religioso, científico, político-sindical, político-empresarial). (N3)

2.7. Funções da linguagem e atos de fala

D172 - Perceber, na análise de enunciados concretos, as funções que se atribuem à linguagem conforme a intenção do enunciado (função referencial, apelativa, emotiva, etc.). (N2)

D173- Reconhecer, na análise de enunciados concretos, as ações que se realizam com a linguagem conforme a intenção do enunciado (pedir, sugerir, mandar, batizar, condenar, etc.). (N2)

D174 - Estabelecer relação entre a forma linguística e a função que a ela atribui (por ex.: imperativo x função conativa; predomínio de 1ª pessoa x função emotiva, etc.). (N3)

D175 - Estabelecer relação entre a forma linguística e a ação que se faz com ela (por ex.: imperativo x mandar, pedir, sugerir, etc.). (N3)

ANEXO F – MATRIZ DE REFERÊNCIA LÍNGUA PORTUGUESA DO SAEB 1999

1.1 Procedimentos de leitura

D1 - Identificar informações no texto. (B)

D2 - Relacionar uma informação do texto com outras informações oferecidas no próprio texto ou em outro texto. (O)

D3 - Relacionar uma informação do texto com outras informações pressupostas pelo contexto. (O)

D4- Analisar a pertinência de uma informação do texto em função da estratégia argumentativa do autor. (G)

D5 - Depreender de uma afirmação explícita outra afirmação implícita. (G)

D6 - Identificar o tópico central de um texto. (B)

D7 - Estabelecer relações entre tópico e subtópicos. (O)

D8 - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão considerando: o contexto e/ou universo temático e/ou a estrutura morfológica da palavra (radical, afixos e flexões). (G)

D9 - Avaliar a propriedade de certas estratégias argumentativas, utilizando informações oferecidas por um verbete de dicionário e/ou por outro texto (enciclopédia, pequeno texto informativo, notícia). (G)

D10- Relacionar, na análise e compreensão do texto, informações verbais com informações de ilustrações ou fotos e/ou gráficos ou tabelas e/ou esquemas. (O)

D11 - Relacionar informações constantes do texto com conhecimentos prévios, identificando situações de ambiguidade ou de ironia, opiniões, valores implícitos e pressuposições. (O)

1.2 Características dos gêneros

D12 - Reconhecer características típicas de uma narrativa ficcional (conflito e desenlace, cenário, personagens, narrador). (B)

D13- Reconhecer as características típicas de um texto de análise/opinião (tese, argumento, contra-argumento, refutação), como editorial, crítica, crônica, artigo. (O)

D14 - Analisar a estratégia argumentativa do autor em um texto analítico/opinativo. (G)

D15 - Reconhecer as características próprias de um texto informativo (tópico e hierarquia de informação, exemplificação, analogia). (B)

D16- Reconhecer recursos prosódicos frequentes em texto poético (rima, ritmo, assonância, aliteração). (B)

D17 - Estabelecer relações, num texto poético, entre os aspectos formais (verso, estrofe, exploração gráfica do espaço) e temáticos (lirismo amoroso, descrição de objeto ou cena, retrato do cotidiano, narrativa dramática). (O)

1.3 Características do suporte e/ou do enunciador na construção de valores e sentidos

D18 - Comparar o tratamento da informação em duas notícias sobre o mesmo fato. (O)

D19 - Reconhecer em um texto marcas decorrentes de identificações políticas, ideológicas e de interesses econômicos dos agentes de produção. (B)

D20- Comparar as diferenças de uma mesma informação em diferentes veículos informativos (jornal x revista x televisão x rádio). (O)

D21 - Relacionar valores e sentidos veiculados em um texto informativo e/ou analítico/opinativo com suas condições de produção e intenções do autor. (O)

D22 - Relacionar as diferenças de uma mesma informação divulgada por diferentes fontes (Folha de S. Paulo x O Globo x Correio Braziliense; Globo x Bandeirantes x Record, etc.; informativo sindical x informativo empresarial, etc.) às intenções do autor. (O)

D23 - Relacionar as intenções do autor e as diferenças de sentido conseqüentes do seu lugar social (homem x mulher, líder sindical x empresário, pai x filho). (O)

D24 - Identificar diferenças conseqüentes da época em que o texto foi produzido (por exemplo: notícia de cem anos atrás x notícia de hoje; texto literário do século XIX x texto literário do século XX). (B)

1.4 Relação entre textos: intertextualidade

D25 - Comparar paráfrases avaliando sua maior ou menor fidelidade ao texto original. (O)

D26 - Avaliar a intenção da paródia de um texto dado. (G)

D27 - Identificar referências ou remissões a outros textos. (B)

D28 - Analisar incoerências e contradições na referência a outro texto ou na incorporação de um argumento de outro autor. (G)

D29 - Estabelecer relações temáticas e/ou estilísticas (de semelhança e de oposição) entre dois textos de diferentes autores ou de diferentes épocas. (O)

1.5 Coerência e coesão no processamento do texto

D30- Comparar textos de diferentes gêneros quanto ao tratamento temático e aos recursos formais utilizados pelo autor. (B)

D31 - Estabelecer relações entre partes de um texto a partir de repetição ou substituição de um termo. (O)

D32- Estabelecer relações entre partes de um texto a partir de mecanismos de concordância verbal e nominal. (O)

D33 - Estabelecer relação entre os recursos coesivos e operadores argumentativos usados pelo autor e sua estratégia argumentativa. (O)

D34- Analisar as relações sintático-semânticas em segmentos do texto (gradação, disjunção, explicação/estabelecimento de relação causai, conclusão, comparação, contraposição, exemplificação, retificação, explicitação). (G)

1.6 Progressão temática e organização argumentativa e narrativa

D35 - Identificar a tese e os argumentos de um texto. (B)

D36 - Analisar a seleção de argumentos de um texto para a corroboração da tese. (G)

D37 - Analisar a pertinência das informações selecionadas na exposição do argumento. (G)

D38 - Estabelecer relação entre o modo de exposição e a estratégia argumentativa do autor. (O)

D39- Estabelecer relações comparativas entre duas operações argumentativas, considerando as diferenças de sentido decorrentes da opção por uma ou outra. (O)

D40 - Avaliar a complexidade do núcleo dramático de uma narrativa e das ações dele decorrentes. (G)

D41 - Relacionar o narrador ao foco narrativo (ponto de vista). (O)

D42 - Relacionar a organização do cenário (tempo e espaço) com o enredo e a ação das personagens. (O)

D43 - Avaliar a propriedade da incorporação de dados da realidade na construção do universo ficcional. (G)

1.7 Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido

D44-Avaliar o efeito de sentido consequente do uso de pontuação expressiva (interrogação, exclamação, reticências, aspas). (G)

D45 - Avaliar a propriedade do uso dos recursos lexicais (jogos metafóricos e metonímicos, expressões nominais definidas, hiponímia, hiperonímia, repetição) em função da estratégia argumentativa do autor. (G)

D46 - Avaliar a propriedade do uso dos recursos sintáticos (paralelismo, enumeração, inversão, intercalação, coordenação, subordinação, etc.) na estratégia argumentativa do autor. (G)

D47 - Avaliar a propriedade do uso dos recursos semânticos (relações de oposição ou aproximação, gradação, campo semântico, atenuação, eufemismo, hipérbole, ironia) na estratégia argumentativa do autor. (G)

1.8 Construção da imagem de locutor e de interlocutor

D48 - Identificar índices contextuais e situacionais (marcas dialetais, níveis de registro, jargão, gíria) que permitam a construção da imagem de locutor e de interlocutor. (B)

D49 - Analisar mudanças na imagem de locutor e interlocutor em função da substituição de certos índices contextuais e situacionais (marcas dialetais, níveis de registro, jargão, gíria) por outros. (G)

D50- Analisar as implicações sócio-históricas dos índices contextuais e situacionais (marcas dialetais, níveis de registro, jargão, gíria) na construção da imagem de locutor e interlocutor. (G)

1.9 Variação linguística

D51 - Avaliar a adequação ou inadequação de determinados registros em diferentes situações de uso da língua (modalidade oral e escrita, níveis de registro, dialetos). (G)

D52 - Compreender, a partir da percepção da variação, os valores sociais nela implicados e, consequentemente, o preconceito contra os falares populares em oposição às formas dos grupos socialmente favorecidos. (O)

D53 - Avaliar as diferenças de sentido e de valor em função da presença ou ausência de marcas típicas do processo de mudança histórica da língua num texto dado (arcaísmo, neologismo, polissemia, empréstimo). (G)

D54 - Aplicar os conhecimentos relativos à variação linguística e diferenças entre oralidade e escrita na produção de textos (G).

1.10 O texto enquanto objeto sócio historicamente construído

D55 - Distinguir texto literário de texto não-literário, em função da forma, finalidade e convencionalidade. (B)

D56 - Comparar dois textos literários, percebendo semelhanças ou diferenças decorrentes do momento histórico de produção. (O)

D57 - Diferenciar, em textos, concepções de mundo e de sujeito decorrentes de sua historicidade. (B)

D58 - Diferenciar, em textos, marcas de valores e intenções dos agentes produtores em função de seus comprometimentos e interesses políticos, ideológicos e econômicos. (B)

D59 - Identificar, na leitura de um texto literário, as implicações no tratamento temático e no estilo conseqüentes do contexto histórico de produção e recepção do texto. (B)

D60 - Relacionar o universo narrativo com estilo de época, bem como com estereótipos e clichês sociais. (O)

ANEXO G – MATRIZ DE REFERÊNCIA LÍNGUA PORTUGUESA DO SAEB 2001 AOS DIAS ATUAIS

Matriz de Referência de Língua Portuguesa do Saeb: Temas e seus Descritores

3ª Série do Ensino Médio

I. Procedimentos de Leitura

D1 – Localizar informações explícitas em um texto.

D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.

D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.

D6 – Identificar o tema de um texto.

D14 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

II. Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto

D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).

D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

D20 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.

D21 – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.

IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto

D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.

D7 – Identificar a tese de um texto.

D8 – Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.

D9 – Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.

D10 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.

D11 – Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.

D15 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.

V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido

D16 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.

D17 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.

D18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.

D19 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.

VI. Variação Linguística

D13 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

ANEXO H - MATRIZ DE SABERES LÍNGUA PORTUGUESA DO SISEDU

PROCEDIMENTOS DE LEITURA

Saber 1 - Localizar informação explícita.

S01.H01 - Localizar informações explícitas a partir da verificação de suas marcas tipográficas (negrito, sublinhado, aspas, números etc.) em textos verbais, pertencentes a gêneros simples ou complexos de qualquer sequência discursiva predominante (ex.: nota e/ou cupom fiscal, bilhete, convite, aviso, canção popular, mensagem, poema de estrutura e linguagem acessíveis, cartaz etc.).

S01.H02 - Localizar informações explícitas a partir da reprodução de ideias de um trecho ou parágrafo de textos de gêneros simples de grande circulação social (ex.: nota e/ou cupom fiscal, bilhete, convite, aviso, cardápio, poema, canção popular etc.).

S01.H03 - Localizar uma informação explícita a partir da reprodução de ideias de um trecho ou parágrafo em textos verbais, pertencentes a gêneros simples, predominantemente narrativos (ex.: memória, contos de fada, fábula, piada, lenda, canção popular etc.).

S01.H04 - Localizar uma informação explícita a partir da reprodução de ideias de um trecho ou parágrafo de textos de gêneros simples predominantemente descritivos (ex.: classificados, nota e/ou cupom fiscal, apresentação/descrição de seres, lugares e objetos, canção popular, declaração etc.).

S01.H05 - Localizar uma informação explícita a partir da reprodução de ideias de um trecho ou parágrafo em textos verbais, pertencentes a gêneros simples, da ordem do relatar (ex.: notícia, diário íntimo, biografia, relato de viagem, relato pessoal, fofoca de revistas, jornais, sites etc.).

S01.H06 - Localizar uma informação explícita a partir da reprodução de ideias de um trecho ou parágrafo em textos verbais pertencentes a gêneros simples predominantemente expositivos (ex.: verbete de dicionário, verbete de enciclopédia, resumo de artigo científico, curiosidade, nota explicativa etc.).

S01.H07 - Localizar informações explícitas a partir da reprodução de ideias de um trecho ou parágrafo em textos verbais, pertencentes a gêneros simples, predominantemente instrucionais/injuntivos (ex.: receita médica, receita culinária, regra de jogo, horóscopo, oração etc.).

S01.H08 - Localizar informações explícitas a partir da reprodução de ideias de um trecho ou parágrafo em textos verbais, pertencentes a gêneros simples, predominantemente argumentativos (ex.: carta de reclamação, carta do leitor, comentário ou postagem opinativo/a em redes sociais, artigo de opinião etc.).

S01.H09 - Localizar informações explícitas em textos não verbais ou multissemióticos pertencentes a gêneros simples e/ou de grande circulação social de qualquer sequência discursiva predominante (ex.: placa, fotografia convencional, emoticon, e-mail, fotolegenda, cardápio, mensagem de WhatsApp/Messenger, direct, meme, anúncio ou campanha publicitária, rótulo, embalagem, catálogo, panfleto etc.).

Saber 2 - Inferir informação em texto verbal.

S01.H01 - Inferir tempo, espaço ou seres em textos verbais, pertencentes a gêneros simples de grande circulação social de qualquer sequência discursiva predominante (ex.: nota e cupom fiscal, bilhete, convite, aviso, canção popular, mensagem, poema de estrutura e linguagem acessíveis, cartaz etc.).

S02.H02 - Inferir sentimentos ou emoções vinculadas a um trecho ou parágrafo de textos verbais pertencentes a gêneros simples e/ou de grande circulação social de qualquer sequência discursiva predominante (ex.: nota e cupom fiscal, bilhete, convite, aviso, canção popular, mensagem, poema de estrutura e linguagem acessíveis, cartaz etc.).

S02.H03 - Inferir a moral vinculada a uma fábula, quando não explicitada/expressa.

S02.H04 - Inferir ações de um ser retratado em textos verbais pertencentes a gêneros simples predominantemente descritivos (ex.: classificados, apresentação/descrição de seres, lugares e objetos, canção popular, declaração etc.).

S02.H05 - Inferir características físicas de um ser retratado, com base em suas atitudes, ações ou discursos (falas e/ou pensamentos) em textos verbais, pertencentes a gêneros simples predominantemente descritivos (ex.: classificados, apresentação de seres, lugares e objetos, canção popular, declaração, poema de estrutura e linguagem acessível etc.) ou da ordem do relatar (ex.: notícia, diário íntimo, biografia, relato de viagem, relato pessoal, fofoca de revistas, jornais e sites etc.).

S02.H06 - Inferir ideias contraditórias, ambíguas (duplo sentido) ou paradoxais em textos verbais pertencentes a gêneros simples e/ou de grande circulação social predominantemente

narrativos, descritivos ou da ordem do relatar (ex.: memória, contos de fada, fábula, classificados, nota ou cupom fiscal, notícia, diário íntimo, biografia etc.).

S02.H07 - Inferir ações de um ser retratado em textos verbais pertencentes a gêneros simples predominantemente expositivos, instrucionais ou argumentativos (ex.: verbete de dicionário, verbete de enciclopédia, receita médica, receita culinária, regra de jogo, carta de reclamação, carta do leitor, comentário ou postagem opinativo/a em redes sociais etc.).

S02.H08 - Inferir características físicas de um ser retratado com base em suas atitudes, ações ou discursos (falas e/ou pensamentos) em textos verbais pertencentes a gêneros simples predominantemente expositivos, instrucionais ou argumentativos (ex.: verbete de dicionário, verbete de enciclopédia, receita médica, receita culinária, regra de jogo, carta de reclamação, carta do leitor, comentário ou postagem opinativo/a em redes sociais etc.).

S02.H09 - Inferir ideias contraditórias, ambíguas (duplo sentido) ou paradoxais em textos verbais pertencentes a gêneros simples e/ou de grande circulação social predominantemente expositivos, instrucionais ou argumentativos (ex.: verbete de dicionário, verbete de enciclopédia, receita médica, receita culinária, regra de jogo, carta de reclamação, carta do leitor, comentário ou postagem opinativo/a em redes sociais etc.).

S02.H10 - Inferir a causa ou a consequência decorrentes/resultantes de um fato, ação ou de um comportamento em textos verbais pertencentes a gêneros simples predominantemente narrativos, descritivos ou da ordem do relatar (ex.: memória, contos de fada, fábula, classificados, nota ou cupom fiscal, notícia, diário íntimo, biografia etc.).

S02.H11 - Inferir características ou estados psicológicos de seres retratados com base em suas atitudes, ações ou discursos em textos verbais pertencentes a gêneros simples, predominantemente descritivos ou da ordem do relatar (ex.: classificados, nota ou cupom fiscal, notícia, diário íntimo, biografia etc.).

S02.H12 - Inferir uma crítica político-social vinculado a textos verbais pertencentes a gêneros simples predominantemente narrativos, descritivos ou da ordem do relatar (ex.: memória, contos de fada, fábula, classificados, nota ou cupom fiscal, notícia, diário íntimo, biografia etc.).

S02.H13 - Inferir sentimentos ou emoções vinculadas a um trecho ou parágrafo de textos não verbais ou multissemióticos pertencentes a gêneros simples e/ou de grande circulação social, de qualquer sequência discursiva predominante (ex.: placa, fotografia convencional, emoticon,

e-mail, fotolegenda, cardápio, mensagem de WhatsApp/Messenger, direct, meme, anúncio ou campanha publicitária, rótulo, embalagem, catálogo, panfleto etc.).

S02.H14 - Inferir sentimentos ou emoções vinculadas a um trecho ou parágrafo de textos não verbais ou multissemióticos, pertencentes a gêneros simples e/ou de grande circulação social, de qualquer sequência discursiva predominante (ex.: placa, fotografia convencional, emoticon, e-mail, fotolegenda, cardápio, mensagem de WhatsApp/Messenger, direct, meme, anúncio ou campanha publicitária, rótulo, embalagem, catálogo, panfleto etc.).

S02.H15 - Inferir ações de um ser retratado em textos verbais, pertencentes a gêneros complexos, predominantemente descritivos ou da ordem do relatar (ex.: currículo profissional, roteiro de viagem, ata, reportagem etc.).

S02.H16 - Inferir características físicas de um ser retratado, com base em suas atitudes, ações ou discursos (falas e/ou pensamentos) em textos verbais, pertencentes a gêneros complexos, predominantemente descritivos ou da ordem do relatar (ex.: currículo profissional, roteiro de viagem, ata, reportagem etc.).

S02.H17 - Inferir ideias contraditórias, ambíguas (duplo sentido) ou paradoxais em textos, verbais, pertencentes a gêneros complexos, predominantemente descritivos ou da ordem do relatar (ex.: currículo profissional, roteiro de viagem, ata, reportagem, etc.).

S02.H18 - Inferir ações de um ser retratado em textos verbais, pertencentes a gêneros complexos, predominantemente expositivos, instrucionais ou argumentativos (ex.: nota explicativa, resumo de artigo científico, receita médica, regra de jogo, horóscopo, carta do leitor, carta de reclamação etc.).

S02.H19 - Inferir características físicas de um ser retratado, com base em suas atitudes, ações ou discursos (falas e/ou pensamentos) em textos verbais, pertencentes a gêneros complexos, predominantemente expositivos, instrucionais ou argumentativos (ex.: nota explicativa, resumo de artigo científico, receita médica, regra de jogo, horóscopo, carta do leitor, carta de reclamação etc.).

S02.H20 - Inferir ideias contraditórias, ambíguas (duplo sentido) ou paradoxais em textos, verbais, pertencentes a gêneros complexos, predominantemente expositivos, instrucional ou argumentativos (ex.: nota explicativa, resumo de artigo científico, receita médica, regra de jogo, horóscopo, carta do leitor, carta de reclamação etc.).

S02.H21 - Inferir sentimentos ou emoções vinculadas a um trecho ou parágrafo de textos não verbais ou multissemióticos, pertencentes a gêneros complexos e/ou de grande circulação social, de qualquer sequência discursiva predominante (ex.: pintura, xilogravura, tirinha, charge, cartum, história em quadrinhos, fotografia artística, gráfico, infográfico, poema concretista etc.).

S02.H22 - Inferir características ou estados psicológicos de seres retratados, com base em suas atitudes, ações ou discursos em textos verbais, pertencentes a gêneros complexos de qualquer sequência discursiva predominante (ex.: crônica literária, palestra, crônica argumentativa, relato histórico, peça de teatro etc.).

S02.H23 - Inferir uma crítica político-social vinculado a textos verbais, pertencentes a gêneros complexos de qualquer sequência discursiva predominante (ex.: crônica literária, palestra, crônica argumentativa, relato histórico, peça de teatro etc.).

S02.H24 - Inferir a imagem ou perfil construída(o) a respeito de quem fala (enunciador), isto é, do narrador, em textos narrativos, do eu lírico, em textos poéticos, ou do autor, em textos no geral.

S02.H25 - Inferir o referente, claramente não explicitado, ao qual se faz referência por meio de intertextualidade em textos complexos, de qualquer sequência discursiva predominante (ex.: artigo científico, palestra, bula de remédio, manual de instrução, estatuto, dissertação argumentativa, resenha, editorial etc.).

Saber 3 - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.

S03.H01 - Inferir o significado figurado de uma palavra em textos verbais, pertencentes a gêneros simples de grande circulação social, predominantemente descritivos ou narrativos (ex.: memória, contos de fada, fábula, piada, classificados, nota ou cupom fiscal etc.).

S03.H02 - Inferir o significado de expressões idiomáticas, frases feitas, bordões ou ditados populares, a partir de seus usos em textos verbais, pertencentes a gêneros simples de grande circulação social predominantemente descritivos ou narrativos (ex.: memória, contos de fada, fábula, piada, classificados, nota ou cupom fiscal etc.).

S03.H03 - Inferir o significado figurado de uma palavra em textos multissemióticos pertencentes a gêneros simples e/ou de grande circulação social de qualquer sequência discursiva predominante (ex.: placa, fotografia convencional, emoticon, e-mail, fotolegenda,

cardápio, mensagem de WhatsApp/Messenger, direct, meme, anúncio ou campanha publicitária, rótulo, embalagem, catálogo, panfleto, etc.).

S03.H04 - Inferir o significado de expressões idiomáticas, frases feitas, bordões ou ditados populares, a partir de seus usos em textos multissemióticos, pertencentes a gêneros simples e/ou de grande circulação social de qualquer sequência discursiva predominante (ex.: placa, fotografia convencional, emoticon, e-mail, fotolegenda, cardápio, mensagem de WhatsApp/Messenger, direct, meme, anúncio ou campanha publicitária, rótulo, embalagem, catálogo, panfleto etc.).

S03.H05 - Inferir o significado de gírias ou regionalismos a partir de seus usos em textos verbais pertencentes a gêneros simples de qualquer sequência discursiva predominante (ex.: nota e cupom fiscal, bilhete, convite, aviso, canção popular, mensagem, poema de estrutura e linguagem acessíveis, cartaz etc.).

S03.H06 - Inferir o significado de estrangeirismos ou neologismos a partir de seus usos em textos verbais pertencentes a gêneros simples de qualquer sequência discursiva predominante (ex.: nota e cupom fiscal, bilhete, convite, aviso, canção popular, mensagem, poema de estrutura e linguagem acessíveis, cartaz etc.).

S03.H07 - Inferir o significado de expressões idiomáticas, frases feitas, bordões ou ditados populares a partir de seus usos em textos verbais pertencentes a gêneros simples da ordem do relatar, expor, instruir e argumentar (ex.: notícia, nota explicativa, receita culinária, artigo de opinião etc.).

S03.H08 - Inferir o significado de gírias ou regionalismos a partir de seus usos, em textos multissemióticos, pertencentes a gêneros simples e/ou de grande circulação social de qualquer sequência discursiva predominante (ex.: placa, fotografia convencional, emoticon, e-mail, fotolegenda, cardápio, mensagem de WhatsApp/Messenger, direct, meme, anúncio ou campanha publicitária, rótulo, embalagem, catálogo, panfleto etc.).

S03.H09 - Inferir o significado figurado de uma palavra em textos verbais pertencentes a gêneros simples da ordem do relatar, expor, instruir e argumentar (ex.: notícia, diário íntimo, curiosidade, nota explicativa, regra de jogo, horóscopo, artigo de opinião, etc.).

S03.H10 - Inferir o significado de gírias ou regionalismos a partir de seus usos em textos verbais pertencentes a gêneros complexos de qualquer sequência discursiva predominante.

S03.H11 - Inferir o significado de expressões idiomáticas, frases feitas, bordões ou ditados populares, a partir de seus usos em textos verbais, pertencentes a gêneros complexos predominantemente descritivos ou narrativos (ex.: crônica literária, parábola, passagem bíblica, trechos de roteiros cinematográficos/peças de teatro, currículo, roteiro de viagem etc.).

S03.H12 - Inferir o sentido de palavras, termos ou expressões específicas ou típicas de uma determinada área do Saber/Conhecimento em textos verbais, pertencentes a gêneros simples, de qualquer sequência discursiva predominante.

S03.H13 - Inferir o significado figurado de uma palavra em textos multissemióticos, pertencentes a gêneros complexos de qualquer sequência discursiva predominante.

S03.H14 - Inferir o significado figurado de uma palavra em textos complexos de qualquer sequência discursiva predominante.

S03.H15 - Inferir o significado de expressões idiomáticas, frases feitas, bordões ou ditados populares, a partir de seus usos em textos multissemióticos, pertencentes a gêneros simples de qualquer sequência discursiva predominante.

S03.H16 - Inferir o significado de estrangeirismos ou neologismos a partir de seus usos em textos verbais, pertencentes a gêneros complexos de qualquer sequência discursiva predominante.

S03.H17 - Inferir o significado de gírias ou regionalismos a partir de seus usos em textos multissemióticos, pertencentes a gêneros complexos de qualquer sequência discursiva predominante.

S03.H18 - Inferir o sentido de palavras, termos ou expressões específicas ou típicas de uma determinada área do Saber/Conhecimento em textos verbais ou multissemióticos complexos de qualquer sequência discursiva predominante.

S03.H19 - Inferir o significado de expressões idiomáticas, frases feitas, bordões ou ditados populares, a partir de seus usos em textos verbais, pertencentes a gêneros complexos de qualquer sequência discursiva predominante.

S03.H20 - Inferir o significado de palavras, termos ou expressões arcaicas, em desuso, em textos verbais ou multissemióticos, de natureza artístico-literária, bíblica/sacra ou histórica de qualquer sequência discursiva predominante.

Saber 4 - Interpretar textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais.

S04.H01 - Reconhecer elementos organizadores (tempo, espaço, personagens etc.), em textos não verbais ou multissemióticos, pertencentes a gêneros simples e/ou de grande circulação social de qualquer sequência discursiva predominante.

S04.H02 - Identificar características físicas de seres retratados, em textos não verbais ou multissemióticos, pertencentes a gêneros simples de qualquer sequência discursiva, exceto os predominantemente narrativos (ex.: panfleto, cartaz, convite, cartão de mensagem, catálogo, anúncio ou campanha publicitária, charge etc.).

S04.H03 - Identificar ações de seres retratados, em textos não verbais ou multissemióticos, pertencentes a gêneros simples de qualquer sequência discursiva, exceto os predominantemente narrativos (ex.: panfleto, cartaz, convite, cartão de mensagem, catálogo, anúncio ou campanha publicitária etc.).

S04.H04 - Compreender o sentido global, em textos não verbais ou multissemióticos, pertencentes a gêneros simples e/ou de grande circulação social de qualquer sequência discursiva, exceto os predominantemente narrativos (ex.: panfleto, cartaz, convite, cartão de mensagem, catálogo, anúncio ou campanha publicitária etc.).

S04.H05 - Reconhecer a ordem cronológica em que fatos acontecem, em textos não verbais ou multissemióticos, pertencentes a gêneros simples de qualquer sequência discursiva, exceto os predominantemente narrativos (ex.: panfleto, cartaz, convite, cartão de mensagem, catálogo, anúncio ou campanha publicitária etc.).

S04.H06 - Identificar características psicológicas ou estados emocionais de seres retratados, em textos não verbais ou multissemióticos, pertencentes a gêneros simples de qualquer sequência discursiva, exceto os predominantemente narrativos (ex.: panfleto, cartaz, convite, cartão de mensagem, catálogo, anúncio ou campanha publicitária etc.).

S04.H07 - Identificar intenções de seres retratados, em textos não verbais ou multissemióticos, pertencentes a gêneros simples de qualquer sequência discursiva, exceto os predominantemente narrativos (ex.: panfleto, cartaz, convite, cartão de mensagem, catálogo, anúncio ou campanha publicitária etc.).

S04.H08 - Compreender o sentido global com base em informações implícitas, em textos não verbais ou multissemióticos, pertencentes a gêneros simples e/ou de grande circulação social

de qualquer sequência discursiva predominante (ex.: placa, fotografia convencional, emoticon, e-mail, fotolegenda, cardápio, mensagem de WhatsApp/Messenger, direct etc.).

S04.H09 - Identificar características físicas de seres retratados em textos não verbais ou multissemióticos, pertencentes a gêneros complexos, de qualquer sequência discursiva, exceto os predominantemente narrativos (ex.: charge, cartum, fotografia artística, infográfico, poemas concretistas etc.).

S04.H10 - Reconhecer elementos organizadores (tempo, espaço, personagens etc.) em textos não verbais ou multissemióticos, pertencentes a gêneros complexos de qualquer sequência discursiva predominante.

S04.H11 - Identificar ações de seres retratados em textos não verbais ou multissemióticos, pertencentes a gêneros complexos, de qualquer sequência discursiva, exceto os predominantemente narrativos (ex.: charge, cartum, fotografia artística, infográfico, poemas concretistas etc.).

S04.H12 - Reconhecer a ordem cronológica em que fatos acontecem em textos não verbais ou multissemióticos, pertencentes a gêneros complexos, de qualquer sequência discursiva, exceto os predominantemente narrativos (ex.: catálogo, anúncio ou campanha publicitária, charge, cartum, fotografia artística, infográfico, poemas concretistas, etc.)

S04.H13 - Identificar características psicológicas ou estados emocionais de seres retratados em textos não verbais ou multissemióticos, pertencentes a gêneros complexos, de qualquer sequência discursiva, exceto os predominantemente narrativos (ex.: panfleto, cartaz, convite, cartão de mensagem, catálogo, anúncio ou campanha publicitária, charge, cartum, fotografia artística, infográfico, poemas concretistas etc.).

S04.H14 - Compreender o sentido global com base em informações implícitas em textos não verbais ou multissemióticos, pertencentes a gêneros complexos de qualquer sequência discursiva predominante.

S04.H15 - Identificar intenções de seres retratados em textos não verbais ou multissemióticos, pertencentes a gêneros complexos, de qualquer sequência discursiva, exceto os predominantemente narrativos (ex.: charge, cartum, fotografia artística, infográfico, poemas concretistas etc.).

Saber 5 - Identificar o tema ou assunto de um texto.

S05.H01 - Identificar o tema ou o assunto central já sinalizados pelo título, em textos verbais pertencentes a gêneros simples ou complexo de qualquer sequência discursiva predominante (ex.: receita médica, receita culinária, regra de jogo, horóscopo etc.).

S05.H02 - Identificar palavras-chave que sintetizam o sentido global, em textos verbais, pertencentes a gêneros simples de qualquer sequência discursiva predominante.

S05.H03 - Identificar o tema ou o assunto central de textos verbais pertencentes a gêneros simples predominantemente da ordem do relatar (ex.: reportagem, relato de viagem, diário etc.).

S05.H04 - Identificar o tema ou o assunto central de textos não verbais ou multissemióticos pertencentes a gêneros simples e/ou de grande circulação social de qualquer sequência discursiva predominante.

S05.H05 - Identificar o tema ou o assunto central de textos verbais pertencentes a gêneros simples predominantemente expositivos (ex.: verbete de dicionário, verbete de enciclopédia, curiosidade etc.).

S05.H06 - Reconhecer o tema ou o assunto central de textos verbais pertencentes a gêneros simples predominantemente argumentativos (ex.: carta de reclamação, carta do leitor, comentário ou postagem opinativo/a em redes sociais etc.).

S05.H07 - Identificar o tema ou assunto central de textos verbais pertencentes a gêneros simples predominantemente instrucionais/injuntivos (ex.: receita médica, receita culinária, regra de jogo, horóscopo etc.).

S05.H08 - Identificar palavras-chave que sintetizam o sentido global em textos verbais, pertencentes a gêneros complexos de qualquer sequência discursiva predominante.

S05.H09 - Identificar o tema ou o assunto central de textos verbais, pertencentes a gêneros complexos predominantemente narrativos ou descritivos (ex.: crônica literária, parábola, passagem bíblica, trechos de roteiros cinematográficos/peças de teatro, currículo, roteiro de viagem etc.).

S05.H10 - Identificar o tema ou o assunto central de textos verbais, pertencentes a gêneros complexos predominantemente expositivos (ex.: seminários, palestras, resumo de trabalho científico etc.).

S05.H11 - Identificar o tema central de textos verbais, pertencentes a gêneros complexos predominantemente instrucionais/injuntivos (ex.: estatutos, regulamentos, leis etc.).

S05.H12 - Reconhecer o tema ou o assunto central de textos verbais, pertencentes a gêneros complexos predominantemente argumentativos (ex.: debate regrado, discurso de defesa/acusação, editorial etc.).

S05.H13 - Identificar temas ou assuntos secundários a um tema ou assunto central em textos verbais, de qualquer sequência discursiva predominante.

Saber 6 - Distinguir fato da opinião relativa a esse fato.

S06.H01 - Identificar um fato apresentado, em textos verbais, pertencentes a gêneros simples de grande circulação social predominantemente narrativos, descritivos e da ordem do relatar (ex.: memória, contos de fada, fábula, classificados, nota ou cupom fiscal, biografia, relato de viagem, relato pessoal etc.).

S06.H02 - Identificar opinião explícita, em textos verbais, pertencentes a gêneros simples de grande circulação social predominantemente narrativos, descritivos e da ordem do relatar (ex.: memória, contos de fada, fábula, classificados, nota ou cupom fiscal, biografia, relato de viagem, relato pessoal etc.).

S06.H03 - Identificar um fato apresentado, em textos verbais, pertencentes a gêneros simples de grande circulação social predominantemente expositivo, instrucionais/injuntivos ou argumentativos (ex.: verbete de dicionário, verbete de enciclopédia, regra de jogo, horóscopo, postagem opinativo/a em redes sociais, artigo de opinião etc.).

S06.H04 - Identificar opinião explícita, em textos verbais, pertencentes a gêneros simples de grande circulação social predominantemente expositivos, instrucionais/injuntivos ou argumentativos (ex.: verbete de dicionário, verbete de enciclopédia, regra de jogo, horóscopo, postagem opinativo/a em redes sociais, artigo de opinião etc.).

S06.H05 - Identificar um fato presente em textos não verbais ou multissemióticos pertencentes a gêneros simples e/ou de grande circulação social de qualquer sequência discursiva predominante.

S06.H06 - Identificar uma opinião presente em textos não verbais ou multissemióticos pertencentes a gêneros simples e/ou de grande circulação social de qualquer sequência discursiva predominante.

S06.H07 - Identificar um juízo de valor/julgamento expresso pelo enunciador (narrador, autor, eu lírico) sobre algo, alguém ou fato, em textos verbais, pertencentes a gênero simples

predominantemente narrativos, descritivos e da ordem do relatar (ex.: memória, contos de fada, fábula, classificados, nota ou cupom fiscal, biografia, relato de viagem, relato pessoal etc.).

S06.H08 - Identificar marcas linguísticas (substantivo, advérbios e locuções de tempo ou lugar, verbos no pretérito perfeito, escolha vocabular etc.) que ajudam a evidenciar um fato expresso pelo enunciador, em textos verbais, pertencentes a gêneros simples de qualquer sequência discursiva predominante (ex.: nota e cupom fiscal, bilhete, convite, aviso, canção popular, mensagem, poema de estrutura e linguagem acessíveis, cartaz, etc.).

S06.H09 - Identificar opiniões, pontos de vista e/ou posicionamentos divergentes em um mesmo texto verbal pertencente a gêneros simples, predominantemente narrativos, descritivos, expositivos, instrucionais e da ordem do relatar (ex.: memória, piada, fábula, classificados, nota ou cupom fiscal, curiosidade, receita médica, receita culinária, relato de viagem, relato pessoal etc.).

S06.H10 - Identificar opiniões, pontos de vista e/ou posicionamentos divergentes em um mesmo texto verbal, pertencente a gêneros simples predominantemente argumentativo (ex.: carta de reclamação, carta do leitor, comentário ou postagem opinativo/a em redes sociais etc.).

S06.H11 - Identificar marcas linguísticas (adjetivos, advérbios de modo e dúvida, verbos na 1ª pessoa, escolha vocabular, modalização, ordem das informações no enunciado etc.) que ajudam a evidenciar uma opinião expressa pelo enunciador em textos verbais pertencentes a gêneros simples de qualquer sequência discursiva predominante.

S06.H12 - Identificar opiniões, pontos de vista e/ou posicionamentos divergentes em um único texto não verbal ou multissemiótico pertencentes a gêneros simples e/ou de grande circulação social de qualquer sequência discursiva predominante.

S06.H13 - Identificar um fato apresentado em textos verbais, pertencentes a gêneros complexos de grande circulação social em qualquer sequência discursiva.

S06.H14 - Identificar opiniões, pontos de vista e/ou posicionamentos divergentes em um mesmo texto verbal, pertencente a gêneros complexos de qualquer sequência discursiva predominante.

S06.H15 - Identificar opinião explícita em textos verbais, pertencentes a gêneros complexos de qualquer sequência discursiva predominante.

S06.H16 - Identificar um juízo de valor/julgamento expresso pelo enunciador (narrador, autor, eu lírico) sobre algo, alguém ou fato textos verbais, pertencentes a gênero simples, expositivo, injuntivo ou argumentativo (ex.: verbete de dicionário, verbete de enciclopédia, receita médica, receita culinária, carta de reclamação, carta do leitor etc.).

S06.H17 - Identificar um juízo de valor/julgamento expresso pelo enunciador (narrador, autor, eu lírico) sobre algo, alguém ou fato textos verbais, pertencentes a gêneros complexos de qualquer sequência discursiva predominante.

S06.H18 - Identificar opiniões, pontos de vista e/ou posicionamentos divergentes em um único texto não verbal ou multissemiótico, pertencentes a gêneros complexos de qualquer sequência discursiva predominante.

S06.H19 - Identificar um fato presente em textos não verbais ou multissemióticos, pertencentes a gêneros complexos de qualquer sequência discursiva predominante.

S06.H20 - Identificar uma opinião presente em textos não verbais ou multissemióticos, pertencentes a gêneros complexos de qualquer sequência discursiva predominante.

S06.H21 - Identificar marcas linguísticas (substantivo, advérbios e locuções de tempo ou lugar, verbos no pretérito perfeito, escolha vocabular etc.) que ajudam a evidenciar um fato expresso pelo enunciador em textos verbais, pertencentes a gêneros complexos de qualquer sequência discursiva predominante.

S06.H22 - Identificar marcas linguísticas (adjetivos, advérbios de modo e dúvida, verbos na 1ª pessoa, escolha vocabular, ordem das informações no enunciado etc.) que ajudam a evidenciar uma opinião expressa pelo enunciador em textos verbais, pertencentes a gêneros complexos de qualquer sequência discursiva predominante.

S06.H23 - Identificar fatos fictícios ou *fakenews* em textos verbais ou multissemióticos de qualquer sequência discursiva predominante.

S06.H24 - Identificar opiniões do enunciador (autor, narrador, personagem), por meio de comentários interventivos, sobre fatos fictícios em textos ficcionais ou em *fakenews*.

Saber 7 - Diferenciar a informação principal das secundárias em um texto.

S07.H01 - Identificar informação secundária expressa por uma afirmação do autor, narrador ou eu-lírico em um texto de gêneros simples de qualquer sequência discursiva predominante.

S07.H02 - Identificar informação secundária expressa por meio de uma descrição de estados, eventos, espaços, objetos ou fenômenos em textos verbais ou multissemióticos, pertencentes a gêneros simples e/ou de grande circulação social de qualquer sequência discursiva predominante.

S07.H03 - Identificar informação principal expressa por meio da relação de um agente e seus respectivos eventos por ele desencadeados em um texto verbal de gêneros simples de qualquer sequência discursiva predominante.

S07.H04 - Identificar informação secundária expressa por meio de uma explicação, um detalhamento ou uma exemplificação relativa a estados, eventos, espaços, objetos ou fenômenos em textos verbais ou multissemióticos, pertencentes a gêneros simples de qualquer sequência discursiva predominante.

S07.H05 - Identificar informação secundária expressa por uma afirmação do autor, narrador ou eu-lírico em um texto verbal pertencente a gêneros simples de qualquer sequência discursiva predominante.

S07.H06 - Identificar informação secundária expressa por meio de uma descrição de estados, eventos, espaços, objetos ou fenômenos em textos verbais ou multissemióticos, pertencentes a gêneros simples de qualquer sequência discursiva predominante.

S07.H07 - Identificar informação principal expressa pela relação de um agente e seus respectivos eventos por ele desencadeados em textos verbais ou multissemióticos, pertencentes a gêneros simples e/ou de grande circulação social de qualquer sequência discursiva predominante.

S07.H08 - Identificar informação secundária expressa por meio de uma explicação, um detalhamento ou uma exemplificação de estados, eventos, espaços, objetos ou fenômenos em um texto em textos de gêneros simples de qualquer sequência discursiva predominante.

S07.H09 - Identificar informação secundária expressa por meio de um resumo exposto logo após uma sequência de fatos ou ideias ter sido apresentadas ou relatadas pelo autor, narrador ou eu-lírico de um texto de gênero simples de qualquer sequência discursiva predominante.

S07.H10 - Identificar informação principal expressa por meio de eventos ordenados em uma sequência temporal em textos de gêneros simples de qualquer sequência discursiva predominante.

S07.H11 - Identificar informação principal expressa por meio de eventos de aspecto perfectivo (eventos apresentados na sua totalidade, com começo, meio e fim, descontínuos, pontuais, momentâneos, concluídos em um ponto específico do passado) em textos verbais de gêneros simples de qualquer sequência discursiva predominante.

S07.H12 - Identificar informação secundária expressa por meio de eventos de aspecto imperfectivo (eventos incompletos, não havendo enfoque no começo, meio e fim do processo, contínuos, habituais, recorrentes, de conclusão indeterminada ou que se prolongam no tempo) em textos verbais, pertencentes a gêneros simples de qualquer sequência discursiva predominante.

S07.H13 - Identificar informação secundária expressa por meio de uma autoparáfrase (reelaboração discursiva) do próprio autor, narrador ou eu-lírico de um texto verbal de gêneros simples de qualquer sequência discursiva predominante.

S07.H14 - Identificar informação secundária expressa por uma afirmação do autor, narrador ou eu-lírico em um texto de gêneros complexos de qualquer sequência discursiva predominante.

S07.H15 - Identificar informação secundária expressa por meio de uma descrição de estados, eventos, espaços, objetos ou fenômenos em textos verbais ou multissemióticos, pertencentes a gêneros complexos e/ou de grande circulação social de qualquer sequência discursiva predominante.

S07.H16 - Identificar informação principal expressa por meio da relação de um agente e seus respectivos eventos por ele desencadeados em um texto verbal de gêneros complexos de qualquer sequência discursiva predominante.

S07.H17 - Identificar informação secundária expressa por meio de uma explicação, um detalhamento ou uma exemplificação relativa a estados, eventos, espaços, objetos ou fenômenos em textos verbais ou multissemióticos, pertencentes a gêneros complexos de qualquer sequência discursiva predominante.

S07.H18 - Identificar informação secundária expressa por uma afirmação do autor, narrador ou eu-lírico em um texto verbal pertencente a gêneros complexos de qualquer sequência discursiva predominante.

S07.H19 - Identificar informação secundária expressa por meio de uma descrição de estados, eventos, espaços, objetos ou fenômenos em textos verbais ou multissemióticos, pertencentes a gêneros complexos de qualquer sequência discursiva predominante.

S07.H20 - Identificar informação principal expressa pela relação de um agente e seus respectivos eventos por ele desencadeados em textos verbais ou multissemióticos, pertencentes a gêneros complexos e/ou de grande circulação social de qualquer sequência discursiva predominante.

S07.H21 - Identificar informação secundária expressa por meio de uma explicação, um detalhamento ou uma exemplificação de estados, eventos, espaços, objetos ou fenômenos em um texto em textos de gêneros complexos de qualquer sequência discursiva predominante.

S07.H22 - Identificar informação secundária expressa por meio de um resumo exposto logo após uma sequência de fatos ou ideias ter sido apresentadas ou relatadas pelo autor, narrador ou eu-lírico de um texto de gênero complexo de qualquer sequência discursiva predominante.

S07.H23 - Identificar informação principal expressa por meio de eventos ordenados em uma sequência temporal em textos de gêneros complexos de qualquer sequência discursiva predominante.

S07.H24 - Identificar informação principal expressa por meio de eventos de aspecto perfectivo (eventos apresentados na sua totalidade, com começo, meio e fim, descontínuos, pontuais, momentâneos, concluídos em um ponto específico do passado) em textos verbais de gêneros complexos de qualquer sequência discursiva predominante.

S07.H25 - Identificar informação secundária expressa por meio de eventos de aspecto imperfectivo (eventos incompletos, não havendo enfoque no começo, meio e fim do processo, contínuos, habituais, recorrentes, de conclusão indeterminada ou que se prolongam no tempo) em textos verbais, pertencentes a gêneros complexos de qualquer sequência discursiva predominante.

S07.H26 - Identificar informação secundária expressa por meio de uma autoparáfrase (reelaboração discursiva) do próprio autor, narrador ou eu-lírico de um texto verbal de gêneros complexos de qualquer sequência discursiva predominante.

IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO

Saber 9 - Reconhecer gêneros discursivos.

S09.H01 - Reconhecer gêneros simples que materializam textos verbais de grande circulação social, predominantemente narrativos ou descritivos (ex.: fábula, piada, lenda, apresentação de seres/lugares/objetos etc.).

S09.H02 - Reconhecer gêneros simples que materializam verbais de grande circulação social, predominantemente da ordem do relatar (ex.: notícia, diário íntimo, biografia, relato de viagem, relato pessoal etc.).

S09.H03 - Reconhecer gêneros simples que materializam textos verbais, predominantemente expositivos (ex.: verbete de dicionário, verbete de enciclopédia etc.).

S09.H04 - Reconhecer gêneros simples que materializam textos verbais, predominantemente instrucionais/injuntivos (ex.: receita médica, receita culinária, regra de jogo etc.).

S09.H05 - Reconhecer gêneros simples que materializam textos verbais, predominantemente argumentativos (ex.: carta de reclamação, carta do leitor, comentário etc.).

S09.H06 - Reconhecer gêneros simples que materializam textos não verbais ou multissemióticos de grande circulação social, de qualquer sequência discursiva predominante (ex.: placa, fotografia convencional, emoticon, e-mail, fotolegenda, cardápio, mensagem de WhatsApp/Messenger, direct, meme, anúncio ou campanha publicitária, rótulo, embalagem, catálogo, panfleto etc.).

S09.H07 - Identificar o domínio/ambiente discursivo (onde normalmente circula e é produzido) a qual pertence ou se vincula um determinado gênero que materializa textos verbais, não verbais ou multissemióticos, simples e/ou de grande circulação social, de qualquer sequência discursiva predominante (ex.: placa, fotografia convencional, emoticon, e-mail, fotolegenda, cardápio, mensagem de WhatsApp/Messenger, direct, meme, anúncio ou campanha publicitária, rótulo, embalagem, catálogo, panfleto etc.).

S09.H08 - Reconhecer gêneros complexos que materializam textos verbais, predominantemente descritivos, narrativos ou da ordem do relatar. (ex.: currículo profissional, roteiro de viagem, relato histórico, relato científico etc.).

S09.H09 - Reconhecer gêneros complexos que materializam textos verbais, predominantemente expositivos, injuntivos ou argumentativos (ex.: verbete de enciclopédia, resumo de artigo científico, guia rodoviário, manual de instrução, debate regrado, discurso de defesa/acusação, editorial etc.).

S09.H10 - Identificar a sequência discursiva predominante em um determinado gênero que materializa textos verbais, não verbais ou multissemióticos, simples e/ou de grande circulação social, de qualquer sequência discursiva predominante.

S09.H11 - Identificar o domínio/ambiente discursivo (onde normalmente circula e é produzido) a qual pertence ou se vincula um determinado gênero que materializa textos verbais, não verbais ou multissemióticos complexos de qualquer sequência discursiva predominante.

S09.H12 - Reconhecer características estruturais de um dado gênero discursivo, seja ele verbal, não verbal ou multissemiótico simples e/ou de grande circulação social de qualquer sequência discursiva predominante.

S09.H13 - Reconhecer características estruturais de um dado gênero discursivo, seja ele verbal, não verbal ou multissemiótico complexos de qualquer sequência discursiva predominante.

S09.H14 - Identificar a sequência discursiva predominante em um determinado gênero que materializa textos verbais, não verbais ou multissemióticos complexos de qualquer sequência discursiva predominante.

Saber 10 - Identificar o propósito comunicativo em diferentes gêneros.

S10.H01 - Identificar o propósito comunicativo de gêneros simples que materializam textos verbais de grande circulação social, predominantemente narrativos (ex.: fábula, piada, lenda, bilhete, canção, cardápio etc.).

S10.H02 - Identificar o propósito comunicativo de gêneros simples da ordem do descrever (ex.: classificados, nota ou cupom fiscal, apresentação de seres/lugares/objetos etc.).

S10.H03 - Identificar o propósito comunicativo de gêneros simples que materializam textos verbais, predominantemente da ordem do relatar (ex.: notícia, diário íntimo, biografia, relato de viagem etc.).

S10.H04 - Identificar o propósito comunicativo de gêneros simples que materializam textos verbais, predominantemente expositivos/informativos (ex.: verbete de dicionário, verbete de enciclopédia, curiosidades etc.).

S10.H05 - Identificar o propósito comunicativo de gêneros simples que materializam textos verbais, predominantemente instrucionais/injuntivos (ex.: receita médica, receita culinária, regra de jogo etc.).

S10.H06 - Identificar o propósito comunicativo de gêneros simples que materializam textos verbais, predominantemente argumentativos (ex.: comentário/postagem opinativo(a) em redes sociais, carta do leitor, carta de reclamação etc.).

S10.H07 - Identificar o propósito comunicativo de gêneros simples que materializam textos não verbais ou multissemióticos de grande circulação social, de qualquer sequência discursiva predominante (ex.: placa, fotografia convencional, emoticon, e-mail, fotolegenda, cardápio, mensagem de WhatsApp/Messenger, direct, meme, anúncio ou campanha publicitária, rótulo, embalagem, catálogo, panfleto etc.).

S10.H08 - Identificar o propósito comunicativo de gêneros complexos que materializam textos verbais predominantemente descritivos ou narrativos (ex.: crônica literária, parábola, passagem bíblica, trechos de roteiros cinematográficos/peças de teatro, currículo, roteiro de viagem etc.).

S10.H09 - Identificar o propósito comunicativo de gêneros simples que materializam textos verbais, predominantemente da ordem do relatar (ex.: relato histórico, relato científico, reportagem etc.).

S10.H10 - Identificar o propósito comunicativo de gêneros simples que materializam textos verbais, predominantemente da ordem do expor (ex.: seminários, palestras, resumo de trabalho científico etc.).

S10.H11 - Identificar o propósito comunicativo de gêneros simples que materializam textos verbais, predominantemente instrucionais/injuntivos e argumentativos (ex.: debate regado, discurso de defesa/acusação, editorial etc.).

S10.H12 - Identificar o propósito comunicativo de gêneros simples que materializam textos verbais, predominantemente instrucionais/injuntivos (ex.: estatutos, regulamentos, leis etc.).

S10.H13 - Identificar o propósito comunicativo de gêneros complexos que materializam textos não verbais ou multissemióticos de qualquer sequência discursiva predominante (ex.: fotografia artística, infográfico, anúncio ou campanha publicitária, pintura etc.).

S10.H14 - Identificar o propósito comunicativo de textos híbridos (intergenéricos), com base em suas funções/finalidades, sejam eles verbais ou multissemióticos, de gêneros simples e/ou de grande circulação social, de qualquer sequência discursiva predominante.

Saber 11 - Reconhecer os elementos que compõem uma narrativa e o conflito gerador.

S11.H01 - Reconhecer elementos organizadores (tempo, espaço, personagens, enredo etc.) em textos verbais, pertencentes a gêneros simples, predominantemente narrativos (ex.: memória, contos de fada, fábula, piada, lenda etc.).

S11.H02 - Reconhecer características físicas de personagens em textos verbais, pertencentes a gêneros simples, predominantemente narrativos (ex.: memória, contos de fada, fábula, piada, lenda etc.).

S11.H03 - Identificar ações dos personagens em textos verbais, pertencentes a gêneros simples, predominantemente narrativos (ex.: memória, contos de fada, fábula, piada, lenda etc.).

S11.H04 - Identificar marcas linguísticas que evidenciam o tipo de tempo (cronológico ou psicológico) em textos verbais de gêneros simples, predominantemente narrativos (ex.: memória, contos de fada, fábula, piada, lenda etc.).

S11.H05 - Identificar marcas linguísticas que evidenciam o foco narrativo (narrador-personagem, narrador-observador, narrador-intruso) em textos verbais, pertencentes a gêneros simples, predominantemente narrativos (ex.: memória, contos de fada, fábula, piada, lenda etc.).

S11.H06 - Identificar marcas linguísticas que evidenciam o discurso narrativo (direto, indireto e indireto livre) em textos verbais, pertencentes a gêneros simples, predominantemente narrativos (ex.: memória, contos de fada, fábula, piada, lenda etc.).

S11.H07 - Diferenciar protagonista, antagonista, personagens secundários ou figurantes em textos verbais, pertencentes a gêneros simples, ou multissemióticos em geral, predominantemente narrativos.

S11.H08 - Identificar características psicológicas ou estados emocionais de personagens em textos verbais, pertencentes a gêneros simples, predominantemente narrativos (ex.: memória, contos de fada, fábula, piada, lenda etc.).

S11.H09 - Associar ações de personagens a suas características psicológicas em textos verbais, pertencentes a gêneros simples, predominantemente narrativos (ex.: memória, contos de fada, fábula, piada, lenda etc.).

S11.H10 - Reconhecer a ordem psicológica, em que as ações acontecem em textos verbais, pertencentes a gêneros simples, ou multissemióticos em geral, predominantemente narrativos.

S11.H11 - Associar intenções a ações particulares de determinados personagens em textos verbais, pertencentes a gêneros simples, predominantemente narrativos (ex.: memória, contos de fada, fábula, piada, lenda etc.).

S11.H12 - Identificar o conflito gerador em textos verbais ou multissemióticos, pertencentes a gêneros simples, predominantemente narrativos.

S11.H13 - Identificar o clímax em textos verbais ou multissemióticos, pertencentes a gêneros simples, predominantemente narrativos.

S11.H14 - Reconhecer elementos organizadores (tempo, espaço, personagens, enredo etc.) em textos verbais, pertencentes a gêneros complexos, predominantemente narrativos (ex.: crônica literária, parábola, passagem bíblica, trechos de roteiros cinematográficos/peças de teatro etc.).

S11.H15 - Reconhecer características físicas de personagens em textos verbais, pertencentes a gêneros complexos predominantemente narrativos (ex.: crônica literária, parábola, passagem bíblica, trechos de roteiros cinematográficos/peças de teatro etc.).

S11.H16 - Identificar ações dos personagens em textos verbais, pertencentes a gêneros complexos predominantemente narrativos (ex.: crônica literária, parábola, passagem bíblica, trechos de roteiros cinematográficos/peças de teatro etc.).

S11.H17 - Identificar marcas linguísticas que evidenciam o tipo de tempo (cronológico ou psicológico) em textos verbais de gêneros complexos predominantemente narrativos (ex.: crônica literária, parábola, passagem bíblica, trechos de roteiros cinematográficos/peças de teatro etc.).

S11.H18 - Identificar marcas linguísticas que evidenciam o discurso narrativo (direto, indireto e indireto livre) em textos verbais, pertencentes a gêneros complexos predominantemente narrativos (ex.: crônica literária, parábola, passagem bíblica, trechos de roteiros cinematográficos/peças de teatro etc.).

S11.H19

S11.H20 - Diferenciar protagonista, antagonista, personagens secundários ou figurantes em textos verbais, pertencentes a gêneros complexos ou multissemióticos em geral, predominantemente narrativos.

S11.H21 - Identificar características psicológicas ou estados emocionais de personagens em textos verbais, pertencentes a gêneros complexos predominantemente narrativos (ex.: crônica literária, parábola, passagem bíblica, trechos de roteiros cinematográficos/peças de teatro etc.).

S11.H22 - Associar ações de personagens a suas características psicológicas em textos verbais, pertencentes a gêneros complexos predominantemente narrativos (ex.: crônica literária, parábola, passagem bíblica, trechos de roteiros cinematográficos/peças de teatro etc.).

S11.H23 - Reconhecer a ordem psicológica, em que as ações acontecem em textos verbais, pertencentes a gêneros complexos, ou multissemióticos em geral, predominantemente narrativos.

S11.H24 - Associar intenções a ações particulares de determinados personagens em textos verbais, pertencentes a gêneros complexos, predominantemente narrativos (ex.: crônica literária, parábola, passagem bíblica, trechos de roteiros cinematográficos/peças de teatro etc.).

S11.H25 - Identificar o conflito gerador em textos verbais ou multissemióticos, pertencentes a gêneros complexos, predominantemente narrativos.

S11.H26 - Identificar o clímax em textos verbais ou multissemióticos, pertencentes a gêneros complexos, predominantemente narrativos.

RELAÇÃO ENTRE TEXTOS

Saber 12 - Identificar semelhanças e/ou diferenças de ideias e opiniões na comparação entre textos.

S12.H01 - Reconhecer ideias e opiniões semelhantes na comparação entre textos verbais, pertencentes a gêneros iguais simples e predominantemente narrativos, descritos ou da ordem do relatar (ex.: fábula, piada, lenda, diário, relato de viagem, notícia, lista de compras, classificados, nota ou cupom fiscal, apresentação de seres/lugares/objetos etc.).

S12.H02 - Reconhecer ideias e opiniões diferentes na comparação entre textos verbais, pertencentes a gêneros iguais, simples e predominantemente narrativos, descritos ou da ordem do relatar (ex.: fábula, piada, lenda, diário, relato de viagem, notícia, lista de compras, classificados, nota ou cupom fiscal, apresentação de seres/lugares/objetos etc.).

S12.H03 - Reconhecer ideias e opiniões semelhantes na comparação entre textos verbais, pertencentes a gêneros diferentes, simples e predominantemente narrativos, descritos ou da

ordem do relatar (ex.: fábula, piada, lenda, diário, relato de viagem, notícia, lista de compras, classificados, nota ou cupom fiscal, apresentação de seres/lugares/objetos etc.).

S12.H04 - Reconhecer ideias e opiniões diferentes na comparação entre textos verbais, pertencentes a gêneros diferentes, simples e predominantemente narrativos, descritos ou da ordem do relatar (ex.: fábula, piada, lenda, diário, relato de viagem, notícia, lista de compras, classificados, nota ou cupom fiscal, apresentação de seres/lugares/objetos etc.).

S12.H05 - Reconhecer ideias e opiniões semelhantes na comparação entre textos verbais, pertencentes a gêneros iguais, simples e predominantemente expositivos, instrucionais ou argumentativos (ex.: verbete de dicionário, curiosidade, nota explicativa, receita médica, receita culinária, regra de jogo, horóscopo, carta de reclamação, carta do leitor, comentário ou postagem opinativo/a em redes sociais etc.).

S12.H06 - Reconhecer ideias e opiniões diferentes na comparação entre textos verbais, pertencentes a gêneros iguais, simples e predominantemente expositivos, instrucionais ou argumentativos (ex.: verbete de dicionário, curiosidade, nota explicativa, receita médica, receita culinária, regra de jogo, horóscopo, carta de reclamação, carta do leitor, comentário ou postagem opinativo/a em redes sociais etc.).

S12.H07 - Reconhecer ideias e opiniões semelhantes na comparação entre textos verbais, pertencentes a gêneros diferentes, simples e predominantemente expositivos, instrucionais ou argumentativos (ex.: verbete de dicionário, curiosidade, nota explicativa, receita médica, receita culinária, regra de jogo, horóscopo, carta de reclamação, carta do leitor, comentário ou postagem opinativo/a em redes sociais etc.).

S12.H08 - Reconhecer ideias e opiniões diferentes na comparação entre textos verbais, pertencentes a gêneros diferentes, simples e predominantemente expositivos, instrucionais ou argumentativos (ex.: verbete de dicionário, curiosidade, nota explicativa, receita médica, receita culinária, regra de jogo, horóscopo, carta de reclamação, carta do leitor, comentário ou postagem opinativo/a em redes sociais etc.).

S12.H09 - Reconhecer ideias e opiniões semelhantes na comparação entre textos não verbais ou multissemióticos, pertencentes a gêneros iguais, simples e/ou de grande circulação social, de qualquer sequência discursiva predominante (ex.: placa, fotografia convencional, emoticon, e-mail, fotolegenda, cardápio, mensagem de WhatsApp/Messenger, direct, meme, anúncio ou campanha publicitária, rótulo, embalagem, catálogo, panfleto etc.).

S12.H10 - Reconhecer ideias e opiniões diferentes na comparação entre textos não verbais ou multissemióticos, pertencentes a gêneros diferentes, simples e/ou de grande circulação social, de qualquer sequência discursiva predominante (ex.: placa, fotografia convencional, emoticon, e-mail, fotolegenda, cardápio, mensagem de WhatsApp/Messenger, direct, meme, anúncio ou campanha publicitária, rótulo, embalagem, catálogo, panfleto etc.).

S12.H11 - Reconhecer ideias e opiniões semelhantes na comparação entre textos verbais, pertencentes a gêneros iguais ou diferentes, complexos e predominantemente narrativos, descritos ou da ordem do relatar (ex.: crônica literária, parábola, passagem bíblica, trechos de roteiros cinematográficos, peças de teatro, currículo, roteiro de viagem, relato histórico, relato científico, reportagem etc.).

S12.H12 - Reconhecer ideias e opiniões semelhantes ou diferentes na comparação entre textos verbais e multissemióticos, pertencentes a gêneros iguais ou diferentes, simples de qualquer sequência discursiva predominante.

S12.H13 - Reconhecer ideias e opiniões diferentes na comparação entre textos verbais, pertencentes a gêneros iguais ou diferentes, complexos e predominantemente narrativos, descritos ou da ordem do relatar (ex.: crônica literária, parábola, passagem bíblica, trechos de roteiros cinematográficos, peças de teatro, currículo, roteiro de viagem, relato histórico, relato científico, reportagem etc.).

S12.H14 - Reconhecer ideias e opiniões semelhantes na comparação entre textos verbais, pertencentes a gêneros iguais ou diferentes, complexos e predominantemente expositivos, instrucionais ou argumentativos (ex.: seminários, palestras, resumo de trabalho científico, debate regrado, discurso de defesa/acusação, editorial etc.).

S12.H15 - Reconhecer ideias e opiniões diferentes na comparação entre textos verbais, pertencentes a gêneros iguais ou diferentes, complexos e predominantemente expositivos, instrucionais ou argumentativos (ex.: seminários, palestras, resumo de trabalho científico, debate regrado, discurso de defesa/acusação, editorial etc.).

S12.H16 - Reconhecer ideias e opiniões semelhantes ou diferentes na comparação entre textos não verbais e multissemióticos, pertencentes a gêneros iguais ou diferentes, complexos de qualquer sequência discursiva predominante.

COESÃO E COERÊNCIA NO PROCESSAMENTO DO TEXTO

Saber 13 - Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos de um mesmo tema.

S13.H01 - Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação qualquer, na comparação de textos verbais de um mesmo tema, pertencentes a gêneros iguais, simples e predominantemente narrativos, descritos ou da ordem do relatar (ex.: fábula, lenda, classificados, nota ou cupom fiscal, apresentação de seres/lugares/objetos, notícia, diário íntimo, biografia etc.).

S13.H02 - Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação qualquer, na comparação de textos não verbais ou multissemióticos de um mesmo tema, pertencentes a gêneros iguais, simples e/ou de grande circulação social, de qualquer sequência discursiva predominante.

S13.H03 - Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação qualquer, na comparação de textos verbais de um mesmo tema, pertencentes a gêneros iguais, simples e predominantemente expositivos, instrucionais ou argumentativos (ex.: verbete de dicionário, verbete de enciclopédia, curiosidades, receita médica, receita culinária, regra de jogo, comentário/postagem opinativo(a) em redes sociais, carta do leitor, carta de reclamação etc.).

S13.H04 - Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação qualquer, na comparação de textos verbais de um mesmo tema, pertencentes a gêneros diferentes, simples e predominantemente narrativos, descritos ou da ordem do relatar (ex.: fábula, lenda, classificados, nota ou cupom fiscal, apresentação de seres/lugares/objetos, notícia, diário íntimo, biografia etc.).

S13.H05 - Reconhecer a intertextualidade temática na comparação de textos verbais, pertencentes a gêneros simples e predominantemente narrativos, descritos ou da ordem do relatar (ex.: fábula, lenda, classificados, nota ou cupom fiscal, apresentação de seres/lugares/objetos, notícia, diário íntimo, biografia etc.).

S13.H06 - Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação qualquer, na comparação de textos verbais de um mesmo tema, pertencentes a gêneros diferentes, simples e predominantemente expositivos, instrucionais ou argumentativos (ex.: verbete de dicionário, verbete de enciclopédia, curiosidades, receita médica, receita culinária, regra de jogo, comentário/postagem opinativo(a) em redes sociais, carta do leitor, carta de reclamação etc.).

S13.H07 - Reconhecer a intertextualidade temática na comparação de textos verbais, pertencentes a gêneros simples e predominantemente expositivos, injuntivos ou argumentativos (ex.: verbete de dicionário, verbete de enciclopédia, curiosidades, receita médica, receita

culinária, regra de jogo, comentário/postagem opinativo(a) em redes sociais, carta do leitor, carta de reclamação etc.).

S13.H08 - Reconhecer a intertextualidade temática, na comparação de textos não verbais ou multissemióticos, pertencentes a gêneros simples de qualquer sequência discursiva predominante.

S13.H09 - Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação qualquer, na comparação de textos verbais de um mesmo tema pertencentes a gêneros complexos de qualquer sequência discursiva predominante.

S13.H10 - Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação qualquer, na comparação de textos não verbais ou multissemióticos de um mesmo tema, pertencentes a gêneros diferentes, simples e/ou de grande circulação social, de qualquer sequência discursiva predominante.

S13.H11 - Reconhecer a intertextualidade temática na comparação de textos verbais, pertencentes a gêneros complexos de qualquer sequência discursiva predominante.

S13.H12 - Reconhecer diferentes formas de apresentar informações implícitas na comparação de textos verbais sobre um mesmo tema pertencentes a gêneros simples de qualquer sequência discursiva predominante.

S13.H13 - Reconhecer a intertextualidade temática, na comparação de textos não verbais ou multissemióticos, pertencentes a gêneros complexos de qualquer sequência discursiva predominante.

S13.H14 - Reconhecer diferentes formas de apresentar informações implícitas na comparação de textos verbais sobre um mesmo tema pertencentes a gêneros complexos de qualquer sequência discursiva predominante.

Saber 14 - Reconhecer as relações entre as partes de um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para a sua continuidade.

S14.H01 - Reconhecer relações entre partes de um texto estabelecidas pela retomada de termos, expressões ou ideias mediante o uso de pronomes pessoais do caso reto em textos verbais ou multissemióticos, pertencentes a gêneros simples e/ou de grande circulação social, de qualquer sequência discursiva predominante.

S14.H02 - Reconhecer relações entre partes de um texto estabelecidas pela retomada de termos, expressões ou ideias mediante o uso de pronomes demonstrativos em textos verbais ou

multissemióticos, pertencentes a gêneros simples e/ou de grande circulação social, de qualquer sequência discursiva predominante.

S14.H03 - Reconhecer relações entre partes de um texto estabelecidas pela retomada de termos, expressões ou ideias mediante o uso de pronomes possessivos em textos verbais ou multissemióticos, pertencentes a gêneros simples e/ou de grande circulação social, de qualquer sequência discursiva predominante.

S14.H04 - Reconhecer relações entre partes de um texto estabelecidas pela retomada de termos, expressões ou ideias mediante o uso de pronomes de tratamento em textos verbais ou multissemióticos, pertencentes a gêneros simples e/ou de grande circulação social, de qualquer sequência discursiva predominante.

S14.H05 - Reconhecer relações entre partes de um texto estabelecidas pelo uso de advérbios, preposições ou respectivas locuções em textos verbais ou multissemióticos, pertencentes a gêneros simples e/ou de grande circulação social, de qualquer sequência discursiva predominante.

S14.H06 - Reconhecer relações entre partes de um texto estabelecidas pela retomada de termos, expressões ou ideias mediante o uso de palavras sinônimas em textos verbais ou multissemióticos, pertencentes a gêneros simples e/ou de grande circulação social, de qualquer sequência discursiva predominante.

S14.H07 - Reconhecer relações entre partes de um texto estabelecidas pela retomada de termos, expressões ou ideias mediante a elipse em textos verbais ou multissemióticos, pertencentes a gêneros simples e/ou de grande circulação social, de qualquer sequência discursiva predominante.

S14.H08 - Reconhecer relações entre partes de um texto estabelecidas pela retomada de termos, expressões ou ideias mediante a relação de estabelecida hiperonímia-hiponímia entre palavras em textos verbais ou multissemióticos, pertencentes a gêneros simples e/ou de grande circulação social, de qualquer sequência discursiva predominante.

S14.H09 - Reconhecer relações entre partes de um texto estabelecidas pela retomada de termos, expressões ou ideias mediante o uso de pronomes pessoais do caso oblíquo em textos verbais ou multissemióticos, pertencentes a gêneros simples e/ou de grande circulação social, de qualquer sequência discursiva predominante.

S14.H10 - Reconhecer relações entre partes de um texto estabelecidas pela catáfora presente em textos verbais ou multissemióticos, pertencentes a gêneros simples e/ou de grande circulação social, de qualquer sequência discursiva predominante.

S14.H11 - Reconhecer relações entre partes de um texto estabelecidas pelo uso de recursos coesivos encapsuladores em textos verbais ou multissemióticos, pertencentes a gêneros simples e/ou de grande circulação social, de qualquer sequência discursiva predominante.

S14.H12 - Reconhecer relações entre partes de um texto estabelecidas pelo uso de conjunções ou locuções conjuntivas coordenativas em textos verbais ou multissemióticos, pertencentes a gêneros simples e/ou de grande circulação social, de qualquer sequência discursiva predominante.

S14.H13 - Reconhecer relações entre partes de um texto estabelecidas pela retomada de termos, expressões ou ideias mediante o uso de recursos coesivos recategorizadores (atualizam ou agregam informações novas ao referente, modificando-o) em textos verbais ou multissemióticos, pertencentes a gêneros simples e/ou de grande circulação social, de qualquer sequência discursiva predominante.

S14.H14 - Reconhecer relações entre partes de um texto estabelecidas pela retomada de termos, expressões ou ideias mediante o uso de pronomes relativos em textos verbais ou multissemióticos, pertencentes a gêneros simples e/ou de grande circulação social, de qualquer sequência discursiva predominante.

S14.H15 - Reconhecer relações entre partes de um texto estabelecidas pela retomada de termos, expressões ou ideias mediante o uso de pronomes pessoais do caso reto em textos verbais ou multissemióticos, pertencentes a gêneros complexos de qualquer sequência discursiva predominante.

S14.H16 - Reconhecer relações entre partes de um texto estabelecidas pela retomada de termos, expressões ou ideias mediante o uso de pronomes demonstrativos em textos verbais ou multissemióticos, pertencentes a gêneros complexos de qualquer sequência discursiva predominante.

S14.H17 - Reconhecer relações entre partes de um texto estabelecidas pela retomada de termos, expressões ou ideias mediante o uso de pronomes possessivos em textos verbais ou multissemióticos, pertencentes a gêneros complexos de qualquer sequência discursiva predominante.

S14.H18 - Reconhecer relações entre partes de um texto estabelecidas pela retomada de termos, expressões ou ideias mediante o uso de pronomes de tratamento em textos verbais ou multissemióticos, pertencentes a gêneros complexos de qualquer sequência discursiva predominante.

S14.H19 - Reconhecer relações entre partes de um texto estabelecidas pelo uso de advérbios, preposições ou respectivas locuções em textos verbais ou multissemióticos, pertencentes a gêneros complexos de qualquer sequência discursiva predominante.

S14.H20 - Reconhecer relações entre partes de um texto estabelecidas pela retomada de termos, expressões ou ideias mediante o uso de palavras sinônimas em textos verbais ou multissemióticos, pertencentes a gêneros complexos de qualquer sequência discursiva predominante.

Saber 15 - Identificar a tese de um texto.

S15.H01 - Identificar marcas linguísticas que evidenciam partes (introdução, argumentação e conclusão) de textos verbais, pertencentes a gêneros simples, predominantemente argumentativos (ex.: comentário/postagem opinativo(a) em redes sociais, carta do leitor, carta de reclamação, artigo de opinião etc.).

S15.H02 - Identificar o trecho que evidencia a tese principal de textos verbais, pertencentes a gêneros simples, predominantemente argumentativos (ex.: comentário/postagem opinativo(a) em redes sociais, carta do leitor, carta de reclamação, artigo de opinião etc.).

S15.H03 - Identificar o trecho que retoma a tese na conclusão (também chamada de nova tese) de textos verbais, pertencentes a gêneros simples, predominantemente argumentativos (ex.: comentário/postagem opinativo(a) em redes sociais, carta do leitor, carta de reclamação, artigo de opinião etc.).

S15.H04 - Identificar a contra-tese (refutação ou contestação) em textos verbais, pertencentes a gêneros simples, predominantemente argumentativos (ex.: comentário/postagem opinativo(a) em redes sociais, carta do leitor, carta de reclamação, artigo de opinião etc.).

S15.H05 - Identificar a tese principal vinculada a textos não verbais ou multissemióticos, pertencentes a gêneros simples e/ou de grande circulação social, predominantemente argumentativos (ex.: fotografia convencional, fotolegenda, tirinha, meme, aviso etc.).

S15.H06 - Identificar o trecho que evidencia a tese principal de textos verbais, pertencentes a gêneros complexos predominantemente argumentativos (ex.: debate regrado, discurso de defesa/acusação, dissertação argumentativa, resenha crítica, editorial, petição, crônica argumentativa, ensaio etc.).

S15.H07 - Identificar o trecho que retoma a tese na conclusão (também chamada de nova tese) de textos verbais, pertencentes a gêneros complexos, predominantemente argumentativos (ex.: debate regrado, discurso de defesa/acusação, dissertação argumentativa, resenha crítica, editorial, petição, crônica argumentativa, ensaio etc.).

S15.H08 - Identificar a contra-tese (refutação ou contestação) em textos verbais, pertencentes a gêneros complexos predominantemente argumentativos (ex.: debate regrado, discurso de defesa/acusação, dissertação argumentativa, resenha crítica, editorial, petição, crônica argumentativa, ensaio etc.).

S15.H09 - Identificar a tese principal vinculada a textos não verbais ou multissemióticos, pertencentes a gêneros complexos predominantemente argumentativos (ex.: fotografia artística, infográfico, anúncio ou campanha publicitária, pintura, charge, cartum etc.).

Saber 16 - Estabelecer relação entre tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.

S16.H01 - Reconhecer o(s) argumento(s) que sustenta(m) a tese principal vinculada a textos verbais, pertencentes a gêneros simples, predominantemente argumentativos (ex.: comentário/postagem opinativo(a) em redes sociais, carta do leitor, carta de reclamação, artigo de opinião etc.).

S16.H02 - Identificar trecho ou marcas linguísticas que evidenciam o(s) argumento(s) que embasa(m) a tese principal vinculada a textos verbais, pertencentes a gêneros simples, predominantemente argumentativos (ex.: comentário/postagem opinativo(a) em redes sociais, carta do leitor, carta de reclamação, artigo de opinião etc.).

S16.H03 - Identificar o trecho ou marcas linguísticas que evidenciam um argumento de autoridade presente em textos verbais, pertencentes a gêneros simples, predominantemente argumentativos (ex.: comentário/postagem opinativo(a) em redes sociais, carta do leitor, carta de reclamação, artigo de opinião etc.).

S16.H04 - Identificar o trecho ou marcas linguísticas que evidenciam um argumento de comprovação presente em textos verbais, pertencentes a gêneros simples, predominantemente

argumentativos (ex.: comentário/postagem opinativo(a) em redes sociais, carta do leitor, carta de reclamação, artigo de opinião etc.).

S16.H05 - Identificar o trecho ou marcas linguísticas que evidenciam um argumento por raciocínio lógico presente em textos verbais, pertencentes a gêneros simples, predominantemente argumentativos (ex.: comentário/postagem opinativo(a) em redes sociais, carta do leitor, carta de reclamação, artigo de opinião etc.).

S16.H06 - Identificar a estratégia argumentativa utilizada pelo autor para embasar uma tese vinculada a textos verbais, pertencentes a gêneros simples, predominantemente argumentativos (ex.: comentário/postagem opinativo(a) em redes sociais, carta do leitor, carta de reclamação, artigo de opinião etc.).

S16.H07 - Identificar o(s) argumento(s) que sustenta(m) uma contra-tese (refutação ou contestação) em textos verbais, pertencentes a gêneros simples, predominantemente argumentativos (ex.: comentário/postagem opinativo(a) em redes sociais, carta do leitor, carta de reclamação, artigo de opinião etc.).

S16.H08 - Identificar o(s) argumento(s) que embasa(m) a tese principal vinculada a textos não verbais ou multissemióticos, pertencentes a gêneros simples e/ou de grande circulação social, predominantemente argumentativos (ex.: (ex.: fotografia convencional, fotolegenda, tirinha, meme, aviso etc.).

S16.H09 - Reconhecer o(s) argumento(s) que sustenta(m) a tese principal vinculada a textos verbais, pertencentes a gêneros complexos predominantemente argumentativos (ex.: debate regrado, discurso de defesa/acusação, dissertação argumentativa, resenha crítica, editorial, petição, crônica argumentativa, ensaio etc.).

S16.H10 - Identificar trecho ou marcas linguísticas que evidenciam o(s) argumento(s) que embasa(m) a tese principal vinculada a textos verbais, pertencentes a gêneros complexos predominantemente argumentativos (ex.: debate regrado, discurso de defesa/acusação, dissertação argumentativa, resenha crítica, editorial, petição, crônica argumentativa, ensaio etc.).

S16.H11 - Identificar o trecho ou marcas linguísticas que evidenciam um argumento de autoridade presente em textos verbais, pertencentes a gêneros complexos predominantemente argumentativos (ex.: debate regrado, discurso de defesa/acusação, dissertação argumentativa, resenha crítica, editorial, petição, crônica argumentativa, ensaio etc.).

S16.H12 - Identificar o trecho ou marcas linguísticas que evidenciam um argumento de comprovação presente em textos verbais, pertencentes a gêneros complexos predominantemente argumentativos (ex.: debate regrado, discurso de defesa/acusação, dissertação argumentativa, resenha crítica, editorial, petição, crônica argumentativa, ensaio etc.).

S16.H13 - Identificar o trecho ou marcas linguísticas que evidenciam um argumento por raciocínio lógico presente em textos verbais, pertencentes a gêneros complexos predominantemente argumentativos (ex.: debate regrado, discurso de defesa/acusação, dissertação argumentativa, resenha crítica, editorial, petição, crônica argumentativa, ensaio etc.).

S16.H14 - Identificar a estratégia argumentativa utilizada pelo autor para embasar uma tese vinculada a textos verbais pertencentes a gêneros complexos predominantemente argumentativos (ex.: debate regrado, discurso de defesa/acusação, dissertação argumentativa, resenha crítica, editorial, petição, crônica argumentativa, ensaio etc.).

S16.H15 - Identificar o(s) argumento(s) que sustenta(m) uma contra-tese (refutação ou contestação) em textos verbais pertencentes a gêneros complexos predominantemente argumentativos (ex.: debate regrado, discurso de defesa/acusação, dissertação argumentativa, resenha crítica, editorial, petição, crônica argumentativa, ensaio etc.).

S16.H16 - Identificar o(s) argumento(s) que embasa(m) a tese principal vinculada a textos não verbais ou multissemióticos, pertencentes a gêneros complexos predominantemente argumentativos (ex.: fotografia artística, infográfico, anúncio ou campanha publicitária, pintura, charge, cartum etc.).

Saber 17 - Reconhecer o sentido das relações lógico-discursivas marcadas por conjunções, advérbios etc.

S17.H01 - Reconhecer a relação lógico-discursiva de lugar ou tempo marcada pelo uso de advérbios, locuções adverbiais, conjunções, denotadores etc. que expressam essa relação em textos verbais, pertencentes a gêneros simples, de qualquer sequência discursiva predominante.

S17.H02 - Reconhecer a relação lógico-discursiva de adição, inclusão ou alternância marcada pelo uso de advérbios, locuções adverbiais, conjunções, denotadores etc. que expressam essa relação em textos verbais, pertencentes a gêneros simples, ou multissemióticos em geral, de qualquer sequência discursiva predominante.

S17.H03 - Reconhecer a relação lógico-discursiva de ênfase, (re)afirmação ou dúvida marcada pelo uso de advérbios, locuções adverbiais, conjunções, denotadores etc. que expressam essa relação em textos verbais, pertencentes a gêneros simples, ou multissemióticos em geral, de qualquer sequência discursiva predominante.

S17.H04 - Reconhecer a relação lógico-discursiva de comparação marcada pelo uso de advérbios, locuções adverbiais, conjunções, denotadores etc. que expressam essa relação em textos verbais, pertencentes a gêneros simples ou multissemióticos em geral, de qualquer sequência discursiva predominante.

S17.H05 - Reconhecer a relação lógico-discursiva de oposição, restrição ou exclusão de ideias marcada pelo uso de advérbios, locuções adverbiais, conjunções, denotadores etc. que expressam essa relação em textos verbais, pertencentes a gêneros simples ou multissemióticos em geral, de qualquer sequência discursiva predominante.

S17.H06 - Reconhecer a relação lógico-discursiva de explicação ou causa marcada pelo uso de advérbios, locuções adverbiais, conjunções, denotadores etc. que expressam essa relação em textos verbais, pertencentes a gêneros simples, ou multissemióticos em geral, de qualquer sequência discursiva predominante.

S17.H07 - Reconhecer a relação lógico-discursiva de consequência ou efeito/desdobramento de ações e ideias marcada pelo uso de advérbios, locuções adverbiais, conjunções, denotadores etc. que expressam essa relação em textos verbais, pertencentes a gêneros simples, ou multissemióticos em geral, de qualquer sequência discursiva predominante.

S17.H08 - Reconhecer a relação lógico-discursiva de conclusão ou finalidade de uma ideia ou de um raciocínio marcada pelo uso de advérbios, locuções adverbiais, conjunções, denotadores etc. que expressam essa relação em textos verbais, pertencentes a gêneros simples, ou multissemióticos em geral, de qualquer sequência discursiva predominante.

S17.H09 - Reconhecer a relação lógico-discursiva de condição ou proporção marcada pelo uso de conjunções que expressam essa relação em textos verbais, pertencentes a gêneros simples, ou multissemióticos em geral, de qualquer sequência discursiva predominante.

S17.H10 - Reconhecer a relação lógico-discursiva de conformidade marcada pelo uso de conjunções, denotadores etc. que expressam essa relação em textos verbais, pertencentes a gêneros simples, ou multissemióticos em geral, de qualquer sequência discursiva predominante.

S17.H11 - Reconhecer a relação lógico-discursiva de ênfase, (re)afirmação ou dúvida marcada pelo uso de advérbios, locuções adverbiais, conjunções, denotadores etc. que expressam essa relação em textos verbais, pertencentes a gêneros complexos ou multissemióticos em geral, de qualquer sequência discursiva predominante.

S17.H12 - Reconhecer a relação lógico-discursiva de comparação marcada pelo uso de advérbios, locuções adverbiais, conjunções, denotadores etc. que expressam essa relação em textos verbais, pertencentes a gêneros complexos ou multissemióticos em geral, de qualquer sequência discursiva predominante.

S17.H13 - Reconhecer a relação lógico-discursiva de oposição, restrição ou exclusão de ideias marcada pelo uso de advérbios, locuções adverbiais, conjunções, denotadores etc. que expressam essa relação em textos verbais, pertencentes a gêneros complexos ou multissemióticos em geral, de qualquer sequência discursiva predominante.

S17.H14 - Reconhecer a relação lógico-discursiva de explicação ou causa marcada pelo uso de advérbios, locuções adverbiais, conjunções, denotadores etc. que expressam essa relação em textos verbais, pertencentes a gêneros complexos ou multissemióticos em geral, de qualquer sequência discursiva predominante.

S17.H15 - Reconhecer a relação lógico-discursiva de conformidade marcada pelo uso de conjunções, denotadores etc. que expressam essa relação em textos verbais, pertencentes a gêneros complexos ou multissemióticos em geral, de qualquer sequência discursiva predominante.

S17.H16 - Reconhecer a relação lógico-discursiva de consequência ou efeito/desdobramento de ações e ideias marcada pelo uso de advérbios, locuções adverbiais, conjunções, denotadores etc. que expressam essa relação em textos verbais, pertencentes a gêneros complexos ou multissemióticos em geral, de qualquer sequência discursiva predominante.

S17.H17 - Reconhecer a relação lógico-discursiva de conclusão ou finalidade de uma ideia ou de um raciocínio marcada pelo uso de advérbios, locuções adverbiais, conjunções, denotadores etc. que expressam essa relação em textos verbais, pertencentes a gêneros complexos ou multissemióticos em geral, de qualquer sequência discursiva predominante.

S17.H18 - Reconhecer a relação lógico-discursiva de condição ou proporção marcada pelo uso de conjunções que expressam essa relação em textos verbais, pertencentes a gêneros complexos ou multissemióticos em geral, de qualquer sequência discursiva predominante.

S17.H19 - Reconhecer a relação lógico-discursiva de concessão marcada pelo uso de conjunções, denotadores etc. que expressam essa relação em textos verbais, pertencentes a gêneros complexos ou multissemióticos em geral, de qualquer sequência discursiva predominante.

S17.H20 - Reconhecer a relação lógico-discursiva de conformidade marcada pelo uso de conjunções, denotadores etc. que expressam essa relação em textos verbais, pertencentes a gêneros complexos ou multissemióticos em geral, de qualquer sequência discursiva predominante.

Saber 18 - Reconhecer o sentido do texto e suas partes sem a presença de marcas coesivas.

S18.H01 - Compreender o sentido do texto verbal e suas partes sem a presença de marcas coesivas a partir de uma lógica sequencial de fatos, ações, intenções ou ideias em textos verbais pertencentes a gêneros simples predominantemente narrativos, descritivos ou da ordem do relatar (ex.: fábula, lenda, classificados, nota ou cupom fiscal, apresentação de seres/lugares/objetos, notícia, diário íntimo, biografia etc.).

S18.H02 - Compreender o sentido do texto verbal e suas partes sem a presença de marcas coesivas a partir da sequência de palavras ligadas pelo mesmo campo semântico em textos verbais pertencentes a gêneros simples predominantemente narrativos, descritivos ou da ordem do relatar (ex.: fábula, lenda, classificados, nota ou cupom fiscal, apresentação de seres/lugares/objetos, notícia, diário íntimo, biografia etc.).

S18.H03 - Compreender o sentido do texto e suas partes sem a presença de marcas coesivas a partir da temática central em textos verbais pertencentes a gêneros simples predominantemente narrativos, descritivos ou da ordem do relatar (ex.: fábula, lenda, classificados, nota ou cupom fiscal, apresentação de seres/lugares/objetos, notícia, diário íntimo, biografia etc.).

S18.H04 - Compreender o sentido do texto verbal e suas partes sem a presença de marcas coesivas a partir de uma lógica sequencial de fatos, ações, intenções ou ideias em textos verbais pertencentes a gêneros simples predominantemente expositivos, instrucionais ou argumentativos (ex.: verbete de dicionário, curiosidades, nota explicativa, receita médica, receita culinária, regra de jogo, horóscopo, oração, carta de reclamação, carta do leitor, comentário ou postagem opinativo/a em redes sociais, artigo de opinião etc.).

S18.H05 - Compreender o sentido do texto verbal e suas partes sem a presença de marcas coesivas a partir da sequência de palavras ligadas pelo mesmo campo semântico em textos

verbais pertencentes a gêneros simples predominantemente expositivos, instrucionais ou argumentativos (ex.: verbete de dicionário, curiosidade, nota explicativa, receita médica, receita culinária, regra de jogo, horóscopo, carta de reclamação, carta do leitor, comentário ou postagem opinativo/a em redes sociais, artigo de opinião etc.).

S18.H06 - Compreender o sentido do texto e suas partes sem a presença de marcas coesivas a partir da temática central em textos verbais pertencentes a gêneros simples predominantemente expositivos, instrucionais ou argumentativos (ex.: verbete de dicionário, curiosidade, nota explicativa, receita médica, receita culinária, regra de jogo, horóscopo, carta de reclamação, carta do leitor, comentário ou postagem opinativo/a em redes sociais, artigo de opinião etc.).

S18.H07 - Compreender o sentido do texto e suas partes sem a presença de marcas coesivas a partir da relação estabelecida entre os elementos verbais e não verbais em textos multissemióticos, pertencentes a gêneros simples e/ou de grande circulação social, de qualquer sequência predominante.

S18.H08 - Compreender o sentido do texto verbal e suas partes sem a presença de marcas coesivas a partir da relação de causa e consequência em textos verbais, pertencentes a gênero simples, predominantemente roteiros cinematográficos/peças de teatro, currículo, roteiro de viagem, relato histórico, relato científico, reportagem, canção ou poema erudito etc.).

S18.H09 -Compreender o sentido do texto verbal e suas partes sem a presença de marcas coesivas a partir de uma lógica sequencial de fatos, ações, intenções ou ideias em textos verbais, pertencentes a gêneros complexos predominantemente narrativos, descritivos ou da ordem do relatar (ex.: crônica literária, parábola, passagem bíblica, trechos de roteiros cinematográficos/peças de teatro, currículo, roteiro de viagem, relato histórico, relato científico, reportagem etc.).

S18.H10 -Compreender o sentido do texto verbal e suas partes sem a presença de marcas coesivas a partir da sequência de palavras ligadas pelo mesmo campo semântico em textos verbais, pertencentes a gêneros complexos predominantemente narrativos, descritivos ou da ordem do relatar (ex.: crônica literária, parábola, passagem bíblica, trechos de roteiros cinematográficos, peças de teatro, currículo, roteiro de viagem, relato histórico, relato científico, reportagem etc.).

S18.H11 - Compreender o sentido do texto e suas partes sem a presença de marcas coesivas a partir da temática central em textos verbais, pertencentes a gêneros complexos

predominantemente narrativos, descritivos ou da ordem do relatar (ex.: crônica literária, parábola, passagem bíblica, trechos de roteiros cinematográficos/peças de teatro, currículo, roteiro de viagem, relato histórico, relato científico, reportagem etc.).

S18.H12 - Compreender o sentido do texto verbal e suas partes sem a presença de marcas coesivas a partir de uma lógica sequencial de fatos, ações, intenções ou ideias em textos verbais pertencentes a gêneros complexos predominantemente expositivos, instrucionais ou argumentativos (ex.: seminários, palestras, resumo de trabalho científico, debate regrado, discurso de defesa/acusação, editorial, canção ou poema erudito etc.).

S18.H13 - Compreender o sentido do texto verbal e suas partes sem a presença de marcas coesivas a partir da sequência de palavras ligadas pelo mesmo campo semântico em textos verbais pertencentes a gêneros complexos predominantemente expositivos, instrucionais ou argumentativos (ex.: seminários, palestras, resumo de trabalho científico, debate regrado, discurso de defesa/acusação, editorial, canção ou poema erudito etc.).

S18.H14 - Compreender o sentido do texto e suas partes sem a presença de marcas coesivas a partir da temática central em textos verbais pertencentes a gêneros simples predominantemente expositivos, instrucionais ou argumentativos (ex.: seminários, palestras, resumo de trabalho científico, debate regrado, discurso de defesa/acusação, editorial, canção ou poema erudito etc.).

S18.H15 - Compreender o sentido do texto e suas partes sem a presença de marcas coesivas a partir da relação estabelecida entre os elementos verbais e não verbais em textos multissemióticos, pertencentes a gêneros complexos de qualquer sequência predominante.

S18.H16 - Compreender o sentido do texto verbal e suas partes sem a presença de marcas coesivas a partir da relação de causa e consequência em textos verbais pertencentes a gênero complexos predominantemente narrativos, descritivos ou da ordem do relatar (ex.: crônica literária, parábola, passagem bíblica, trechos de

S18.H17 - Compreender o sentido do texto verbal e suas partes sem a presença de marcas coesivas a partir da relação de causa e consequência em textos verbais, pertencentes a gênero simples, predominantemente expositivos, instrucionais ou argumentativos (ex.: seminários, palestras, resumo de trabalho científico, debate regrado, discurso de defesa/acusação, editorial, canção ou poema erudito etc.).

RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO

Saber 19 - Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de palavras, frases ou expressões.

S19.H01 - Compreender o efeito de sentido decorrente da escolha de palavras, frases ou expressões conotativas em textos verbais pertencentes a gêneros simples, ou multissemióticos em geral, de qualquer sequência discursiva predominante.

S19.H02 - Compreender o efeito de sentido decorrente da escolha de palavras, frases ou expressões com valor semântico de antonímia em textos verbais pertencentes a gêneros simples, ou multissemióticos em geral, de qualquer sequência discursiva predominante.

S19.H03 - Compreender o efeito de sentido decorrente da escolha de palavras polissêmicas em textos verbais pertencentes a gêneros simples, ou multissemióticos em geral, de qualquer sequência discursiva predominante.

S19.H04 - Compreender o efeito de sentido decorrente do uso de palavras que qualificam (adjetivos, numerais etc.) elementos em textos verbais pertencentes a gêneros simples, ou multissemióticos em geral, de qualquer sequência discursiva predominante.

S19.H05 - Compreender o efeito de sentido decorrente da escolha de palavras homônimas ou parônimas em textos verbais ou multissemióticos pertencentes a gêneros simples e/ou de grande circulação social, de qualquer sequência discursiva predominante.

S19.H06 - Compreender o efeito de sentido decorrente do uso de estrangeirismos, neologismos, gírias ou regionalismos a partir de seus usos em textos verbais ou multissemióticos pertencentes a gêneros simples e/ou de grande circulação social, de qualquer sequência discursiva predominante.

S19.H07 - Compreender o efeito de sentido gerado pelo uso de provérbios, ditados populares, expressões idiomáticas ou frases feitas a partir do seu contexto, estando elas em sua forma fixa (cristalizada) ou “subversiva” (desautomatizada) em textos verbais pertencentes a gêneros simples, ou multissemióticos em geral, de qualquer sequência discursiva predominante.

S19.H08 - Compreender o efeito de sentido decorrente do uso de palavras, termos ou expressões específicas ou típicas de uma determinada área do Saber/Conhecimento em textos verbais ou multissemióticos pertencentes a gêneros simples e/ou de grande circulação social de qualquer sequência discursiva predominante.

S19.H09 - Compreender o efeito de sentido decorrente da escolha de palavras, frases ou expressões conotativas em textos verbais pertencentes a gêneros complexos, ou multissemióticos em geral, de qualquer sequência discursiva predominante.

S19.H10 - Compreender o efeito de sentido decorrente da escolha de palavras polissêmicas em textos verbais pertencentes a gêneros complexos, ou multissemióticos em geral, de qualquer sequência discursiva predominante.

S19.H11 - Compreender o efeito de sentido decorrente do uso de palavras que qualificam (adjetivos, numerais etc.) elementos em textos verbais pertencentes a gêneros complexos, ou multissemióticos em geral, de qualquer sequência discursiva predominante.

S19.H12 - Compreender as intenções vinculadas à escolha de palavras, frases ou expressões em textos verbais ou multissemióticos pertencentes a gêneros simples e/ou de grande circulação social de qualquer sequência discursiva predominante.

S19.H13 - Compreender o efeito de sentido decorrente da escolha de palavras homônimas ou parônimas em textos verbais ou multissemióticos pertencentes a gêneros complexos de qualquer sequência discursiva predominante.

S19.H14 - Compreender o efeito de sentido decorrente do uso de estrangeirismos, neologismos, gírias ou regionalismos a partir de seus usos em textos verbais ou multissemióticos pertencentes a gêneros complexos, de qualquer sequência discursiva predominante.

S19.H15 - Compreender o efeito de sentido gerado pelo uso de provérbios, ditados populares, expressões idiomáticas ou frases feitas a partir do seu contexto, estando elas em sua forma fixa (cristalizada) ou “subversiva” (desautomatizada) em textos verbais pertencentes a gêneros complexos, ou multissemióticos em geral, de qualquer sequência discursiva predominante.

S19.H16 - Compreender o efeito de sentido decorrente do uso de palavras, termos ou expressões específicas ou típicas de uma determinada área do Saber/Conhecimento em textos verbais ou multissemióticos pertencentes a gêneros complexos de qualquer sequência discursiva predominante.

S19.H17 - Compreender as intenções vinculadas à escolha de palavras, frases ou expressões em textos verbais ou multissemióticos pertencentes a gêneros complexos de qualquer sequência discursiva predominante.

Saber 20 - Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.

S20.H01 - Identificar o uso primordial de sinais de pontuação que delimitam unidades com entonações específicas e de sentido expressivos na fala (interrogação, exclamação e aspas) em textos verbais ou multissemióticos em geral de qualquer sequência discursiva predominante.

S20.H02 - Identificar o uso primordial de sinais de pontuação que indicam pausas ou interrupções entre unidades de forma e sentido (ponto final, reticência, vírgula, dois pontos e ponto-vírgula) em textos verbais ou multissemióticos em geral, de qualquer sequência discursiva predominante.

S20.H03 - Reconhecer a função textual da utilização de travessões simples para indicar fala ou mudança de fala de interlocutores nos discursos diretos em textos verbais ou multissemióticos em geral, de qualquer sequência discursiva predominante.

S20.H04 - Detectar o efeito de sentido decorrente do emprego da reticência para expressar continuidade, dúvida ou hesitação em textos verbais ou multissemióticos em geral de qualquer sequência discursiva predominante.

S20.H05 - Detectar o efeito de sentido decorrente do emprego do ponto de interrogação como recurso para expressar dúvida, pergunta retórica ou reflexão em textos verbais ou multissemióticos em geral de qualquer sequência discursiva predominante.

S20.H06 - Perceber o uso expressivo do ponto de exclamação, para realçar determinados sentidos ou transmitir determinados sentimentos e estados emocionais em textos verbais ou multissemióticos em geral, de qualquer sequência discursiva predominante.

S20.H07 - Identificar efeitos de sentido decorrentes do uso de aspas, como recurso para expressar ironia, sarcasmo, insinuação, licença poética e ética, bem como para marcar gírias ou estrangeirismos em textos verbais ou multissemióticos em geral, de qualquer sequência discursiva predominante.

S20.H08 - Identificar o uso de dois-pontos para expressar explicações, enumerações e apostos ou orações apositivas em textos verbais ou multissemióticos em geral, de qualquer sequência discursiva predominante.

S20.H09 - Reconhecer a função textual da utilização de travessões duplos, parênteses para separar orações intercaladas ou colocar em evidência uma frase, expressão, palavra etc. em textos verbais ou multissemióticos em geral, de qualquer sequência discursiva predominante.

S20.H10 - Identificar o efeito de sentido decorrente do uso de negrito, itálico, realce, sublinhado, cor ou de caixa alta (letras maiúsculas) em textos verbais ou multissemióticos de grande circulação social, de qualquer sequência discursiva predominante.

S20.H11 - Identificar problemas comunicativos, efeito de ambiguidade ou imprecisão na mensagem, decorrente do uso inadequado ou da ausência do sinal de pontuação requerido na mensagem em textos verbais ou multissemióticos ou grande circulação social, de qualquer sequência discursiva predominante.

S20.H12 - Identificar o uso do ponto final, vírgula ou dois-pontos como elementos coesivos, em caso de elipse ou substituição de conectivos em textos verbais ou multissemióticos ou de grande circulação social, de qualquer sequência discursiva predominante.

S20.H13 - Identificar a função ou o efeito de sentido decorrente do uso de parênteses, colchetes, chaves, barras e outras notações gráficas (números, cifrão, asterisco, arroba, cerquilha, parágrafo, inciso, alínea, apóstrofo etc.) em textos verbais ou multissemióticos ou de grande circulação social, de qualquer sequência discursiva predominante.

Saber 21 - Reconhecer o efeito decorrente do emprego de recursos estilísticos e morfossintáticos.

S21.H01 - Reconhecer rimas (recursos morfossintáticos que agregam musicalidade) em textos verbais ou multissemióticos, pertencentes a gêneros simples do âmbito artístico e lítero-musical (ex.: canção popular, poema de estrutura e linguagem acessíveis, paródia musical, cordel, cantigas de roda etc.).

S21.H02 - Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de uma interjeição em textos verbais ou multissemióticos de qualquer sequência discursiva predominante.

S21.H03 - Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da onomatopeia em textos verbais ou multissemióticos de qualquer sequência discursiva predominante.

S21.H04 - Reconhecer o efeito de sentido decorrente do emprego do diminutivo ou aumentativo de palavra em textos verbais ou multissemióticos de qualquer sequência discursiva predominante.

S21.H05 - Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de onomatopeias ou interjeições em textos não verbais ou multissemióticos de qualquer sequência discursiva predominante.

S21.H06 - Reconhecer o efeito de sentido decorrente da repetição de vocábulos e/ou expressões em textos verbais ou multissemióticos de qualquer sequência discursiva predominante.

S21.H07 - Compreender o efeito de sentido decorrente do uso cacofônico de recursos morfossintáticos em textos verbais ou multissemióticos de qualquer sequência discursiva predominante.

S21.H08 - Compreender o efeito de sentido decorrente do uso das figuras de som/harmonia aliteração ou assonância em textos verbais ou multissemióticos do âmbito artístico e literário.

S21.H09 - Compreender o efeito de sentido decorrente do emprego do diminutivo ou aumentativo de palavra em textos verbais ou multissemióticos de qualquer sequência discursiva predominante.

S21.H10 - Reconhecer o efeito de sentido decorrente da repetição de vocábulos e/ou expressões em textos verbais ou multissemióticos de qualquer sequência discursiva predominante.

S21.H11 - Compreender o efeito de sentido decorrente do uso de figuras de palavras (metáfora, metonímia, catacrese, sinestesia perífrase etc.) em textos verbais ou multissemióticos de qualquer sequência discursiva predominante.

S21.H12 - Compreender o efeito de sentido decorrente do uso de figuras de pensamento (hipérbole, eufemismo, personificação, gradação etc.) em textos verbais ou multissemióticos de qualquer sequência discursiva predominante.

S21.H13 - Compreender o efeito de sentido decorrente do uso de figuras de sintaxe/construção (elipse, zeugma, silepse, inversão, pleonasma etc.) em textos verbais ou multissemióticos de qualquer sequência discursiva predominante.

S21.H14 - Compreender o efeito de sentido decorrente do emprego de determinado tempo verbal em textos verbais ou multissemióticos de qualquer sequência discursiva predominante.

S21.H15 - Compreender o efeito de sentido de prefixos ou sufixos de palavras em textos verbais ou multissemióticos de qualquer sequência discursiva predominante.

S21.H16 - Compreender o efeito de sentido construído no texto em relação ao paralelismo (sintático, semântico, morfológico e rítmico) ou à quebra deste recurso em textos verbais ou multissemióticos de qualquer sequência discursiva predominante.

Saber 22 - Reconhecer os efeitos de humor e ironia.

S22.H01 - Reconhecer efeitos de humor em textos verbais, não verbais ou multissemióticos, pertencentes a gêneros simples e/ou de grande circulação social, predominantemente narrativos, descritivos ou da ordem do relatar (ex.: fábula, piada, lenda, bilhete, canção, cardápio, classificados, notícia, diário íntimo, apresentação de seres/lugares/objetos etc.).

S22.H02 - Localizar trechos ou elementos que apresentam humor em textos verbais, não verbais ou multissemióticos, pertencentes a gêneros simples de qualquer sequência discursiva predominante.

S22.H03 - Reconhecer efeitos de humor em textos verbais, não verbais ou multissemióticos, pertencentes a gêneros simples e/ou de grande circulação social, predominantemente expositivos, instrucionais ou argumentativos (ex.: receita médica, receita culinária, regra de jogo, comentário/postagem opinativo(a) em redes sociais, carta do leitor, comentário/postagem opinativo(a) em redes sociais, carta do leitor etc.).

S22.H04 - Reconhecer efeitos de ironia em textos verbais, não verbais ou multissemióticos, pertencentes a gêneros simples e/ou de grande circulação social, predominantemente narrativos, descritivos ou da ordem do relatar (ex.: fábula, piada, lenda, bilhete, canção, cardápio, classificados, notícia, diário íntimo, apresentação de seres/lugares/objetos etc.).

S22.H06 - Reconhecer efeitos de ironia em textos verbais, não verbais ou multissemióticos, pertencentes a gêneros simples e/ou de grande circulação social, predominantemente expositivos, instrucionais ou argumentativos (ex.: receita médica, receita culinária, regra de jogo, comentário/postagem opinativo(a) em redes sociais, carta do leitor, comentário/postagem opinativo(a) em redes sociais, carta do leitor etc.).

S22.H07 - Localizar trechos ou elementos que apresentam ironia em textos verbais, não verbais ou multissemióticos, pertencentes a gêneros simples de qualquer sequência discursiva predominante.

S22.H09 - Reconhecer a finalidade da ironia ou do humor em textos verbais, não verbais ou multissemióticos, pertencentes a gêneros simples e/ou de grande circulação social, de qualquer sequência discursiva predominante.

S22.H10 - Reconhecer humor ou ironia através do uso de recursos morfossintáticos em textos verbais ou multissemióticos de qualquer sequência discursiva predominante.

S22.H11 - Reconhecer efeitos de humor em textos verbais, não verbais ou multissemióticos, pertencentes a gêneros complexos de qualquer sequência discursiva predominante.

S22.H12 - Localizar trechos ou elementos que apresentam ironia em textos verbais, não verbais ou multissemióticos, pertencentes a gêneros complexos de qualquer sequência discursiva predominante.

S22.H13 - Localizar trechos ou elementos que apresentam humor em textos verbais, não verbais ou multissemióticos, pertencentes a gêneros complexos de qualquer sequência discursiva predominante.

S22.H14 - Reconhecer efeitos de ironia em textos verbais, não verbais ou multissemióticos, pertencentes a gêneros complexos de qualquer sequência discursiva predominante.

S22.H15 - Reconhecer a finalidade da ironia ou do humor em textos verbais, não verbais ou multissemióticos, pertencentes a gêneros complexos de qualquer sequência discursiva predominante.

S22.H16 - Reconhecer humor ou ironia através do uso de recursos estilísticos em textos verbais ou multissemióticos pertencentes a gêneros simples e/ou de grande circulação social, de qualquer sequência discursiva predominante.

S22.H17 - Reconhecer a finalidade da ironia ou do humor em textos verbais, não verbais ou multissemióticos, pertencentes a gêneros complexos de qualquer sequência discursiva predominante.

S22.H18 - Reconhecer humor ou ironia através do uso de recursos estilísticos em textos verbais ou multissemióticos pertencentes a gêneros complexos pertencentes a qualquer sequência discursiva predominante.

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

Saber 23 - Identificar os níveis de linguagem e/ou as marcas linguísticas que evidenciam locutor e/ou interlocutor.

S23.H01 - Identificar marcas linguísticas que evidenciam o locutor e/ou o interlocutor em textos verbais de qualquer sequência discursiva predominante.

S23.H02 - Identificar marcas linguísticas que evidenciam o uso da linguagem coloquial/informal/popular pelo locutor e/ou interlocutor em textos verbais de qualquer sequência discursiva predominante.

S23.H03 - Identificar marcas linguísticas que evidenciam o locutor e/ou o interlocutor em textos multissemióticos de qualquer sequência discursiva predominante.

S23.H04 - Reconhecer marcas linguísticas que evidenciam o uso da linguagem coloquial/informal/popular pelo locutor e/ou interlocutor em textos multissemióticos de qualquer sequência discursiva predominante.

S23.H05 - Identificar marcas linguísticas que evidenciam o uso da linguagem coloquial/informal/popular pelo locutor e/ou interlocutor em textos verbais de qualquer sequência discursiva predominante.

S23.H06 - Reconhecer marcas linguísticas que evidenciam uma função de linguagem predominante em textos verbais, pertencentes a gênero simples, de qualquer sequência discursiva predominante.

S23.H07 - Identificar marcas linguísticas que evidenciam o uso da linguagem coloquial/informal/popular pelo locutor e/ou interlocutor em textos multissemióticos de qualquer sequência discursiva predominante.

S23.H08 - Reconhecer marcas linguísticas que evidenciam uma função de linguagem predominante em textos multissemióticos de qualquer sequência discursiva predominante.

S23.H09 - Reconhecer intenções do locutor e/ou interlocutor pelo uso de estrangeirismo ou neologismo em textos verbais de qualquer sequência discursiva predominante.

S23.H10 - Reconhecer intenções do locutor e/ou interlocutor pelo uso de provérbios, ditos populares, expressões idiomáticas ou frases feitas em textos verbais de qualquer sequência discursiva predominante.

S23.H11 - Reconhecer intenções do locutor e/ou interlocutor pelo uso de estrangeirismo ou neologismo em textos multissemióticos de qualquer sequência discursiva predominante.

S23.H12 - Reconhecer intenções do locutor e/ou interlocutor pelo uso de provérbios, ditos populares, expressões idiomáticas ou frases feitas em textos multissemióticos de qualquer sequência discursiva predominante.

S23.H13 - Reconhecer propósito comunicativo de determinada função da linguagem em textos verbais ou multissemióticos de qualquer sequência discursiva predominante.