

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM**

PRISCILA VAZ MENDES CARNEIRO

A PROVA PARANÁ E O APAGAMENTO DA LITERATURA

PONTA GROSSA

2024

PRISCILA VAZ MENDES CARNEIRO

A PROVA PARANÁ E O APAGAMENTO DA LITERATURA

Dissertação apresentada para o Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Área de Estudos Literários da Universidade Estadual de Ponta Grossa, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Dra. Rosana Apolonia Harmuch

PONTA GROSSA

2024

C289 Carneiro, Priscila Vaz Mendes
A Prova Paraná e o apagamento da literatura / Priscila Vaz Mendes Carneiro.
Ponta Grossa, 2024.
104 f.

Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem - Área de Concentração:
Linguagem, Identidade e Subjetividade), Universidade Estadual de Ponta
Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Rosana Apolonia Harmuch.

1. Avaliação de larga escala. 2. Prova Paraná. 3. Literatura. I. Harmuch,
Rosana Apolonia. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Linguagem,
Identidade e Subjetividade. III.T.

CDD: 808.3

TERMO

PRISCILA VAZ MENDES CARNEIRO

A PROVA PARANÁ E O APAGAMENTO DA LITERATURA

Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem na Universidade Estadual de Ponta Grossa, Área de concentração em Linguagem, Identidade e Subjetividade.

PontaGrossa, 04 de abril de 2024

Documento assinado digitalmente
 ROSANA APOLONIA HARMUCH
Data: 12/04/2024 08:56:44-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^aDraRosanaApoloniaHarmuch–UniversidadeEstadualdePonta Grossa

Documento assinado digitalmente
 DIEGO GOMES DO VALLE
Data: 09/04/2024 17:03:06-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.Dr. DiegoGomesdoValle-UniversidadeFederaldaFronteiraSul

Documento assinado digitalmente
 PASCOALINA BAILON DE OLIVEIRA SALEH
Data: 10/04/2024 14:06:54-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^aDraPascoalinaBailondeOliveiraSaleh-UniversidadeEstadualde Ponta Grossa

AGRADECIMENTOS

A Deus e aos meus familiares.

À professora Dra. Rosana Apolonia Harmuch, pelo compartilhamento de seus conhecimentos na orientação desta dissertação.

Aos professores da banca, Dr. Diego Gomes do Valle e Dra. Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh, por aceitarem avaliar este trabalho, na qualificação e na defesa.

A todos que de alguma maneira colaboraram para a realização desta pesquisa.

Salmos, 22

Salmo de Davi.

O Senhor é meu pastor, nada me faltará.

Em verdes prados ele me faz repousar. Conduz-me junto às águas refrescantes, restaura as forças de minha alma. Pelos caminhos retos ele me leva, por amor do seu nome.

Ainda que eu atravessasse o vale escuro, nada temerei, pois estais comigo. Vosso bordão e vosso báculo são o meu amparo.

Preparais para mim a mesa à vista de meus inimigos. Derramais o perfume sobre minha cabeça, e transborda minha taça.

A vossa bondade e misericórdia hão de seguir-me por todos os dias de minha vida. E habitarei na casa do Senhor por longos dias.

(Bíblia Sagrada)

RESUMO

Esta dissertação estuda a Prova Paraná, avaliação de larga escala, promovida pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná, cuja matriz de referência não inclui conhecimentos de literatura. Os objetos específicos desta dissertação são três cadernos da Prova Paraná, sendo a terceira edição de 2022 referente ao primeiro ano do Ensino Médio e a primeira edição de 2023 referente ao primeiro e segundo ano do Ensino Médio, totalizando a análise de quinze questões. Como embasamento, temos os estudos de CECHINEL (2019), COSSOM (2021), FELIPPE (2023), IPIRANGA (2019), SAVARIS (2022) entre outros autores. Também são utilizados para a reflexão os documentos oficiais, Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (2006) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018). O objetivo geral desta pesquisa é refletir sobre os efeitos da exclusão da literatura na matriz curricular dessa avaliação paranaense. Diante disso, são objetivos específicos: apresentar em que moldes a literatura é considerada nos documentos oficiais – Orientações Curriculares para o Ensino Médio e Base Nacional Comum Curricular; analisar o conteúdo de questões e alternativas referentes ao componente curricular de Língua Portuguesa na Prova Paraná em edições selecionadas; e promover um estudo sobre proposições educacionais elaboradas por especialistas da área de literatura. Diante deste cenário, busca-se responder quais são as implicações da exclusão da literatura na Prova Paraná. Para o desenvolvimento deste estudo são utilizadas pesquisa bibliográfica e documental constituindo-se em uma metodologia de natureza qualitativa.

Palavras chave: Avaliação de larga escala; Prova Paraná; Literatura; Base Nacional Comum Curricular; Ensino.

ABSTRACT

This dissertation studies the Prova Paraná, a large-scale assessment promoted by the Paraná State Department of Education, whose reference matrix does not include knowledge of literature. The specific objects of this dissertation are three booklets of the Prova Paraná, the third edition of 2022 referring to the first year of high school and the first edition of 2023 referring to the first and second year of high school, totaling the analysis of fifteen questions. As a basis, we have studies by CECHINEL (2019), COMPAGNON (2009), COSSOM (2021), FELIPPE (2023), IPIRANGA (2019), SAVARIS (2022) among other authors. Also used for reflection are the official documents, Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (2006) and the Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018). The general aim of this research is to reflect on the effects of omitting literature from the curriculum matrix of this assessment in Paraná. In view of this, the specific objectives are: to present the ways in which literature is considered in official documents – Curriculum Guidelines for Secondary Education and the National Common Curriculum Base; to analyze the content of questions and alternatives referring to literary texts related to the Portuguese Language curriculum component in the Paraná Test in selected editions; and to promote a study of educational proposals drawn up by specialists in the field of literature. Given this scenario, the aim is to answer what the implications are of excluding literature from the Paraná Test. Bibliographical and documentary research was used to develop this study, constituting a methodology of a qualitative nature.

Key words: Large-scale assessment; Paraná Test; Literature; National Common Core Curriculum; Teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1–Código alfanumérico das competências e habilidade segundo a BNCC	21
FIGURA 2 – Página 1 da 3ª Avaliação Diagnóstica Prova Paraná 2022 da 3ªedição do 1º ano do Ensino Médio	46
FIGURA 3 – Página 3 da 3ª Avaliação Diagnóstica Prova Paraná 2022 da 3ªedição do 1º ano do Ensino Médio	48
FIGURA 4 – Página 6 da 3ª Avaliação Diagnóstica Prova Paraná 2022 da 3ªedição do 1º ano do Ensino Médio	50
FIGURA 5 – Página 7 da 3ª Avaliação Diagnóstica Prova Paraná 2022 da 3ªedição do 1º ano do Ensino Médio	51
FIGURA 6 – Página 4 da 1ª Avaliação Diagnóstica PROVA PARANÁ 2023 - Caderno 1 - 1º ano do Ensino Médio	53
FIGURA 7 – Página 5 da 1ª Avaliação Diagnóstica PROVA PARANÁ 2023 - Caderno 1 - 1º ano do Ensino Médio	54
FIGURA 8 – Página 6 da 1ª Avaliação Diagnóstica PROVA PARANÁ 2023 - Caderno 1 - 1º ano do Ensino Médio	57
FIGURA 9 – Página 8 da 1ª Avaliação Diagnóstica PROVA PARANÁ 2023 - Caderno 1 - 1º ano do Ensino Médio	59
FIGURA 10 – Página 9 da 1ª Avaliação Diagnóstica PROVA PARANÁ 2023 - Caderno 1 - 1º ano do Ensino Médio	60
FIGURA 11 – Página 4 da 1ª Avaliação Diagnóstica PROVA PARANÁ 2023 - Caderno 1 - 2º ano do Ensino Médio	63
FIGURA 12 – Página 5 da 1ª Avaliação Diagnóstica PROVA PARANÁ 2023 - Caderno 1 - 2º ano do Ensino Médio	64
QUADRO 1 – Descritores e conteúdos da Prova Paraná 2023 – primeira edição da 1ª SÉRIE	40
QUADRO 2 – Descritores e conteúdos da Prova Paraná 2023 – primeira edição da 2ª SÉRIE	41
QUADRO 3 – Descritores e conteúdos da Prova Paraná 2022 – terceira edição da 1ª SÉRIE	42
QUADRO 4 – Comparativo de questões totais de Língua Portuguesa e as que utilizam o texto literário	45

QUADRO 5 - Gênero literário, os autores e a classificação das questões das três edições da Prova Paraná dos anos de 2022 e 2023, objetos do estudo69

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS SOBRE O ENSINO DE LITERATURA	12
2.1 A LITERATURA NAS OCEM.....	13
2.2 BNCC – UMA VISÃO DA ORGANIZAÇÃO DO DOCUMENTO	20
2.3 A LITERATURA NA BNCC	23
2.4 CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DO CURRÍCULO À LUZ DOS DOCUMENTOS OFICIAIS	32
3 A AUSÊNCIA DE LITERATURA NA PROVA PARANÁ	35
3.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A TEMÁTICA CENTRAL QUE INTITULA ESTE CAPÍTULO	44
3.2 CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE AS QUESTÕES ANALISADAS	66
3.3 MATRIZ CURRICULAR DA PROVA PARANÁ.....	72
3.4 PROVA PARANÁ: UMA AVALIAÇÃO DE LEITURA	73
4 REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LITERATURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	76
5 SOBRE AS AVALIAÇÕES DE LARGA ESCALA	866
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
REFERÊNCIAS	95
ANEXO A – MANIFESTAÇÃO PÚBLICA DOS PROFESSORES DA ÁREA DE LITERATURA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA	102

1 INTRODUÇÃO

A partir da minha experiência como docente de Língua Portuguesa no Estado do Paraná, ocorrida em 2022, afloraram reflexões importantes e ressurgiram certas inquietudes vividas na graduação do curso de Letras nesta mesma instituição, na qual desenvolvemos a pesquisa de Pós-graduação stricto sensu, com relação ao ensino da literatura. Esta aproximação me permite pedir licença ao leitor para o uso das primeiras pessoas do singular e do plural para escrita desta dissertação.

O ensino de literatura no Brasil passou por modificações significativas nas últimas décadas, sobretudo quando analisamos os documentos oficiais. Em 2018, é publicada a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), que traz consideráveis alterações negativas para o ensino de literatura, atualmente sendo o documento que norteia a educação básica brasileira. A literatura é abordada em poucas páginas da BNCC, com enfoque no que foi chamado de campo artístico-literário e fragmentada nas diversas áreas de conhecimento.

Neste contexto curricular é implementada no Paraná a Prova Paraná, avaliação em larga escala aplicada pela primeira vez na rede estadual de ensino no ano de 2019, avaliando-se inicialmente as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Nas edições da Prova Paraná em análise, o estudante é direcionado para a leitura de um texto literário para a resolução das questões de múltipla escolha com cinco alternativas. A Prova Paraná tem como prioridade a seleção de textos literários contemporâneos, sobretudo do gênero textual crônica.

Além disso, as questões exigem do estudante o domínio de leitura e, portanto, não são questões de literatura. Exige-se que o estudante leia os textos literários e realize a interpretação e compreensão ou comprove domínio de conhecimentos do funcionamento da língua portuguesa. Também ao examinar a matriz curricular da Prova Paraná identificamos a exclusão de conhecimentos literários na avaliação paranaense. Diante deste cenário, busca-se responder quais são as implicações da exclusão da literatura na Prova Paraná.

Desta maneira, neste trabalho estudamos a Prova Paraná, avaliação de larga escala, promovida pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná. Os objetos específicos desta dissertação são três cadernos da Prova Paraná, sendo

a terceira edição de 2022 referente ao primeiro ano do Ensino Médio e a primeira edição de 2023 referente ao primeiro e segundo ano do Ensino Médio, totalizando a análise de quinze questões.

Para a concretização deste estudo, temos como objetivo geral refletir sobre os efeitos da omissão da literatura na matriz curricular dessa avaliação paranaense. Para isso, fixamos alguns objetivos específicos que foram construídos progressivamente nos capítulos desta dissertação.

Inicialmente, no capítulo um, a pesquisa apresenta em que moldes a literatura é considerada nos documentos oficiais – Orientações Curriculares para o Ensino Médio e Base Nacional Comum Curricular. Estes documentos mostram que a construção do currículo da educação básica brasileira passa por transformações influenciadas pelas políticas neoliberais, nas quais predomina uma pretensa educação para a economia de mercado. Fomenta-se um processo educacional mais quantitativo que qualitativo, sobretudo em virtude da imposição crescente das avaliações de larga escala.

No capítulo dois, temos a análise do conteúdo de questões e alternativas relacionadas ao componente curricular de Língua Portuguesa na Prova Paraná em edições selecionadas. É possível corroborar que a Prova Paraná é uma avaliação das habilidades leitoras do aluno, com enfoque em localizar informações nos textos e atribuir à leitura o caráter prioritariamente funcional, uma tendência pós Base Nacional Comum Curricular.

Nos capítulos três e quatro se promovem estudos sobre proposições educacionais elaboradas por especialistas da área de literatura, além de tratar das avaliações de larga escala, com enfoque na Prova Paraná.

O estudo foi realizado por intermédio de pesquisa bibliográfica e documental, constituindo-se em uma metodologia de natureza qualitativa e justifica-se pela importância que possui com relação à problematização do ensino de literatura na educação básica e o seu apagamento na Prova Paraná.

2 O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS SOBRE O ENSINO DE LITERATURA

Em um estudo sobre o ensino de literatura iniciar pelos documentos oficiais é uma estratégia que permite refletir sobre o desenvolvimento temporal relacionado ao ensino de literatura.

Para compreendermos melhor o fluxo que o ensino de literatura percorreu nas últimas décadas, estudamos que nos PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio) e nos PCN+ (Parâmetros Curriculares Nacionais Mais), documentos de 1999 e 2002, respectivamente, a literatura tem papel coadjuvante ao ensino de Língua Portuguesa. Foi mantida uma concepção utilitária do texto literário, cuja função seria meramente a de auxiliar os estudantes a dominarem a norma padrão da Língua. O ensino de literatura seguia a pedagogia tradicional, com destaque para a memorização de conteúdos. Além do mais, não há, nesses dois documentos, capítulo ou subtítulo dedicado à literatura, que fica englobada nas competências e habilidades a serem desenvolvidas em conhecimentos de Língua Portuguesa.

Nas OCEM (Orientações Curriculares para o Ensino Médio) o relapso tratamento atribuído ao ensino de literatura pelos PCNs foi considerado, pois há uma significativa mudança. Inicialmente percebemos que a relevância da literatura vem marcada por um capítulo específico, com destaque para a formação de leitores de literatura e para o domínio teórico necessário que o professor de literatura precisa ter para manejar ferramentas e conhecimentos adequados para o trabalho com o texto literário.

Reforçamos que as OCEM postulam a importância da formação do professor de Português, a questão da pesquisa e o vínculo com a universidade para aperfeiçoar seus conhecimentos, conforme comprovamos abaixo:

Nesse sentido, além dos esforços para mudar as orientações teóricas e metodológicas da Literatura no livro didático, chama-se a atenção para a necessidade de formação literária dos professores de Português, sobretudo no âmbito da proximidade com a pesquisa e, conseqüentemente, do vínculo com a universidade, em percurso de mão dupla, já que essa não pode jamais esquecer seu compromisso com a educação básica. Além de mediador de leitura, portanto leitor especializado, também se requer do professor um conhecimento mais especializado, no âmbito da teoria literária. (2006. p. 75)

No documento mais recente, que é a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), percebe-se um retrocesso expressivo na abordagem do ensino de literatura. sequer existe um capítulo específico dedicado a este componente curricular, que fica diluído em Língua Portuguesa. Percebe-se um tratamento de despreocupação e ausência, totalmente na contramão dos esforços e dedicação do documento oficial anterior, as OCEM.

Neste sentido, propomos um recorte documental: por primeiro, verificar as considerações contidas nas OCEM (Orientações Curriculares para o Ensino Médio), no capítulo 2, Linguagens, códigos e tecnologias, Conhecimentos de Literatura, de 2006, para depois examinar na BNCC (Base Nacional Comum Curricular), documento de 2018, as consideráveis alterações para o ensino de literatura.

Da análise realizada adiantamos que dos dois documentos, as OCEM e a BNCC, observa-se um tratamento muito distinto com relação à literatura e a maneira como abordá-la. Também é preciso registrar que, neste momento, às voltas de meia década de BNCC, entender o funcionamento pedagógico do ensino de literatura em várias áreas de conhecimento é um desafio.

Propõe-se neste capítulo compreender como as OCEM consideram a literatura para, na sequência, adentrar nas tratativas da BNCC e verificar os distanciamentos promovidos por este novo documento.

2.1 A LITERATURA NAS OCEM

Em sede de estudos literários na educação básica, especialmente com relação ao Ensino Médio, a proposta deixa de pautar-se na memorização de características, obras e épocas de escolas literárias passando a preocupar-se com a formação do leitor de literatura e do professor de literatura. Articular nas proposições didáticas habilidades e competências para ler literatura é o que propõem as OCEM. Por meio de subdivisões, o documento (OCEM) alinha-se em tópicos da seguinte maneira:

1. Por que a literatura no Ensino Médio?
2. A formação do leitor: do Ensino Fundamental ao Ensino Médio
3. A leitura literária

- 3.1. A importância do leitor
- 3.2. Que leitores somos
- 3.3. Formação do leitor crítico na escola
4. Possibilidades de mediação
- 4.1. O professor e a seleção dos textos
- 4.2. O professor e o tempo
- 4.3. O leitor e o espaço(2006. p. 11)

Esta divisão em quatro tópicos diz respeito ao modo como as OCEM abordam a literatura. Inicia explicando sua importância no Ensino Médio mencionando na sequência a transição que se faz do Ensino Fundamental para o Médio. Percebe-se que temos um panorama das etapas da educação básica e como a literatura é compreendida em cada momento de ensino. Também é realizado um enfoque nos processos de formação de leitor, para depois tratar da leitura literária referindo-se ao leitor, sua identidade e formação. Como desfecho, as OCEM apresentam um tópico relacionado ao professor e as mediações do ensino de literatura.

A maneira como as OCEM são construídas é um importante fator a ser mencionado neste trabalho. Verifica-se que existe um capítulo, logo no início das OCEM, dedicado à literatura que inicia na página 49 e finaliza na página 81, ou seja, uma parcela do documento tem como foco o ensino de literatura, representado por 30 páginas de 240 ao todo. Além disso, as referências bibliográficas, que constam nas páginas 82 e 83, corroboram o respaldo técnico do texto construído nas OCEM. Isto porque este capítulo foi escrito com base em conhecimentos de profissionais, estudiosos e pesquisadores da área. Conforme as OCEM: “A proposta foi desenvolvida a partir da necessidade expressa em encontros e debates com os gestores das Secretarias Estaduais de Educação e aqueles que, nas universidades, vêm pesquisando e discutindo questões relativas ao ensino das diferentes disciplinas (2006. p. 8).

Ainda falando da estrutura do texto, as notas de rodapé que constam nas OCEM são contribuições relevantes para explicar, comparar, trazer dados e fazer importantes comentários. Elas elucidam o leitor acerca de outros documentos oficiais da educação (PCN, por exemplo), agregam outras bibliografias e os comentários dialogam com o leitor das OCEM.

Ainda com relação a sua estrutura, enquanto texto, as OCEM têm cuidado com os conceitos e com a progressão da leitura, dividindo-se, como já afirmado, em tópicos encadeados.

Os conceitos explorados para a construção das OCEM demonstram a importância com a epistemologia para compreender todo o contexto de ensino aprendizagem de literatura sendo definições que marcam pontualmente o texto, esclarecendo, sobretudo os docentes, público alvo deste documento (OCEM).

Definir que “fruição” e “gostar da leitura” são conceitos diferentes, por exemplo, é muito relevante neste documento. Isto implica em ter consciência de que fruição está relacionada à experiência estética com o texto, ou seja, apreender por meio da leitura literária o manejo do texto, das estratégias narrativas, da construção do texto, sem necessariamente precisar “gostar de ler”. É importante que o aluno entenda que literatura é um componente curricular de estudo, não de gosto ou preferência. Logicamente, se neste processo o aluno gosta de ler, a fruição torna-se mais incorporada à sua vida e ao cotidiano e a tendência de que a literatura acompanhe a sua vida adulta é, sem dúvidas, maior. Agregamos que a experiência estética que consta nas OCEM está atrelada ao conceito de letramento literário que diz respeito ao processo de apropriação da literatura. Esta construção tríade de conceitos sendo fruição, experiência estética e letramento literário forma a base para compreender o ensino aprendizagem de literatura e a formação de leitores.

Em sua tese, ao escrever sobre as OCEM, Luft (2014) explora a importância da experiência estética do aluno através dos variados textos:

Isso significa que qualquer texto escrito – seja ele popular ou erudito, seja expressão de grupos majoritários ou de minorias, contenha denúncias ou reafirme o *status quo* – deve passar pelo mesmo crivo que se utiliza para os escritos canônicos, ou seja, devemos indagar se ele provoca estranhamento, se proporciona prazer estético, se possui intencionalidade artística, qual seu significado histórico-social e de quais recursos fez uso. (Luft, 2014. p.133)

Desta maneira, o letramento literário implica na experiência estética do aluno para que exista de fato a formação do leitor literário.

Analisada a maneira estrutural do texto das OCEM que diz respeito à literatura, passamos ao estudo de seu *corpus* com a abordagem sobre o leitor literário e o processo pedagógico de letramento literário.

A leitura deve implicar em um processo de apropriação do texto lido, conforme consta nas OCEM: “Podemos pensar em letramento literário como

estado ou condição de quem não é apenas capaz de ler poesia ou drama, mas dele se apropria efetivamente por meio da experiência estética, fruindo-o.” (2006, p. 55)

No ideal de letramento literário as OCEM propõem que as práticas sociais levem o leitor, estudante de literatura ao processo de apropriação da literatura e dela possa sorver uma experiência estética, a fruição do texto literário.

Entenda-se como fruição o contato efetivo com o texto literário, sua compreensão e, sobretudo, considerando que não propriamente fruir significa gostar de ler o texto literário. Fruir está para o sentido de apropriação, de entendimento do texto literário, do desenvolvimento da capacidade de experiência literária que conduz ao letramento literário.

Nesta seara, é importante que o estudante de literatura possa compreender que prazer ou fruição estética é diferente de palatabilidade, como mencionado no texto das OCEM: “a fruição de um texto literário diz respeito à apropriação que dele faz o leitor, concomitante à participação do mesmo leitor na construção dos significados desse mesmo texto.” (2006. p. 59).

A questão entranhada na palatabilidade diz respeito à subjetividade do leitor, na verdade muito distante do estudo da literatura. É importante frisar que a ideia de que o professor de literatura deve ser o responsável por fazer com que seus alunos gostem de ler é uma falácia (Harmuch, 2018). Sob o ponto de vista profissional, o professor de literatura não tem primordialmente essa função de fazer com que o aluno goste de ler, mas que o aluno apreenda os pressupostos teóricos essenciais para o entendimento da obra e possa realizar uma leitura literária proficiente, segundo entendimento desta pesquisadora.

Para tanto, é importante o exercício de leitura do texto literário, de maneira individual prioritariamente, podendo passar para o exercício de leitura coletiva, e num segundo momento, contemplando um processo pedagógico de formação de leitores, conforme sugerem as OCEM (2006. p. 60)

Logo, a construção do repertório de leitura na educação básica deve começar no Ensino Fundamental. Neste limiar, a circulação de livros nos diferentes níveis de escolarização (Fundamental e Médio) deve ser analisada com atenção.

Ainda segundo as Orientações Curriculares, o ensino de literatura nas séries do Ensino Fundamental se caracteriza por uma formação menos sistemática e mais aberta do ponto de vista das escolhas dos textos pelos professores, visto que há uma mistura indistinta entre a chamada literatura infanto-juvenil e a literatura considerada canônica. (Viegas, 2022. p. 3)

A formação de repertório e as leituras do Ensino Fundamental são mais abertas e menos sistemáticas. As escolhas literárias desordenadas e aleatórias ocorridas no Ensino Fundamental dificultam o processo de letramento literário do aluno do Ensino Médio, momento em que os estudantes necessitam de repertório e experiência estética de leitor literário. Infelizmente esse amadurecimento do leitor, variavelmente, não ocorre no Ensino Fundamental.

Este panorama nos faz pensar no momento de transição do estudante do Ensino Fundamental para o Médio, especificamente com relação ao ensino aprendizagem da literatura e os processos de leitura.

Admite-se que o aluno do Ensino Fundamental tenha como enfoque a leitura e no Ensino Médio a leitura literária. Logo, é importante diferenciar o que é ler do que é ler literatura, conforme afirma Rildo Cosson:

Na sala de aula, a literatura precisa de espaço para ser texto, que deve ser lido em si mesmo, por sua própria constituição. Também precisa de espaço para ser contexto, ou seja, para que seja lido o mundo que o texto traz consigo. E precisa de espaço para ser intertexto, isto é, a leitura feita pelo leitor com base em sua experiência, estabelecendo ligações com outros textos e, por meio deles, com a rede da cultura. Afinal, construímos o mundo com palavras e, para quem sabe ler, todo texto é uma letra com a qual escrevemos o que vivemos e o que queremos viver, o que somos e o que queremos ser. (Cosson, 2010. p. 67)

É nítido que o leitor passa por estágios de desenvolvimento em sua escolaridade devendo primeiro ler e depois ler literatura. Portanto, a transição do Ensino Fundamental para o Médio é marcante para o aluno leitor.

No Ensino Médio os alunos estariam preparados para uma leitura de textos mais complexos da diversidade de manifestações literárias para que o processo de recepção das bibliografias atenda pressupostos do ideal de letramento literário. No entanto, ocorre que no Ensino Médio, os resumos são uma tendência entre os alunos, existindo uma propensão de deslocamento ou fuga das obras, conforme asseveram as OCEM (2006. p. 63)

Para que não haja esse rompimento entre os níveis de ensino, do Fundamental para o Médio, sugere-se nas OCEM:

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. (2006. p. 64)

Este movimento implica que o ensino de literatura deve ser construído ordenadamente desde o Ensino Fundamental para a autonomia e experiência do leitor literário no Ensino Médio.

O ideal de letramento literário deve ser construído gradualmente nas etapas do ensino visando a autonomia do leitor. Portanto, é coerente tratar o Ensino Fundamental e o Médio como níveis diferentes de apreensão da leitura e construção de repertório.

Neste limiar, tornam-se indissociáveis dois elementos: leitor e leitura. A concretização da leitura literária pelos estudantes ocorre de maneiras diferenciadas, de acordo com as condições de recepção e repertório, por exemplo. Essa relação leitor e texto molda-se a diversos fatores, segundo as OCEM:

Fatores lingüísticos, culturais, ideológicos, por exemplo, contribuem para modular a relação do leitor com o texto, num arco extenso que pode ir desde a rejeição ou incompreensão mais absoluta até a adesão incondicional. Também conta a familiaridade que o leitor tem com o gênero literário, que igualmente pode regular o grau de exigência e de ingenuidade, de afastamento ou aproximação. (2006. p. 68)

O ideal para a escolarização é que este leitor tenha condições de fazer uma leitura literária de maneira crítica mostrando conhecimento das estratégias do texto literário, o que se espera por ocasião do Ensino Médio. A esse respeito Ivanda Maria Martins Silva, em seu artigo intitulado *Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar*, nos apresenta:

Os alunos deveriam ser capazes de “experienciar” o ato de ler como uma ação cultural, em que o leitor tem papel dinâmico nas redes de significação do texto. A leitura e a literatura sofrem um processo de escolarização, no qual o artificialismo revela-se de modo recorrente por

meio de atividades, exercícios escolares isolados, sem que o aluno perceba a leitura como “ação cultural historicamente constituída”. (Silva. 2003. p. 515)

Cair nas tentações de resumos das obras literárias– uma realidade para o contexto das OCEM de 2006 – significa entrar na contramão do processo de leitura literária, denominado como *metaleitura* do texto literário conforme as OCEM (2006. p. 70). Abaixo, Ivanda Maria Martins Silva confirma o caráter prejudicial das metaleituras.

Na verdade, a escola parece não conseguir instrumentalizar, de modo eficaz, o aluno para a leitura dos clássicos. É fato sabido que os alunos têm acesso a roteiros já prontos de interpretação, além de praticarem as leituras de adaptações de clássicos que, na maioria das vezes, deturpam a obra original. Desse modo, as dificuldades com a leitura tornam-se intensas, pois os alunos não são adequadamente preparados para o contato com textos clássicos ou contemporâneos (Silva. 2003. p. 517)

Com relação à formação de professores, um questionamento é constante: como o docente pode mediar esse processo de leitura literária? Viabilizar estratégias de apoio à leitura de literatura contemplando exigências curriculares é o que se propõe nas OCEM (2006. p. 72). Tem-se em consideração também que o docente da educação básica tinha como amparo o material didático baseado no cânone literário e nas concepções de história literária, conforme bem expõe as OCEM (2006. p. 75). Neste ponto, é importante especificar que as OCEM referem-se a uma realidade que não existe mais, pois os livros didáticos são outros, alinhando-se atualmente com o Novo Ensino Médio, com o advento da BNCC – 2018.

Portanto exige-se do professor mediador da leitura literária um conhecimento de teoria literária. A questão central do ensino de literatura não se restringe a estilos e épocas literárias, mas na leitura propriamente do texto literário, como redigido nas OCEM: “Estamos, assim, privilegiando o contato direto com a obra, a experiência literária, e considerando a história da Literatura uma espécie de aprofundamento do estudo literário” (2006. p.77). Para tanto, realiza-se um planejamento com tempo de leitura da obra literária, mesmo restrito a leitura de fragmentos mais significativos, que desenvolva no aluno a experiência estética proposta nas OCEM (2006. p. 78). Esse tempo reservado

para a leitura é de suma importância no processo de mediação do professor no ensino aprendizagem. Portanto, um professor que organiza e planeja suas aulas considerando um tempo para a leitura literária atende às proposições das OCEM e realiza um estudo conduzido reflexivamente e criticamente, norteando os alunos para a fruição da obra literária.

A respeito do planejamento do professor para o ensino de literatura não há uma indicação de metodologia ou orientação para que o docente conduza sua prática para a formação do leitor literário, é o que se comprova pela leitura atenta das OCEM.

Além do componente metodológico, o espaço é mencionado nas OCEM (2006. p. 79). Neste contexto, a sala de aula deve ser um espaço favorável ao desenvolvimento da leitura, conforme as OCEM (2006. p. 80). Ainda no mesmo documento: “É importante também criar um ambiente propício à leitura na escola, com espaços e atividades estimulantes” (2006. p. 80). Estabelecer espaços e momentos dedicados à leitura desenvolvem no aluno uma dimensão da importância da literatura tornando-se um instrumento para o desenvolvimento em sua dimensão escolar, social e para o mundo, como citado no texto das OCEM (2006. p. 81).

Analisados os aspectos relevantes das OCEM, iniciamos a abordagem sobre o texto da BNCC, documento oficial que norteia a educação básica no Brasil desde 2018.

2.2 BNCC – UMA VISÃO DA ORGANIZAÇÃO DO DOCUMENTO

A BNCC abrange a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio e atualmente é o documento referência para a Educação Básica. Em cada etapa da Educação Básica devem ser assegurados os direitos de aprendizagem e desenvolvimento para o estudante. Portanto, são fixados campos de experiência e definidos objetivos devidamente identificados por um código alfanumérico. A respeito desta organização os pesquisadores explicam:

Uma questão central, quando comparadas as três versões da BNCC, diz respeito aos seus fundamentos e finalidades. É possível atestar que ocorreu uma distorção do que estava enunciado na LDB de 1996 e reafirmado no PNE de 2014. Desses documentos é possível depreender uma ideia de base curricular menos prescritiva, capaz de

definir um mínimo necessário em termos dos conhecimentos escolares considerados relevantes para as diferentes etapas da educação básica. Isso significaria, em linhas gerais, que se trataria de indicar um conjunto de conteúdos sem limitar as possibilidades da escola em organizar o processo de ensino-aprendizagem com maior autonomia. A versão final aponta para uma lógica muito mais prescritiva, ao passo que é esvaziada em conteúdo ao centrar-se na definição de *competências e habilidades*, organizadas em códigos, sistematizadas de maneira a facilitar avaliações em larga escala e a produção de materiais didáticos, evidenciando, com isso, a intenção de produzir maior uniformidade no que deve ser praticado em âmbito nacional. (Motta; Silva; Barbosa. 2022. p. 10-11)

Nesse sentido, a BNCC define competências e habilidades organizadas em códigos com a finalidade de sistematização do documento e facilidade para a produção de materiais didáticos e avaliações em larga escala, pretendendo uniformidade em todo o Brasil.

O código alfanumérico é muito importante, pois nele temos as seguintes informações: a fase da educação básica, a habilidade a ser desenvolvida, área ou componente curricular e a competência a ser desenvolvida. Visualiza-se abaixo o exemplo trazido pela BNCC para explicar o código alfanumérico, especificamente do Ensino Médio:

FIGURA 1 – Código alfanumérico das competências e habilidades segundo a BNCC



Fonte: BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. 2018. p. 34

Desta forma, o código alfanumérico tem caráter organizacional, ou seja, geralmente nos planejamentos pedagógicos é indicado nos objetivos do plano de aula ou sequência didática.

Por meio do desenvolvimento de habilidades e competências, os objetivos de aprendizagem deveriam ser cumpridos, observados os contextos da

instituição de ensino com adaptação a currículos diversos. As competências convergem para a formação de um aluno protagonista, sujeito de sua aprendizagem, cidadão consciente e crítico.

O Ensino Médio é composto por quatro áreas de conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais. Estas nomenclaturas são definidas particularmente para o Ensino Médio.

Componentes curriculares e itinerários formativos são outras definições importantes que devem ser explicadas neste trabalho, sobretudo com relação ao Ensino Médio, momento em que se oferta ao estudante caminhos diferentes para a sua aprendizagem com possibilidade de diversificação do currículo.

Na BNCC há uma mudança importante das nomenclaturas. Para melhor compreender o que são os componentes curriculares é certo afirmar que equivalem às matérias ou disciplinas. Na prática o que muda é a nomenclatura, por exemplo, a disciplina ou matéria de Língua Portuguesa passa a ser denominada componente curricular de Língua Portuguesa.

Com relação ao itinerário formativo, no site do Ministério da Educação há uma definição abaixo transcrita:

E o que são os itinerários formativos? Os itinerários formativos são o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no ensino médio. Os itinerários formativos podem se aprofundar nos conhecimentos de uma área do conhecimento (Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e da formação técnica e profissional (FTP) ou mesmo nos conhecimentos de duas ou mais áreas e da FTP. As redes de ensino terão autonomia para definir quais os itinerários formativos irão ofertar, considerando um processo que envolva a participação de toda a comunidade escolar. (2018)

Logo, podemos entender que o itinerário formativo pode ser escolhido pelo aluno do Ensino Médio, com enfoque em determinada área de conhecimento. Assim, há uma parte do currículo que é variável a depender da preferência do estudante do Ensino Médio, ou seja, deve estar centrada no aluno e ainda dependerá da oferta de diferentes itinerários.

Há componentes curriculares de base fixa nos três anos do Ensino Médio, como é o caso da Língua Portuguesa, onde se situam os conteúdos de literatura.

Neste sentido, o aluno do Ensino Médio, embora possa escolher seu itinerário formativo, não poderá suprimir de seu currículo a Língua Portuguesa e, por sucedâneo, o estudo da literatura.

Especificamente, a literatura na BNCC está compreendida na área de Linguagens e suas Tecnologias, inseridos neste eixo estão os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Artes e Educação Física.

2.3 A LITERATURA NA BNCC

Em 2018 o governo brasileiro instituiu o Novo Ensino Médio, política educacional incentivada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), e conforme problematiza Cechinel (2019), este formato tem a pretensão de atender uma visão empresarial, capaz de suprir o mercado de trabalho futuramente:

Como se sabe, a nova BNCC resulta, em parte, da gradativa adesão do governo brasileiro às políticas educacionais incentivadas pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), por meio de entidades sociais privadas como, entre outros, o Instituto Ayrton Senna (IAS), que defende o ensino para a promoção das tão propaladas *competências socioemocionais*: “Pesquisas realizadas em diversas áreas do conhecimento – como educação, psicologia, neurociências e economia – revelam que o desempenho cognitivo dos alunos é beneficiado quando esse grupo decisivo de competências é acionado e desenvolvido de forma intencional” (IAS, 2013, p. 6). Que competências cognitivas e socioemocionais são essas? *Responsabilidade, colaboração, comunicação, criatividade, autocontrole, pensamento crítico, resolução de problemas, abertura*, ou seja, todo um conjunto de atributos em profunda sintonia, na verdade, não com uma perspectiva crítica de educação, mas com uma linguagem empresarial voltada para a adesão tranquila de jovens obedientes e ajustados a um mercado de trabalho cada vez menos disposto a ceder ou capaz de acolher e abrigar todas as pessoas. (Cechinel, 2019. p. 6-7)

Nesta mesma linearidade de pensamento, é crível perceber que a BNCC vem com a pretensão de atender o mercado de trabalho e a finalidade de formação e colocação laboral do jovem, remontando a época do ensino tecnicista, como se confirma:

Por fim, os campos científicos estudados retratam uma conjuntura educacional em que o currículo –no qual se inclui a Base –por diversos fatores, não é construído ou vivido para avançar na qualidade da educação brasileira, mas restringe-se a cumprir uma função

burocrática que engessa a prática. Nesses documentos, também está presente uma perspectiva predominantemente tradicional e liberal, que reflete um projeto de cultura que direciona a educação para a submissão ao mercado (Gonçalves; Coelho, 2023. p. 22)

Essa estrutura visando o mundo do trabalho tem marcante influência política e a articulação curricular que atende às diversas juventudes, dita flexível, na realidade vai impactar a formação do jovem no Ensino Médio e o trabalho docente, delineados estes horizontes curriculares:

Ao percorrer os campos científicos que versam sobre BNCC e currículo, alguns entrelaçamentos se tornaram evidentes, visto que as duas dimensões dialogam e ratificam-se mutuamente. Nesse sentido, a categoria currículo esboça um contexto que a construção e a implementação da BNCC confirmaram. Entre essas convergências, ressaltamos a perspectiva da estrutura curricular como uma complexa construção, na qual se interligam presente e passado, que nem sempre se constituem lineares nesta estrutura, como demonstra a promulgação da Base, que é percebida por muitos pesquisadores como um retrocesso na história do currículo. (Gonçalves; Coelho, 2023. p. 22)

Um aspecto pontual destas considerações é que essa construção curricular da BNCC interliga de fato situações de presente e passado, vistas as considerações de Cechinel (2019) e confirmadas por Gonçalves e Coelho (2023). A BNCC resgata um momento histórico curricular que é o ensino voltado à formação que atende os interesses empresariais e industriais.

Compreender a literatura sob a perspectiva da BNCC tornou-se desafiante, primeiro porque sob o aspecto de “*corpus*”, a BNCC fica aquém das expectativas, se comparada às OCEM, isto porque, a literatura é abordada em poucas páginas da BNCC, com enfoque no que foi chamado de campo artístico-literário e fragmentada nas diversas áreas de conhecimento, em conformidade com o entendimento da professora universitária, abaixo citada:

Ela apresenta uma série de novos parâmetros para a educação, implementando uma discussão histórica e política contundente. Teoricamente bem elaborada, atenta às modificações por que passa o mundo e a nova juventude que emerge desse contexto, ela, no entanto, furta-se a enfrentar a questão curricular, que deixa solta, construída por indicativos de formação. (Ipiranga, 2019. p. 108)

Além do currículo, as abordagens sobre o ensino da literatura que se sucedem no texto da BNCC demandam atenção. Deste modo, esta dissertação elenca os assuntos que se relacionam com a literatura na BNCC porque desta maneira ficam melhor organizados.

Com relação ao foco da literatura ser a leitura, temos no texto da BNCC inicialmente colocada a leitura do texto literário como o centro de estudo, como abaixo se pode confirmar:

Em relação à **literatura**, a leitura do texto literário, que ocupa o centro do trabalho no Ensino Fundamental, deve permanecer nuclear também no Ensino Médio. Por força de certa simplificação didática, as biografias de autores, as características de épocas, os resumos e outros gêneros artísticos substitutivos, como o cinema e as HQs, têm relegado o texto literário a um plano secundário do ensino. Assim, é importante não só (re)colocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes. Como linguagem artisticamente organizada, a literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo. Mediante arranjos especiais das palavras, ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir. Nesse sentido, a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo e vivenciando. (BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. 2018. p. 499)

Sobre a formação de repertório e a importância nuclear dada à leitura, considerando alguns fatores relacionados ao estudo da literatura no Ensino Médio, temos um enfoque na diversidade de leituras:

a ampliação de repertório, considerando a diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas – literatura juvenil, literatura periférico-marginal, o culto, o clássico, o popular, cultura de massa, cultura das mídias, culturas juvenis etc. – e em suas múltiplas repercussões e possibilidades de apreciação, em processos que envolvem adaptações, remediações, estilizações, paródias, HQs, minisséries, filmes, videominutos, *games* etc.; (BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. 2018. p. 500)

Além do mais, o estudante é instigado a compartilhar as leituras feitas. A socialização das obras literárias é sugerida: “Ao engajar-se mais criticamente, os jovens podem atualizar os sentidos das obras, possibilitando compartilhá-las em redes sociais, na escola e em diálogos com colegas e amigos.” (BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. 2018. p. 523). Neste documento é reconhecida a

atuação do jovem nas redes sociais, uma realidade que reflete a sua vivência no cotidiano instiga o estudante a compartilhar e atualizar o sentido da obra literária.

Com relação ao papel da literatura como propulsora da visão de mundo do leitor, o fragmento da BNCC anteriormente citado reforça a ideia de literatura como campo de linguagem artística e organizada, retomando a questão da fruição do texto literário. Na BNCC, a fruição se apresenta com a seguinte redação:

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 6

Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.

Ao final do Ensino Médio, os jovens devem ser capazes de fruir manifestações artísticas e culturais, compreendendo o papel das diferentes linguagens e de suas relações em uma obra e apreciando-as com base em critérios estéticos. É esperado, igualmente, que percebam que tais critérios mudam em diferentes contextos (locais, globais), culturas e épocas, podendo reconhecer os movimentos históricos e sociais das artes.

A fruição, alimentada por critérios estéticos baseados em contrastes culturais e históricos, deve ser a base para uma maior compreensão dos efeitos de sentido, de apreciação e de emoção e empatia ou repulsão acarretados por obras e textos. (BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. 2018. p. 496)

Assim, o termo fruição é mencionado mas não é conceituado, como as OCEM fazem. Nas palavras de Cosson (2021): “O conhecimento literário não precisa ser explicitamente levado em consideração na formação do leitor literário da BNCC porque a leitura literária preconizada é basicamente fruição.” (p. 46)

O que ocorre é a aniquilação de um ensino de literatura sob o ponto de vista de conhecimento técnico literário, a centralidade está no deleite do leitor:

Dessa maneira, a formação do leitor literário que deveria ser a formação de um leitor capaz de manusear com competência a linguagem literária se apresenta apenas como a formação do leitor-fruidor de obras escritas valorizadas ou legitimadas como literárias, ainda que setORIZADAS conforme recortes identitários e nacionalistas. (Cosson, 2021.p. 47)

O termo leitor-fruidor é realmente o mais condizente com as prescrições da BNCC.

Com relação ao cânone literário e as metaleituras, no documento em estudo reiteramos que a literatura está compreendida no campo artístico e cultural. O cânone literário e os diversos gêneros, ou objetos culturais, são alinhados horizontalmente, não havendo lugar de prestígio, “tudo é importante”, como menciona Cechinel (2019):

Assombra a posição pretensamente conciliatória que o documento assume em relação à disputa entre o lugar do cânone literário frente aos demais objetos culturais; para a BNCC, tudo é importante e tudo deve ser ensinado, desde os clássicos da literatura aos objetos oriundos das mais diferentes práticas culturais. (Cechinel, 2019. p.7)

Tal juízo pode conturbar o ensino de literatura, sobretudo se considerarmos as *metaleituras* (leitura sobre a leitura) que, aliás, recaem nessa máxima do “tudo é importante”. As *metaleituras* que nas OCEM eram combatidas, tratadas pejorativamente como artifício para burlar a leitura literária, agora aparecem na BNCC sob as denominações de resenhas, blogs, vlogs. A mentalidade sobre as *metaleituras* muda neste novo documento e abre espaço para que o aluno do Ensino Médio coloque a leitura literária em escala equivalente à *metaleitura*. Esse movimento não propicia qualidade de repertório, o que prejudica a formação do leitor literário e as práticas de leitura, segundo esta pesquisadora. Isto porque a metaleitura vem sendo utilizada como substituição e não como complementação.

Outro assunto é o reconhecimento dos povos originários do Brasil. A BNCC também contempla expressamente a importância do contato com a literatura dos povos originários do território brasileiro (Lei 11.645/2008) e dos colonizadores portugueses, além da literatura contemporânea, conforme o trecho abaixo transcrito:

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. Base Nacional Comum Curricular. 2018. p. 500)

Neste sentido as leituras/gêneros literários são amplamente diversificadas e incorporadas sob o título de literatura e validados neste novo currículo

Com relação ao campo artístico-literário, em se tratando de novo currículo, no Ensino Médio a literatura no documento é construída contextualizando as práticas de linguagem com os campos de atuação social, sobretudo relacionando a literatura com o campo artístico-literário (BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. 2018. p. 501)

No campo artístico-literário “trata-se, principalmente, de levar os estudantes a ampliar seu repertório de leituras e selecionar obras significativas para si, conseguindo apreender os níveis de leitura presentes nos textos e os discursos subjacentes de seus autores.” (BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. 2018. p. 523).

A historicidade da produção literária, os períodos históricos que marcaram estilos formando escolas literárias também são considerados na BNCC, sob a seguinte redação:

A prática da leitura literária, assim como de outras linguagens, deve ser capaz também de resgatar a historicidade dos textos: produção, circulação e recepção das obras literárias, em um entrecruzamento de diálogos (entre obras, leitores, tempos históricos) e em seus movimentos de manutenção da tradição e de ruptura, suas tensões entre códigos estéticos e seus modos de apreensão da realidade. (BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. 2018. p. 523)

Na BNCC os cânones literários são referidos como textos clássicos:

No Ensino Médio, devem ser introduzidas para fruição e conhecimento, ao lado da literatura africana, afro-brasileira, indígena e da literatura contemporânea, obras da tradição literária brasileira e de língua portuguesa, de um modo mais sistematizado, em que sejam aprofundadas as relações com os períodos históricos, artísticos e culturais. Essa tradição, em geral, é constituída por textos clássicos, que se perfilaram como canônicos – obras que, em sua trajetória até a recepção contemporânea, mantiveram- -se reiteradamente legitimadas como elemento expressivo de suas épocas. (BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. 2018. p. 523)

Assim, a BNCC legitima a produção literária e a importância de estudar e conhecer os estilos literários marcados pelas diversas épocas.

Sobre a escrita literária e expressão cultural temos outro aspecto que reiteradamente aparece: a escrita literária do estudante do ensino médio. Por vezes, vem aliada ao desenvolvimento de proposições artísticas, como se comprova pelo fragmento abaixo citado:

Para encontrar modos de experimentar e posicionar-se, os estudantes podem participar de eventos e práticas artísticas coletivas, mediante sua própria produção artística, combinando a escrita literária com outras formas semióticas de expressão. Desse modo, eles podem expor suas preferências ideológicas e estéticas e consolidar um conjunto de valores e conhecimentos da língua e da arte. (BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. 2018. p. 523)

Através da expressão artística, propõe-se que a literatura esteja entrelaçada com as práticas culturais variadas e que o aluno se expresse sob diversas maneiras semióticas, isto quer dizer que é desejável que o aluno seja produtor/consumidor de cultura, com enfoque na escrita literária sob a forma de expressar-se e ver o mundo.

A compreensão da literatura como patrimônio da língua, valores e expressão do povo brasileiro é construção cultural e social e encontra-se no texto da BNCC a experimentação sobre o uso da língua:

Nesse sentido, a tradição literária tem importância não só por sua condição de patrimônio, mas também por possibilitar a apreensão do imaginário e das formas de sensibilidade de uma determinada época, de suas formas poéticas e das formas de organização social e cultural do Brasil, sendo ainda hoje capazes de tocar os leitores nas emoções e nos valores. Além disso, 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. Base Nacional Comum Curricular. 2018. p. 523)

Neste trecho da BNCC o enfoque é a experimentação e criação do aluno para o desenvolvimento expressivo e reconhecimento de suas potencialidades:

Está em jogo, também, nesta etapa, um trabalho mais sistemático com a escrita literária, o fazer poético, cujo trabalho é lento e demanda seleções e experimentações de conteúdo e de recursos linguísticos variados, tendo em vista um interlocutor. Com isso, tais escolhas podem funcionar como processo de autoconhecimento, ao mobilizar ideias, sentimentos e emoções. (BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. 2018. p. 523-524)

Fica evidente que a escrita literária é incentivada e manejada como artifício de expressão do estudante e do descobrimento de si – sentimentos,

ideias, emoções, autoconhecimentos – sob critérios subjetivos de criação artística, colocando a escrita literária a serviço da expressão emocional do aluno.

Ocorre que na BNCC o professor não tem uma orientação metodológica específica para mobilizar o aluno do ensino médio para a criação literária:

A intenção de desenvolver o protagonismo do aluno por meio de atividades de criação autoral manifesta-se em vários pontos da BNCC. Quando se trata de criação de natureza literária pelos estudantes, o que se percebe, contudo, é a falta de um embasamento teórico-metodológico que oriente o trabalho do professor de literatura. (Marques, 2023. p. 1710)

Desta forma, o trabalho docente para a escrita literária pode ser encontrado em materiais didáticos, geralmente produzidos por professores, mas não especificamente no texto da BNCC.

A escrita de literatura no Novo Ensino Médio é idealizada na BNCC competindo espaço com a leitura literária, por exemplo, sem que exista formação docente específica para a mediação do processo em sala de aula.

Um emblemático ponto da literatura na BNCC está, portanto, relacionado com as práticas simultâneas de escrita e leitura literária. Vejamos o que nos aponta o professor universitário de Teoria Literária, Dr. André Cechinel:

Prevalece nesse léxico a escolha individual, a expressão de sentimento e uma prática terapêutica talvez em sintonia com os demais capítulos da BNCC, mas certamente problemática no que tange aos estudos literários como um campo crítico constituído de objetos particulares e recorrentes, que não podem nem devem, portanto, resultar da simples motivação criativa individual, principalmente numa fase em que o contato com a literatura necessita da escola para passar por um amadurecimento analítico e criativo. Sem o enfrentamento desde cedo com as dificuldades que a escrita e a leitura literária impõem, é a própria literatura que sai perdendo, pois além de não formar um público leitor específico, exigente e atento às particularidades das obras, ela permanece reduzida a uma imediatez irrefletida que alimenta um imenso clube de escritores cujas produções apenas se assemelham a diários íntimos repletos de anotações e sentimentos intercambiáveis entre si e que, com isso, oferecem testemunho concreto da irrelevância do campo para a vida escolar. (Cechinel, 2019. p. 6)

Fica evidente que o professor Cechinel (2019) considera primordial a formação do aluno leitor, especificamente de literatura, e que a escrita literária,

proposta na BNCC, fica reduzida a produções de imediatez que ele considera irrelevantes.

Logo, existe a redução do espaço e da importância curricular da literatura. No mesmo sentido se posiciona Cosson ao afirmar que “a escrita literária é mais um processo de elaboração artística e apropriação de recursos digitais de criação do que propriamente a manipulação de recursos literários como forma de expressão e conhecimento da literatura” (2021. p. 45).

Além disso, insistir na escrita literária pode resultar em uma produção confessional, próxima dos textos escritos nas mídias digitais, uma vez que o jovem estudante do Ensino Médio está familiarizado com este contexto. Tal produção ficará muito aquém de uma obra literária. Adiante corrobora-se esta concepção:

Aliás, a escrita criativa (*creativewriting*), que passa a ocupar boa parte das competências e habilidades no Campo artístico-literário da BNCC, além de situar a literatura na dimensão do indivíduo e da revelação de si, reduz ainda mais o espaço curricular, já bastante exíguo, hoje disponível para o contato com os artefatos literários e o exercício de verificação dos seus mecanismos de produção de sentidos. Na verdade, a insistência na escrita criativa, durante o Ensino Médio, corre o risco de apenas fazer com que o adolescente replique no ambiente escolar uma experiência confessional que em nada lhe é estranha em sua vida cotidiana de *twitter, facebook, tumblr, instagram, snapchat, whatsapp, skype, blogs, vlogs, youtubers* e de uma cultura que pode, sim, criar autores capazes de se expressar literariamente e de produzir relatos ou narrativas pessoais, mas que terá dificuldade de formar leitores de obras literárias. (Cechinel, 2019. p. 6)

O que ocorre é a pauperização do tratamento da literatura, como se explica abaixo:

Reduzida e restrita a um conjunto de obras escritas devidamente chanceladas como complexas, originais, tradicionais, estéticas e artísticas, os livros de literatura, a literatura na BNCC não tem um espaço próprio na área de conhecimento das linguagens, como acontece, por exemplo, como a língua inglesa. Ela integra o componente curricular Língua Portuguesa, nomeadamente como parte do campo artístico-literário, ao lado de outros campos, como o jornalístico-publicitário. Tal subordinação não só altera a parceria tradicional que tomava o texto literário como exemplo para esclarecer e fundamentar as regras gramaticais e modelo de bem escrever, como também reposiciona a literatura como matéria adjacente, um suplemento ao ensino da língua materna que acontece prioritariamente nos outros campos do componente curricular, os quais são apresentados com competências e habilidades distribuídas

progressivamente e mais bem definidas em termos de prescrição curricular.

Nessa posição suplementar e secundária, a literatura é insulada no ensino da leitura, cabendo-lhe dentro desse ensino a função de fornecer textos com elementos estéticos e artísticos (daí o tal campo artístico-literário) para a fruição do aluno (Cosson, 2021. p. 44-45)

A questão emblemática está na associação da escrita criativa à ludicidade e criatividade o que implica, inclusive, na dificuldade de avaliar a criação do aluno.

2.4 CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DO CURRÍCULO À LUZ DOS DOCUMENTOS OFICIAIS

A construção do currículo que rege a educação básica brasileira passa por profundas transformações influenciadas politicamente e elencadas neste capítulo. Temos atualmente um currículo em que predomina uma pretensa educação para a economia de mercado, fruto das políticas neoliberais.

Nos apresenta Michel Foucault em seu livro *A ordem do discurso*: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970: “Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (2013. p. 41). Neste sentido a BNCC (2018) é o resultado de uma construção de currículo baseado em modelos neoliberais de educação e, portanto, política, que se apresenta como discurso de poder. A definição a seguir clarifica essa associação entre currículo e poder:

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (Tadeu da Silva, 1999. p. 150)

Os documentos oficiais da educação brasileira evidenciam uma concepção de educação utilitarista e tecnocrática, que minimiza o espaço da literatura e despreza aspectos qualitativos da constituição curricular.

É nesse momento que se busca responder questões cruciais sobre as finalidades e os contornos da escolarização de massas. Quais os

objetivos da educação escolarizada: formar o trabalhador especializado ou proporcionar uma educação geral, acadêmica, à população? O que se deve ensinar: as habilidades básicas de escrever, ler e contar; as disciplinas acadêmicas humanísticas; as disciplinas científicas; as habilidades práticas necessárias para as ocupações profissionais? Quais as fontes principais do conhecimento a ser ensinado: o conhecimento acadêmico; as disciplinas científicas; os saberes profissionais do mundo ocupacional adulto? O que deve estar no centro do ensino: os saberes “objetivos” do conhecimento organizado ou as percepções e as experiências “subjetivas” das crianças e dos jovens? Em termos sociais, quais devem ser as finalidades da educação: ajustar as crianças e os jovens à sociedade tal como ela existe ou prepara-los para transformá-la; a preparação para a economia ou a preparação para a democracia? (Tadeu da Silva, 1999. p. 22)

O estabelecimento de habilidades e competências para a eficiente e produtiva vida ocupacional do estudante revela uma construção curricular atual da educação básica brasileira idealizada à preparação para a economia e trabalho. A formação para a democracia parece ter sido apagada, tal qual a literatura. Além disso, fomenta-se um currículo com um processo educacional mais quantitativo que qualitativo, sobretudo em virtude das avaliações de larga escala, como é o caso da Prova Paraná.

Os desdobramentos arquitetados na intenção de organizar um currículo acabam dando lugar à manutenção do status quo vivenciado na sociedade, pois não se consegue propor alterações no funcionamento do modelo educacional vigente, por conta da busca por avaliações na educação que nem sempre caracterizam interesses em qualidade e, sim, em quantidade. (Araújo Braga; Pereira, 2018. p. 3-4)

No artigo intitulado *Leitura literária e currículo escolar: desdobramentos e (im)possibilidades*, Silva (2016) tece várias reflexões sobre o contexto curricular que estamos enfrentando atualmente e que corroboram a visão curricular utilitarista apresentada neste estudo.

Se o discurso tem valor de verdade, mas nem sempre é; se a o discurso participa da construção dos sujeitos, do ‘eu’ e dos objetos; se nas palavras encontramos as camadas de significação recobertas pelo tempo; se o currículo, como discurso, nos produz; se é na sala de aula que o currículo se realiza, como microtexto; as possibilidades de ressignificação da abordagem da literatura para crianças e jovens talvez residam nas contaminações, nas coalescências, na invenção de um verossimilhante. (...)

Atualmente, nota-se que muitas obras de literatura infantil e juvenil são criadas ou lidas com vistas às demandas voltadas ao ensino de temas e conteúdos. Dessa forma, compromete-se a percepção e recepção do

teor literário do texto. As possibilidades imaginativas, inventivas e criativas da obra literária são rompidas, criam-se, portanto impossibilidades para a fruição artísticas dos textos.

Diante do exposto, nota-se que a obra de literatura infantil e juvenil tende a situar-se como gênero do discurso entre duas esferas, a literária e a educacional (didática), sob risco de pender para o utilitarismo.

A leitura literária, que garante o direito à literatura, tem seu efeito minimizado diante do viés didático, pedagógico e utilitário.

As demandas curriculares enfatizam, sobremaneira, a esfera da literatura relativa ao conhecimento (temático), permitindo que se perceba uma concepção de leitura "literária" instrumental. (Silva. 2016. p. 1392-1393)

No esforço de que a literatura em sala de aula prevaleça, ou sobreviva, o professor é a figura que lança mão de subterfúgios para driblar o simulacro de ensino de literatura que vige atualmente nos documentos oficiais. Os círculos ou grupos de leitura das obras literárias, por exemplo, representam uma maneira de promover o letramento literário mediado pelo professor. As competências digitais propiciadas pela utilização de tecnologias da informação e comunicação também são ferramentas que podem ser utilizadas para compor o processo de fruição literária, sobretudo porque a literatura digital é utilizada pelos leitores em formação pela facilidade no acesso.

A esse respeito, Ivanda Maria Martins Silva apresenta o texto literário em sala de aula e o ideal de mediação docente:

O aluno deveria ser orientado para compreender o papel estético da literatura, bem como a função social desta manifestação artística. Não encontrando uma relação direta entre o texto literário e o seu cotidiano, o aluno não percebe a literatura como espaço de construção de mundos possíveis que dialogam com a realidade. É fundamental que a escola aborde a função social da literatura como uma possibilidade de "ler o mundo", contribuindo, assim, para a formação de leitores críticos, capazes de articular a leitura de mundo à leitura produzida em sala de aula. (Silva, 2003. p. 517)

Essa autonomia docente possibilita ao professor de literatura que a leitura literária e a fruição dos textos literários estejam qualificadamente presentes na vida dos estudantes e que o apagamento da literatura, nos vários níveis educacionais e institucionais políticos, não se perpetue.

3 A AUSÊNCIA DE LITERATURA NA PROVA PARANÁ

A Educação Básica no Estado do Paraná demonstra ajuste com os pressupostos instituídos pela BNCC. Essa afirmação é confirmada quando observadas as políticas educacionais paranaenses relacionadas sobretudo com a visão de gestão escolar cada vez mais próxima da gestão empresarial. Esse processo tem reflexo nas avaliações institucionalizadas, como é o caso da Prova Paraná.

O estado do Paraná é pioneiro na implementação de políticas de avaliação em larga escala, não apenas por aderir aos programas nacionais de avaliação em larga escala, mas por criar e implementar seus próprios programas. Em âmbito federal podemos citar o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) em 1995, a Prova Brasil em 2005, o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) no ano de 2007, e a ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização) em 2016. Já na esfera estadual cita-se o AVA (Programa de Avaliação) em 1995, o SAEP (Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná) em 2012 e a Prova Paraná no ano de 2019. (Machado. Pasini, 2022.p. 7)

Pelas suas características, a Prova Paraná é uma avaliação aplicada em larga escala, que atende a um modelo padrão para todas as escolas ajustando-se aos pressupostos de verificação de eficiência dos alunos paranaenses, pautada na produtividade.

Verifica-se que nos documentos em busca do financiamento pelo Banco Mundial e nas propostas políticas que se reverteram em políticas públicas educacionais um discurso completamente afinado ao discurso da OCDE, principalmente no que tange a equity ou equidade que, como foi exposto ao longo deste trabalho tende a reduzir as pessoas a trabalhadores capazes de manter o sistema capitalista funcionando, porém acríticos o suficiente para não questionar o sistema socioeconômico imposto pelos países ditos 'desenvolvidos' e pela elite nacional. Discurso esse que reverbera inclusive entre os profissionais da educação que ou aprovam as políticas nacionais recentes, ou abstêm-se de fazer uma análise crítica, ou criticam um tanto quanto intuitivamente baseados em seus aprendizados e suas experiências sem se aprofundar na questão das avaliações de larga escala.

Conclui-se finalmente que a Prova Paraná é uma ferramenta de governança internacional e não poderia ser diferente dado que essa construção das políticas educacionais nacionais vem sendo gestada desde 1990 pela OCDE através do PISA (sendo ele mesmo uma ferramenta de governança) que foi delineando passo a passo a construção das políticas que desaguaram na Prova Paraná. (Felippe, 2023. p. 65-66)

Priorizando a eficiência, baseada em números e resultados, a prova padronizada em larga escala e o direcionamento dos estudos (descritores e conteúdos), conduzem a um contexto em que se almeja em primeiro lugar resultados, números e índices educacionais, quando se deveria focar no aprendizado, ou seja, priorizar aspectos qualitativos a quantitativos.

O conceito neoliberal de qualidade é hegemônico na Educação brasileira, não havendo espaço para a reflexão e o debate a partir de outras definições. Nessa perspectiva, a Educação satisfatória é a que atende às exigências do mercado. O modelo de qualidade neoliberal intensifica-se na atualidade com o aumento do uso das provas padronizadas. A Prova Paraná é exemplo dessa intensificação e passa a ser aplicada para atender a uma demanda de adequação para a melhoria dos indicadores educacionais do Paraná. (Savaris, 2022. p. 109)

Para além da produção com índices é necessário verificar, sob o ponto de vista do processo pedagógico, quais os reflexos no ensino aprendizagem e quais os conhecimentos, competências e habilidades desenvolvidos pelos alunos, o que não ocorre, pois a avaliação é tão somente diagnóstica.

Diante deste cenário, resta entender se no caso do ensino de literatura, sob o ponto de vista da Prova Paraná, são desenvolvidas competências e habilidades descritas no campo artístico-literário da BNCC.

Para realizar este trabalho será analisada a última Prova Paraná aplicada no ano de 2022 (caderno referente ao primeiro ano do Novo Ensino Médio) e a primeira Prova Paraná aplicada no ano de 2023 (cadernos referentes ao primeiro e segundo anos do Novo Ensino Médio), especificamente com relação às questões que utilizam, em sua maioria, o texto literário.

O período e as avaliações selecionadas dizem respeito ao Novo Ensino Médio implantado no Paraná no ano de 2022 e, portanto, conforme a BNCC.

Inicialmente, vamos apresentar uma visão geral sobre a Prova Paraná e o seu site. No site da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR)¹ encontramos as informações gerais: “A Prova Paraná é um instrumento de avaliação elaborado com o objetivo de identificar as dificuldades apresentadas, bem como, as habilidades já apropriadas pelos estudantes durante o processo de ensino e aprendizagem.”

¹No seguinte endereço eletrônico <<https://www.provaparana.pr.gov.br/>>

A primeira Prova Paraná foi realizada em 2019, avaliando-se inicialmente as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Em 2020, adicionou-se na primeira edição a avaliação de Língua Inglesa e, em virtude da pandemia, a segunda edição da prova foi adiada para realização em 2021, acrescentando as disciplinas de Ciências, História, Geografia, para o ensino fundamental e as áreas de Ciências Humanas e da Natureza, para o ensino Médio. Em 2022, foram realizadas três edições da Prova Paraná. Em 2023, a primeira edição foi realizada no primeiro trimestre letivo.

Importante mencionar que temos ainda a Prova Paraná Mais adstrita aos estudantes que estão terminando as etapas da educação básica, ou seja, é uma avaliação aplicada ao 5º ano (final da primeira etapa do ensino fundamental), 9º ano (final do ensino fundamental) e 3º e 4º anos do ensino médio. Nesta avaliação temos o enfoque nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática:

Apresentar as proficiências (domínios) dos componentes curriculares em Língua Portuguesa e Matemática, onde os resultados servem de base para implementação de políticas públicas educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras nas escolas estaduais.

Desta maneira, como a Prova Paraná Mais será aplicada para os estudantes do Novo Ensino Médio, segundo a BNCC, somente em 2024, não irá compor a análise deste trabalho.

Comprova-se o caráter diagnóstico da avaliação através da menção do site:

A Prova Paraná, é, indubitavelmente, uma ferramenta para o professor, equipe gestora da escola, secretário municipal de educação e sua equipe elaborarem a partir de evidências, ações de melhoria da aprendizagem.

Destaca-se que a Seed oferece, sem ônus para as secretarias municipais que aderirem a proposta, os instrumentos de avaliação impressos para o 5º, 6º, 7º, 8º, 9º anos do Ensino Fundamental e também um aplicativo de celular para correção dessas provas, reduzindo o trabalho manual, que irá gerar relatórios para professores, gestores, escolas e secretarias municipais.

Esse aplicativo, utilizado também nas correções das provas aplicadas aos alunos 6º, 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental e 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries do Ensino Médio da rede estadual, gera resultados planilhados no *Power BI*, tornando-se uma fonte de pesquisa e um meio para aperfeiçoarmos a prática pedagógica dentro dos mais diversos contextos educacionais do nosso estado.

O Power BI apresenta todas as informações da Prova Paraná relativas ao desempenho dos estudantes e das instituições de ensino, inclusive individualmente.

Os resultados da Prova Paraná, disponibilizados de forma menos complexa que o SAEB, trazem o percentual de acertos da turma, descritores com maior e menor números de acertos, alunos que requerem maior atenção e resultado individual do aluno, os acertos e erros em cada descritor/questão e o percentual de acertos por questão. Ao final, o relatório traz os descritores contemplados na prova e a descrição de suas habilidades. (Savaris, 2022. p. 107)

Com efeito, a utilização das tecnologias de informação e comunicação, como o Power BI e aplicativos educacionais, tomam grande parte do cotidiano de todos os envolvidos na educação paranaense – professores, gestores e estudantes.

Destacamos que a verificação destes resultados através do Power BI exige vinculação através de login e senha, dados utilizados internamente pelas instituições estaduais de ensino. Desta maneira, a transparência do desempenho de estudantes e índices dos colégios não é ampla.

Com relação ao conteúdo da Prova Paraná é importante mencionar que o site institucional da Prova Paraná disponibiliza os conteúdos, os descritores e os slides das aulas (RCO+aulas – Material de apoio ao professor) sugeridas para que o professor trabalhe com os alunos em sala de aula para prepará-los para responder a Prova Paraná. Há uma sugestão de estudo direcionado, inclusive com material pronto, confeccionado pela SEED-PR. Ainda que em tom de sugestão, percebe-se claramente uma maneira de ferir a autonomia do fazer didático-pedagógico do professor que condiciona suas aulas para o resultado da Prova Paraná, afetando sobremaneira o trabalho docente.

Outro dado importante é o de que o site não publica e não disponibiliza os referidos materiais. É uma incoerência ter acesso aos gabaritos sem que exista disposição dos cadernos de prova no próprio site, o que revela a falta de transparência nos processos de gestão da Prova Paraná. Neste caso, a pesquisadora buscou os cadernos da Prova Paraná diretamente nos colégios

estaduais através de docentes de Língua Portuguesa, que se dispuseram a colaborar com a pesquisa.

Após esta apresentação de características importantes da Prova Paraná passamos para a análise dos cadernos de questões, conforme é explicado. Para a Prova Paraná, edições em análise neste trabalho, cito a primeira edição de 2023 e terceira edição de 2022, respectivamente das 1ª e 2ª séries (2023) e 1ª série (2022), do componente curricular de Língua Portuguesa – Ensino Médio, foram sugeridos os seguintes descritores e conteúdos, organizados pela pesquisadora em forma de tabela², respectivamente nos quadros:

²Segundo dados disponíveis em < <https://docs.google.com/spreadsheets/d/1DHbeCJiRxTed77Y5-vUoPg1be6brPZ5n/edit#gid=1017284222> > e < <https://docs.google.com/spreadsheets/d/1DHbeCJiRxTed77Y5-vUoPg1be6brPZ5n/edit#gid=1017284222>>.

QUADRO 1 – Descritores e conteúdos da Prova Paraná2023 – primeira edição da 1ª SÉRIE

1ª SÉRIE	Em Língua Portuguesa, a prática discursiva avaliada é a leitura
DESCRITORES	CONTEÚDOS
D03 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.	Entrevista
D04 – Inferir uma informação implícita em um texto.	Cantigas medievais/ Trovadorismo (Amor e amigo)
D06 – Identificar o tema de um texto.	Poema
D020 – Reconhecer várias 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 ele foi recebido e daquelas em que será recebido.	Texto dissertativo-argumentativo
D21 – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.	Notícia
D07 – Identificar a tese de um texto	Artigo de opinião
D16 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.	Crônica
D18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.	Resenha
D19 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.	Notícia
D13 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.	Resenha

Fonte: elaborada pela pesquisadora

QUADRO 2 – Descritores e conteúdos da Prova Paraná2023 – primeira edição da 2ª SÉRIE

2ª SÉRIE	Em Língua Portuguesa, a prática discursiva avaliada é a leitura
DESCRITORES	CONTEÚDOS
D06 – Identificar o tema de um texto.	Entrevista
D05 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.)	Anúncio publicitário
D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.	Texto de divulgação científica.
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.	Leitura de imagem Obra de arte
D21 – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.	Reportagem
D02 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.	Reportagem
D07 – Identificar a tese de um texto.	Artigo de opinião
D16 – Reconhecer efeitos de ironia ou humor em textos variados.	Anúncios publicitários
D17 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.	Reportagem
D18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.	Romance
D19 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.	Entrevista

Fonte: elaborada pela pesquisadora

QUADRO 3 – Descritores e conteúdos da Prova Paraná 2022 – terceira edição da 1ª SÉRIE

1ª SÉRIE	Em Língua Portuguesa, a prática discursiva avaliada é a leitura
DESCRITORES	CONTEÚDOS
D01 – Localizar informação explícitas em um texto.	Manifesto
D03 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.	Artigo de opinião
D04 – Inferir uma informação implícita em um texto.	Poema
D05 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.)	Cartaz
D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.	Manifesto
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.	Artigo de opinião.
D02 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.	Notícia
D11 – Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.	Reportagem
D18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.	Cartaz
D19 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.	Notícia

Fonte: elaborada pela pesquisadora

Da análise dos descritores e conteúdos percebemos que a inserção de gêneros textuais literários (cantigas medievais/trovadorismo, poema, crônica, romance) é minoritária em comparação aos demais gêneros textuais presentes na Prova Paraná.

Outra característica importante é que em todas as provas de Língua Portuguesa a prática discursiva que se avalia é a leitura, ou seja, se ajusta aos pressupostos da BNCC.

Ainda sobre o aspecto de promoção e realização da Prova Paraná, hoje podemos dizer que toda a comunidade escolar participa, de maneira impositiva, para a sua realização: “A SEED propõe mobilizar toda a comunidade escolar para receber, aplicar e corrigir a Prova Paraná.” (Savaris, 2022. p. 88). A organização e preparação para que o evento aconteça satisfatoriamente impulsiona várias ações que hoje pertencem à rotina das instituições de ensino no Paraná.

As respostas dos Gestores e Pedagogos evidenciam a percepção de uma Prova que exige ações de caráter organizacional. Na percepção dos professores, a Prova exige ações preparatórias para que o aluno tenha bom desempenho, deixando evidente que o uso dos seus resultados é fator secundário. (Savaris, 2022. p. 113)

Frise-se que a pesquisadora acima citada evoca uma questão importantíssima sobre os resultados desta avaliação que, muitas vezes, são subutilizados, por isto se explica o “fator secundário” a que ela se refere. Tendo em vista que as provas são padronizadas para todas as escolas paranaenses não há enfoque em resultados específicos de cada instituição de ensino. Significa dizer que a próxima Prova Paraná que o aluno realizar será com base em um dado global de resultados da Prova Paraná anterior e pode não condizer com a realidade de cada instituição.

No contexto atual, de congelamento de recursos para a Educação, redução da hora atividade dos profissionais e outras ações que estão na contramão de um ensino de qualidade, é preciso debater a Prova Paraná no sentido de problematizar/compreender qual a sua contribuição na melhoria da qualidade da Educação paranaense. A escola não pode ser o espaço do discurso hegemônico sobre qualidade da Educação e avaliações padronizadas, mas da pluralidade dos discursos. (Savaris, 2022. p. 115)

Esse tratamento uniforme reforça a desigualdade e é contraproducente do ponto do vista educacional que é permeado por diferentes contextos:

Segundo sua lógica, é preciso que a escola se torne mais eficiente, e isso não só reitera uma concepção economicista de educação, como circunscreve um certo tipo de formação. Com efeito, observa-se um giro epistemológico que torna os pressupostos da BNCCEM irreconciliáveis com os princípios de uma educação pública, democrática e de qualidade. O modelo de currículo padronizado tende a ignorar as condições adversas e desiguais das escolas, conferindo ênfase a uma perspectiva que oculta o cerne de suas problemáticas, podendo agravar ainda mais as desigualdades educacionais. (Motta, Silva, Barbosa, 2022. p. 12)

Esse panorama de currículo uniforme em todo o território nacional, reducionista de habilidades em leitura e matemática, apregoado pela BNCC, limitada a índices de desempenho, já apontou fracasso em política educacional norte americana mencionada pelos pesquisadores Motta, Silva e Barbosa (2022, p. 12-13), escrevendo sobre a experiência de Diane Ravitch.

3.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A TEMÁTICA CENTRAL QUE INTITULA ESTE CAPÍTULO

Além de apresentar as questões, faremos uma análise comparativa dos descritores e conteúdos sugeridos e daqueles efetivamente cobrados nas questões da Prova Paraná, com fundamento nos gabaritos fornecidos no site Prova Paraná.

Para melhor visualização, segue um quadro com o total de questões de Língua Portuguesa e as questões que utilizam os textos literários.

QUADRO 4 – Comparativo de questões totais de Língua Portuguesa e as que utilizam o texto literário

Edições da Prova Paraná	Questões de Língua Portuguesa	Questões que utilizam textos literários
3ª Avaliação Diagnóstica 2022 – 1º Ano do Ensino Médio	22	5
1ª Avaliação Diagnóstica 2023 – 1º Ano do Ensino Médio	22	7
1ª Avaliação Diagnóstica 2023 – 2º Ano do Ensino Médio	22	3

Fonte: elaborada pela autora

Observamos uma mudança importante ocorrida de 2022 para 2023 que é a composição dos cadernos com a exclusão de algumas áreas do caderno 1. Em 2022, no caderno 1, temos as questões de Língua Portuguesa e Inglesa, da área de Linguagens e da área de ciências humanas, questões de Filosofia, Geografia e História. Neste ano, 2023, os cadernos são compostos pelos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática.

Na sequência são apresentadas questões da Prova Paraná 2022 da 3ª edição do 1º ano do Ensino Médio.

FIGURA 2 – Página 1 da 3ª Avaliação Diagnóstica Prova Paraná 2022 da 3ª edição do 1º ano do Ensino Médio

ATENÇÃO!	
Agora, você vai responder a questões de Língua Portuguesa.	
Leia os textos.	
Texto 1	
É preciso semear para ter um lindo jardim de flores	
5	<p>Ao lado de minha casa mora um senhor chamado Adolfo, conhecido por Dodô, que gosta muito de plantar, seu quintal é de um capricho quase indescritível. Há alguns anos plantou uma pequena muda de jabuticaba, segundo ele ganhou a semente de um amigo e semeou. Na véspera de seu aniversário de 87 anos descobrimos as primeiras flores brotando nos galhos de jabuticaba.</p>
10	<p>A alegria tomou conta dele ao ver sua árvore frutífera plantada com tanto amor florescendo. Parece algo com pouco significado, mas para ele é a jabuticaba de estimação, semeou, regou, esperou nascer e a viu crescer. Muitos reclamam do calor, mas não temos paciência para plantar uma árvore e vê-la crescer e nos dar uma bela sombra. [...]</p>
15	<p>Quando olhamos para um belo jardim com flores podemos apreciá-lo e imaginarmos quanto tempo alguém cuidou e regou com paciência até que estivesse assim. Ter paciência é um exercício diário que nem sempre é fácil. No jardim de nossa existência precisamos regar e cuidar com muito carinho daqueles que por nossa vida passam, alguns florescerão, outros continuarão do mesmo jeito, sem frutificar, mas nós podemos continuar tentando semear, até que venham os frutos. [...]</p> <p style="font-size: small;">CÂNDIDO, Simone Luiz. É preciso semear para ter um lindo jardim de flores. In: Blog Canal Içara. Disponível em: <https://bit.ly/2ZPRnB1>. Acesso em: 3 dez. 2021. Adaptado para fins didáticos. Fragmento.</p>
Texto 2	
Um pé de milho	
5	<p>Aconteceu que no meu quintal, em um monte de terra trazido pelo jardineiro, nasceu alguma coisa que podia ser um pé de capim – mas descobri que era um pé de milho. Transplantei-o para o exíguo¹ canteiro na frente da casa. Secaram as pequenas folhas, pensei que fosse morrer. Mas ele reagiu. [...]</p>
10	<p>Ele cresceu, está com dois metros, lança as suas folhas além do muro – e é um esplêndido pé de milho. Já viu o leitor um pé de milho? Eu nunca tinha visto. Tinha visto centenas de milharais – mas é diferente. Um pé de milho sozinho, em um canteiro, espremido, junto do portão, numa esquina de rua – não é um número numa lavoura, é um ser vivo e independente. Suas raízes roxas se agarram no chão e suas folhas longas e verdes nunca estão imóveis. Detesto comparações surrealistas – mas na glória de seu crescimento, tal como o vi em uma noite de luar, o pé de milho parecia um cavalo empinado, as crinas ao vento – e em outra madrugada parecia um galo cantando.</p>
15	<p>Meu pé de milho é um belo gesto da terra. E eu não sou mais um medíocre homem que vive atrás de uma chata máquina de escrever: sou um rico lavrador da rua Júlio de Castilhos.</p> <p>*Vocabulário: ¹exíguo: pequeno, apertado, de proporção menor.</p> <p style="font-size: small;">BRAGA, Rubem. Um pé de milho. In: Portal da Crônica Brasileira. Disponível em: <https://bit.ly/3rAC6j4>. Acesso em: 3 dez. 2021. Fragmento.</p>
<p>01) (P13201PR) Esses textos têm em comum o fato de</p> <p>A) abordarem o crescimento de uma planta.</p> <p>B) compararem o jardim com a existência humana.</p> <p>C) afirmarem que a paciência é um exercício difícil.</p> <p>D) descreverem que as raízes de algumas plantas são roxas.</p> <p>E) apontarem que as plantas atingem dois metros de altura.</p>	

Fonte: 3ª Avaliação Diagnóstica PROVA PARANÁ 2022 - Caderno 1 - 1º ano do Ensino Médio

O gênero literário utilizado é a crônica e a seleção aponta para uma mesma temática, o desenvolvimento de uma planta.

O texto 1 é retirado de um blog, sua redação é permeada por recomendações, lições e se aproxima da chamada literatura de auto ajuda, é um texto escrito para fins didáticos, ou seja, é o que podemos considerar como sendo um texto paradidático, visto que tem claramente uma função educativa moralista, distanciando-se de uma literatura crítico-reflexiva.

No texto 2, temos um fragmento da crônica *Um pé de milho*, de Rubem Braga. Ela é escrita em primeira pessoa e reflete ações próprias de um cotidiano, inclusive em ordem cronológica. No entanto, é um texto que se distancia do primeiro porque cria uma experiência estética pela maneira como se estrutura. A riqueza na descrição do pé de milho e as condições em que ele se encontra para existir em meio a tantos fatores adversos permite que o leitor reflita.

Para análise das questões utilizamos o gabarito fornecido no site Prova Paraná.

³A questão 01 explora o descritor 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. A proposição era apontar o que as crônicas têm em comum, sendo a alternativa A como correta: abordarem o crescimento de uma planta.

Em que pese o gênero literário crônica não ser mencionado especificamente no rol dos conteúdos, fica evidente que as crônicas servem para aferir os conhecimentos do estudante com relação à interpretação textual. O resultado é a formulação de uma questão muito objetiva que deseja do aluno somente a temática central das crônicas.

Das alternativas incorretas podemos dizer que bastaria uma leitura atenta para verificar que as informações trazidas, como raízes roxas e plantas de dois metros de altura são citadas em partes do texto 2, mas não dizem respeito à ideia comum dos textos. Além disso, a comparação do jardim com a existência humana e a paciência como um exercício difícil representam uma interpretação inadequada do texto 1.

³disponível

em

A próxima questão utiliza o gênero literário poema, com a seleção de um fragmento:

FIGURA 3 – Página 3 da 3ª Avaliação Diagnóstica Prova Paraná 2022 da 3ª edição do 1º ano do Ensino Médio

Leia o texto.

As coisas simples da vida	
5	Aquela música brega que toca no coração, aquela preocupação da mãe que nunca sossega, [...] livros pra gente ler, chegadas e despedidas... As coisas simples da vida nos dão forças pra viver.
10	Dormir ouvindo a canção da chuva que cai na telha, [...] caminhar de pé no chão, passar manteiga no pão bem quentinho pra derreter, um cafezinho pra beber, a família reunida...
15	As coisas simples da vida nos dão forças pra viver. [...]

BESSA, Bráulio. As coisas simples da vida. In: Poesia que transforma. Rio de Janeiro: Sextante, 2018. p. 95. Fragmento.

- 10) (P13192PR) Nesse texto, no verso: “bem quentinho pra derreter,” (v. 13), o uso do sufixo -inho, em destaque, produz sentido de
- apontar proximidade do eu lírico com o café.
 - expressar ironia por parte do eu lírico.
 - indicar afetividade sentida pelo eu lírico.
 - marcar o tamanho da xícara de café.
 - sugerir a quantidade de café tomado.

3

Fonte: 3ª Avaliação Diagnóstica PROVA PARANÁ 2022 - Caderno 1 - 1º ano do Ensino Médio

O poema da questão 10, *As coisas simples da vida*, é de Bráulio Bessa, autor muito difundido nas diversas mídias, principalmente nas redes sociais.

Em geral a temática da produção dos poemas de Bráulio Bessa trata da vida cotidiana, dos sentimentos, da compreensão da vida e, sobretudo, da simplicidade. Também podemos citar a informalidade e a oralidade como características da construção poética.

Os cordéis do escritor Bráulio Bessa se apresentam através de uma linguagem repleta de simplicidade facilitando a compreensão dos assuntos abordados que refletem a cultura do povo nordestino, desde as comidas aos simples afetos e a humildade de um povo forte. O escritor usa da linguagem informal e da marca da oralidade para alcançar o leitor e despertar suas interpretações por meio das suas

poesias que manifestam seus olhares do real para o poético (Barroso, 2023. p. 160-161)

Conforme a sugestão para estudo prévio, acerca do conteúdo poema a proposição era atender o descritor D04 – Inferir uma informação implícita em um texto. Neste sentido, a questão 10, verificando-se o gabarito fornecido no site, explora o descritor D19 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfossintáticos. Conforme o gabarito, a resposta é a letra C, indicar afetividade sentida pelo eu lírico.

Das alternativas incorretas, três delas referem-se ao café exigindo do aluno uma leitura atenta dos versos para entender que era o pão que estava quentinho e não o café. Com relação à ironia, citada na alternativa B, não é cabível para este eu lírico do poema porque a palavra quentinho é empregada no sentido literal e não para causar efeito de sentido contrário.

É possível afirmar que a experiência estética que este poema proporciona através das descrições sensoriais atinge os sentidos do leitor. A função de apresentar a afetividade do eu lírico não representa a melhor escolha para explorar literariamente o cordel.

Na sequência, a análise das próximas questões.

FIGURA 4 – Página 6 da 3ª Avaliação Diagnóstica Prova Paraná 2022 da 3ª edição do 1º ano do Ensino Médio

Leia os textos.

Texto 1	
	Um dia, um gato
	<p>E o gato pulou o muro. Da janela do segundo andar, sem que ele me visse, eu conseguia acompanhar todos os seus passos. [...]</p> <p>5 Ele passou pelo gramado sem qualquer interesse. Fui obrigada a concordar que gramados não têm realmente nada de interessante. Verdes contínuos. Chegou à área dos vasos. Temi pelos tomates, manjeriões, limões sicilianos... enquanto ele, parado, parecia indeciso, talvez avaliando as diversas possibilidades. [...]</p> <p>10 De um salto subiu no balcão de granito da churrasqueira. [...] O que o gato buscava? Mais um pulo e estava na parte de cima da churrasqueira, aparentemente sondando o terreno. Virou a cabeça para um lado, para o outro. Podia jurar que ele estava verificando se não estava sendo observado. Me escondi um pouco mais, por trás da persiana. E então, o misterioso felino entrou dentro da churrasqueira, se aninhou sobre a grelha, bem no fundo, e sossegou. [...]</p> <p>15 Fiquei pensando que era muito estranho. Não era um gato de rua. Devia ter uma casa com uma caminha gostosa esperando por ele em algum lugar. Não havia sentido trocar seu conforto por uma grelha de churrasqueira na casa da vizinha. Mas gatos não são assim tão diferentes de humanos. Às vezes, só desejamos mesmo um canto escuro e sossegado para descansar o corpo e a alma. O silêncio era o pulo do gato.</p> <p><small>BEVILACQUA, Miriam. Um dia, um gato. In: Miriam Bevilacqua. 2021. Disponível em: <https://miriambevilacqua.com.br/um-dia-um-gato>. Acesso em: 6 dez. 2021. Fragmento.</small></p>
Texto 2	
	Eu e meu cão sozinhos no feriado
	<p>No apartamento em silêncio, ele aparece vindo da cozinha, com seus volumosos olhos castanhos. Levanta a cabeça, depois a abaixa, esticando as patas e abaixando o torso. Pede carinho. Acabou de acordar e veio me ver, após ouvir a porta do corredor se abrir.</p> <p>5 Não tem nem um ano que está conosco. E seu corpão pesadão de golden¹, com pelos dourados e porte elegante, já tomou conta da sala. [...]</p> <p>Salta sobre mim e quase me derruba, apenas querendo demonstrar sua alegria de me ver. Logo de manhãzinha, já me levanto, para lhe dar comida. E tome lambida e tome correria ao redor da mesa.</p> <p>10 Então lhe dou um copo e meio de ração, que ele devora em 15 segundos. E lhe aviso que vamos sair. [...]</p> <p>15 Enquanto anda, ele apresenta o seu mundo. E eu incluo esse mundo ao meu, cheio de reflexões, preocupações, lembranças e esperança. Sinto que ele me entende, quando olha de repente para cima, enquanto anda. [...]</p> <p>Seus gestos são naturais, sinceros. Agradece-me à sua maneira. Mas eu o amo mesmo porque ele não cobra o meu agradecimento.</p> <p>*Vocabulário: ¹golden: uma raça de cachorro.</p> <p><small>GOUSSINSKY, Eugenio. Eu e meu cão sozinhos no feriado. In: R7. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3GUUZJR>. Acesso em: 6 dez. 2021. Fragmento.</small></p>

17) (P10192917) Esses textos têm em comum o fato de

A) apontarem os comportamentos de animais.
B) citarem a preocupação dos autores com suas plantas.
C) mencionarem a correria de um animal ao redor da mesa.
D) mostrarem a quantidade de ração ideal para os animais.
E) refletirem sobre a necessidade de descanso dos autores.

6

Fonte: 3ª Avaliação Diagnóstica PROVA PARANÁ 2022 - Caderno 1 - 1º ano do Ensino Médio

FIGURA 5 – Página 7 da 3ª Avaliação Diagnóstica Prova Paraná 2022 da 3ª edição do 1º ano do Ensino Médio

- 18) (P13042PR) No Texto 1, é possível inferir que a narradora
- A) arrependeu-se de ter plantado tomates.
 - B) assustou-se com a presença do gato.
 - C) considerou que o gato tinha um dono.
 - D) escondeu-se em um canto com o animal.
 - E) pensou que o gato estava caçando.
- 19) (P10193017) No Texto 1, no trecho: “O silêncio era o pulo do gato.” (l. 19), o uso da expressão em destaque produz sentido de
- A) apontar que o gato pula de forma silenciosa pelo quintal.
 - B) demonstrar que a narradora gosta de brincar com o gato no quintal.
 - C) expressar que o gato usou o silêncio como estratégia para descansar.
 - D) indicar que o gato brincava em um local silencioso.
 - E) sugerir que a narradora quer pular como um gato.

Fonte: 3ª Avaliação Diagnóstica PROVA PARANÁ 2022 - Caderno 1 - 1º ano do Ensino Médio

A crônica do texto 1 é da autora Miriam Bevilacqua, escritora contemporânea que publica seus textos em um site próprio e em redes sociais. Na crônica do texto 2, de Eugenio Goussinsky, temos um autor da área jornalística. As duas crônicas apresentam reflexões existenciais por meio de seus narradores, utilizando a descrição do comportamento de dois animais domésticos, um gato e um cão. As narrativas detalham as ações dos animais que espelham comportamentos humanos como a fuga, o isolamento, a ociosidade, a alegria e as necessidades fisiológicas.

Para análise, temos três questões: uma comparando as narrativas, outra de inferência de sentido e para verificar a produção de sentido de uma expressão.

Na questão 17, pergunta-se o que os textos têm em comum, cobrando novamente o descritor D20, que citamos na primeira questão. Temos na alternativa B a preocupação dos autores com suas plantas, que está totalmente desconectada dos textos. Obviamente, a formulação desta alternativa sinaliza para a verificação de um aluno que sequer faz a leitura dos textos e marcou aleatoriamente a questão B como correta. Consta do gabarito que a questão 17 tem como resposta a alternativa A, apontarem os comportamentos dos animais. As alternativas incorretas C e D mantêm relação somente com o texto 2 e a alternativa incorreta E fala sobre o descanso dos autores o que em nada se relaciona com os dois textos.

A questão 18, que trata do texto 1, requer do aluno o entendimento do termo inferência. Pergunta-se o que é possível inferir da narradora, manejando

os conhecimentos dispostos no descritor D04 – Inferir uma informação implícita em um texto. Consta do gabarito que a questão 18 tem como alternativa correta a C, considerou que o gato tinha um dono. Nesta questão novamente temos uma alternativa totalmente fora de contexto sobre a narradora ter se arrependido de plantar tomates, informação inexistente no texto (alternativa A). Logo, afere-se o nível de atenção do estudante com relação a leitura para responder corretamente as questões. As outras alternativas incorretas B, D e E também dizem respeito a relações inexistentes neste texto 1.

A terceira questão, número 19, trata do texto 1, solicitando que o estudante responda qual o sentido da expressão “pulo do gato”, verificando-se que está atrelada aos conhecimentos de semântica e linguística. O descritor exigido é o D18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão. Consta do gabarito, que a questão 19 tem como alternativa correta a letra C, expressar que o gato usou o silêncio como estratégia para descansar. As alternativas incorretas A, B, D e E correspondem a interpretações que não podem ser concluídas da leitura dos textos, pois tratam o pulo do gato de maneira literal.

Na sequência, apresentam-se questões selecionadas da Prova PR 2023 da 1ª edição do 1º ano do Ensino Médio.

FIGURA 6 – Página 4 da 1ª Avaliação Diagnóstica PROVA PARANÁ 2023 - Caderno 1
- 1º ano do Ensino Médio

Leia os textos.

Texto 1	
	Os tais copinhos
	Sempre me incomodou o tal copinho na academia. Quer dizer, os tais copinhos. No plural mesmo. Em vez de um bebedouro, onde malho, eles oferecem copinhos de plástico pra que a turma mate a sede com mais dignidade, mas acabando com o planeta.
5	Eu, no automático, apesar de incomodada, só me tocava que estava gastando e fazendo lixo quando o copinho já estava em mãos.
	Tenho o costume, no trabalho, de comprar diariamente um litrão de água e deixar na minha mesa. Só assim pra eu ingerir líquido.
10	E faria como todo mundo, encheria a dita cuja no filtro da redação. Ainda não fiz, mas farei. [...] a água tá ali na copa, sem custo algum. Basta que eu levante da cadeira e busque.
	Eu sei, mudar de hábitos dá preguiça.
	Mas ou a gente sai do automático, ou a coisa não engrena.
<small>Disponível em: <https://www.menoslixo.com.br/posts/cronica-os-tais-copinhos>. Acesso em: 12 jul. 2022. Adaptado. Fragmento.</small>	
Texto 2	
	O mundo onde vivemos
	Como todos os dias, acordo, arrumo a casa, e vou para rua. Lá, vejo a rua suja e tudo poluído, nada de verde! Nada de natureza.
	Olhando aquilo, resolvi tomar uma atitude que poderia ajudar em muito a população. Fui com um cesto de lixo pegando todos os papéis que estão no chão, andei, andei e logo o cesto ficou cheio.
	Peguei outra sacola de lixo e andei por todo o bairro. Olhando o bairro limpo, até fiquei satisfeito, resolvo voltar para casa. Chegando lá pensei porque todo mundo não poderia ser assim, ajudando a viver em um lugar melhor, limpo e feliz.
<small>Disponível em: <https://bit.ly/3uPqZ6F>. Acesso em: 14 jul. 2022. Adaptado. Fragmento.</small>	

PROVA PARANÁ 2023

4

Fonte: 1ª Avaliação Diagnóstica PROVA PARANÁ 2023 - Caderno 1 - 1º ano do Ensino Médio

FIGURA 7 – Página 5 da 1ª Avaliação Diagnóstica PROVA PARANÁ 2023 - Caderno 1
- 1º ano do Ensino Médio

3 - (P100544H6) Esses textos são semelhantes, pois

- A) abordam sobre os hábitos em academias.
- B) citam os hábitos em uma redação jornalística.
- C) retratam os objetos sobre a mesa de uma pessoa.
- D) falam sobre a importância de manter a própria casa arrumada.
- E) apresentam atitudes que diminuem a quantidade de lixo no mundo.

4 - (P100556H6) No Texto 1, no trecho: “comprar diariamente um **litrão** de água” (ℓ. 7), o uso do sufixo **-ão** na palavra em destaque, produz sentido de

- A) distância.
- B) tamanho.
- C) suavidade.
- D) proximidade.
- E) simplicidade.

5 - (P100550H) No Texto 1, no trecho: “só me **tocava**” (ℓ. 5), a palavra destacada tem o mesmo sentido de

- A) impressionar.
- B) aproximar.
- C) esbarrar.
- D) atentar.
- E) abalar.

6 - (LP11061PR) Qual é o tema do Texto 1?

- A) A maneira de ingerir água.
- B) O uso de descartáveis plásticos.
- C) O uso de bebedouros na academia.
- D) A preguiça de buscar água na copa.
- E) O hábito de tomar água no trabalho.

7 - (LP11131PR) No Texto 1, no trecho: “**a água tá ali na copa**” (ℓ. 10), a linguagem utilizada é

- A) padrão.
- B) jurídica.
- C) técnica.
- D) coloquial.
- E) científica.

PROVA PARANÁ 2023

5

Fonte: 1ª Avaliação Diagnóstica PROVA PARANÁ 2023 - Caderno 1 - 1º ano do Ensino Médio

Temos duas crônicas narradas em primeira pessoa, utilizadas para explorar o descritor 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.

A questão 3 requer do aluno identificar a semelhança entre os textos, utilizando o descritor D20, já citado anteriormente para estabelecer a relação comparativa dos textos. Consta do gabarito fornecido no site Prova Paraná⁴, que a questão 3 tem como correta a alternativa E, apresentam atitudes que diminuem a quantidade de lixo no mundo. Neste sentido, temos uma questão de interpretação textual. As alternativas erradas não permitem apontar assunto em comum, como ocorre na alternativa correta. Esta questão demanda somente uma leitura atenta dos dois textos para respondê-la corretamente, isto porque temos conteúdo de um e outro texto somente.

As questões 4 e 5 requerem que o aluno aponte o recurso ortográfico e sentido de uma palavra, utilizando os descritores D19 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos e D03 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão. Consta do gabarito que a questão 4 tem como resposta a alternativa B, onde “litrão” produz sentido de tamanho e que a questão 5 tem como resposta a alternativa D, onde a palavra “tocava” tem o sentido de atentar. As alternativas incorretas nas questões 4 e 5 podem ser analisadas pelos alunos realizando-se uma simples verificação do sentido, com a devida atenção e compreensão dos significados, não sendo alternativas complexas.

Na questão 6, requer-se o tema do texto 1, manejando o descritor D06 – Identificar o tema de um texto. Consta do gabarito, que a questão 6 tem como correta a alternativa B, que a temática do texto 1 é o uso de descartáveis plásticos. As alternativas erradas, embora se relacionem com o texto não permitem dizer que são a temática central do mesmo. Nesta questão a capacidade de leitura e compreensão exige atenção do aluno para não perder o foco do texto. Basta a leitura com a exclusão das alternativas que expressam trechos do texto, mas não a ideia como um todo.

Na questão 7, exige-se do estudante a compreensão dos tipos de linguagem, explorando o descritor D13 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto. Consta do gabarito, que a questão 7 tem como correta a alternativa D, pois o trecho “a água tá ali na copa”

⁴disponível em

<https://www.provaparana.pr.gov.br/sites/prova/arquivos_restritos/files/documento/2023-05/1serie_prova_parana_gabarito_1a_edicao_2023.pdf>

utiliza a linguagem coloquial. Das alternativas erradas onde constam as linguagens padrão, jurídica, técnica e científica o aluno deveria ser capaz de identificar e compreender que a linguagem utilizada é a coloquial além de conhecer a estrutura das outras linguagens citadas nas alternativas erradas.

A crônica *Os tais copinhos*, escrita pela jornalista Paula Merlo, cujo nome não é citado na avaliação, é um texto fragmentado e adaptado do site Menos 1 Lixo. A proposta desta página é fomentar a educação ambiental e estimular a mudança de comportamento dos indivíduos. Desta maneira, é correto afirmar que o texto escolhido é paradidático com finalidade de trabalhar educação ambiental. É uma crônica reflexiva contemporânea, publicada em site idealizado por Fernanda Cortez, apresentadora do grupo GLOBO.

Com relação à segunda crônica, intitulada *O mundo onde vivemos*, caracteriza-se também pela ausência de autoria expressamente descrita, sendo adaptada para ser citada na avaliação, utilizada em apenas uma das questões. É um texto composto por períodos curtos, de autoria de um jovem estudante, Igor da Silva Ramos Lopes, possivelmente uma atividade de redação escolar.

O vocabulário das crônicas é simples e não exige esforço do leitor que se torna um receptor passivo do que lê. Evidente que as crônicas exigem do aluno domínio de leitura, ou seja, uma leitura atenta é capaz de conduzir à resposta correta da questão.

O foco está na leitura do texto com a extração de informações da superfície textual, um procedimento passivo do leitor, constituindo-se uma competência de leitura.

FIGURA 8 – Página 6 da 1ª Avaliação Diagnóstica PROVA PARANÁ 2023 - Caderno 1
- 1º ano do Ensino Médio

Leia o texto.

Você precisa aprender a ser criança	
	Senta no chão, mãe, você precisa aprender a ser criança! A frase veio com a força de quem se impõe sem rodeio e se apossou de mim. Saiu da boca da minha filha e bateu direto aqui dentro da cachola. Ficou rodando feito mosquito no lustre e não quis mais sair.
5	Não, não basta ser mãe. Tem que brincar junto. Mas não basta brincar, tem que sentar no chão, entrar no clima da brincadeira e parecer bem animada. Às vezes, tudo o que eu quero são só mais uns minutinhos de sono, ler um livro ou terminar de lavar a louça que acumula na pia. Mas, para minha filha, nada disso importa. Ela insiste em me lembrar como é ser criança.
10	Em que parte do caminho deixei cair minha vontade de correr e brincar? Volto à fala da minha filha, dando voltas no lustre da cachola. Sento no chão e tento. Meu pensamento voa longe e eu o puxo de volta como quem ajusta a linha da pipa que sobe no ar.
15	Sim, é verdade, admito: eu preciso aprender a ser criança. A infância, afinal, descubro, é um estado de espírito.

Disponível em: <<https://atarde.com.br/muito/cronica-voce-precisa-aprender-a-ser-crianca-1127111>>. Acesso em: 14 jul. 2022. Fragmento.

PROVA PARANÁ 2023

8 - (LP11181PR) Nesse texto, o trecho: "**Ficou rodando feito mosquito no lustre...**" (l. 3-4), produz sentido de

A) o lustre rodopiou com os insetos.
B) a casa estava cheia de mosquitos.
C) a mãe estava tonta com os zumbidos.
D) a mãe brincava com os pensamentos.
E) o pensamento fixou na mente da mãe.

9 - (LP11071PR) O trecho que apresenta a ideia defendida no texto é

A) "A frase veio com a força de quem se impõe...". (l. 1-2)
B) "...tudo o que eu quero são só mais uns minutinhos de sono...". (l. 7)
C) "...ler um livro ou terminar de lavar a louça...". (l. 7-8)
D) "Meu pensamento voa longe e eu o puxo de volta...". (l. 12)
E) "... eu preciso aprender a ser criança...". (l. 14)

6

Fonte: 1ª Avaliação Diagnóstica PROVA PARANÁ 2023 - Caderno 1 - 1º ano do Ensino Médio

De maneira recorrente, temos para análise o gênero literário crônica, com uma narrativa em primeira pessoa.

Na questão 8, requer-se o sentido do trecho "Ficou rodando feito mosquito no lustre..." utilizando nesta pergunta o descritor D18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.

Consta do gabarito, que a questão 8 tem como correta a alternativa E pois o sentido deste trecho é indicar que o pensamento fixou na mente da mãe.

Na questão 9, requer-se a tese da crônica, conforme o descritor D07 – Identificar a tese de um texto. Para a resolução foram citados fragmentos da crônica. Consta do gabarito, que a questão 9 tem como correta a alternativa D, em que a narradora (mãe) admite que precisa aprender a ser criança.

A crônica em análise, cuja autoria não foi apontada na avaliação, é de Luísa Sá Lasserre, jornalista e escritora, e está disponível no site do Portal A TARDE.

Vejamos as próximas questões:

FIGURA 9 – Página 8 da 1ª Avaliação Diagnóstica PROVA PARANÁ 2023 - Caderno 1
- 1º ano do Ensino Médio

Leia os textos.

Texto 1

Cheiro de guardado

As roupas mudam o cheiro perto do mato.
Você pode supor que é cheiro de guardado, mas é a fragrância das árvores, da neblina, do orvalho que se infiltra nas peças.
O olfato é um motor da memória.

5 Quando fui jantar pela primeira vez com Beatriz, em Belo Horizonte (eu ainda morava em Porto Alegre), arrisquei usar um casaquinho verde, encomenda da minha avó.
Eu parecia um tio com aquela lã inadequada. Amigos me dissuadiram do figurino.
Meu constrangimento foi aumentando porque Beatriz surgiu maravilhosa, com um vestido floreado, um jardim exalando pólen – só faltava a escolta das abelhas.

10 Ela deitou carinhosamente a cabeça no meu ombro. E vi, com o devido receio, o seu rosto esfregar de um lado para o outro no casaquinho verde, tipo aquele beijinho de criança feito com o nariz.
Fechei os olhos para receber um comentário maldoso. Não havia como não identificar o olor.
– Que cheirinho gostoso da serra do Cipó. Traz paz, tranquilidade, tipo sachê de guarda-roupa – ela comentou.
Eu estava realmente guardado para ela.

CARPINEJAR, Fabricio. *Cheiro de guardado*. Disponível em: <<https://www.otempo.com.br/opiniaio/fabricio-carpinejar/cheiro-de-guardado-1.2448250>>. Acesso em: 14 jul. 2022. Adaptado. Fragmento.

Texto 2

A sua rua tem cheiro de amaciante

Eu sei que essa é a sua rua porque tem cheiro de amaciante, sabe, quando o vento bate no varal e o cheiro de lavanda selvagem toma conta do ambiente – eu queria ser a sua vizinha.

5 Porém, eu era apenas colega de trabalho. Aliás, lembro que no primeiro dia de trabalho você sentou do meu lado e o cheiro de roupa lavada me fez pensar – como alguém consegue cheirar tão bem. [...]

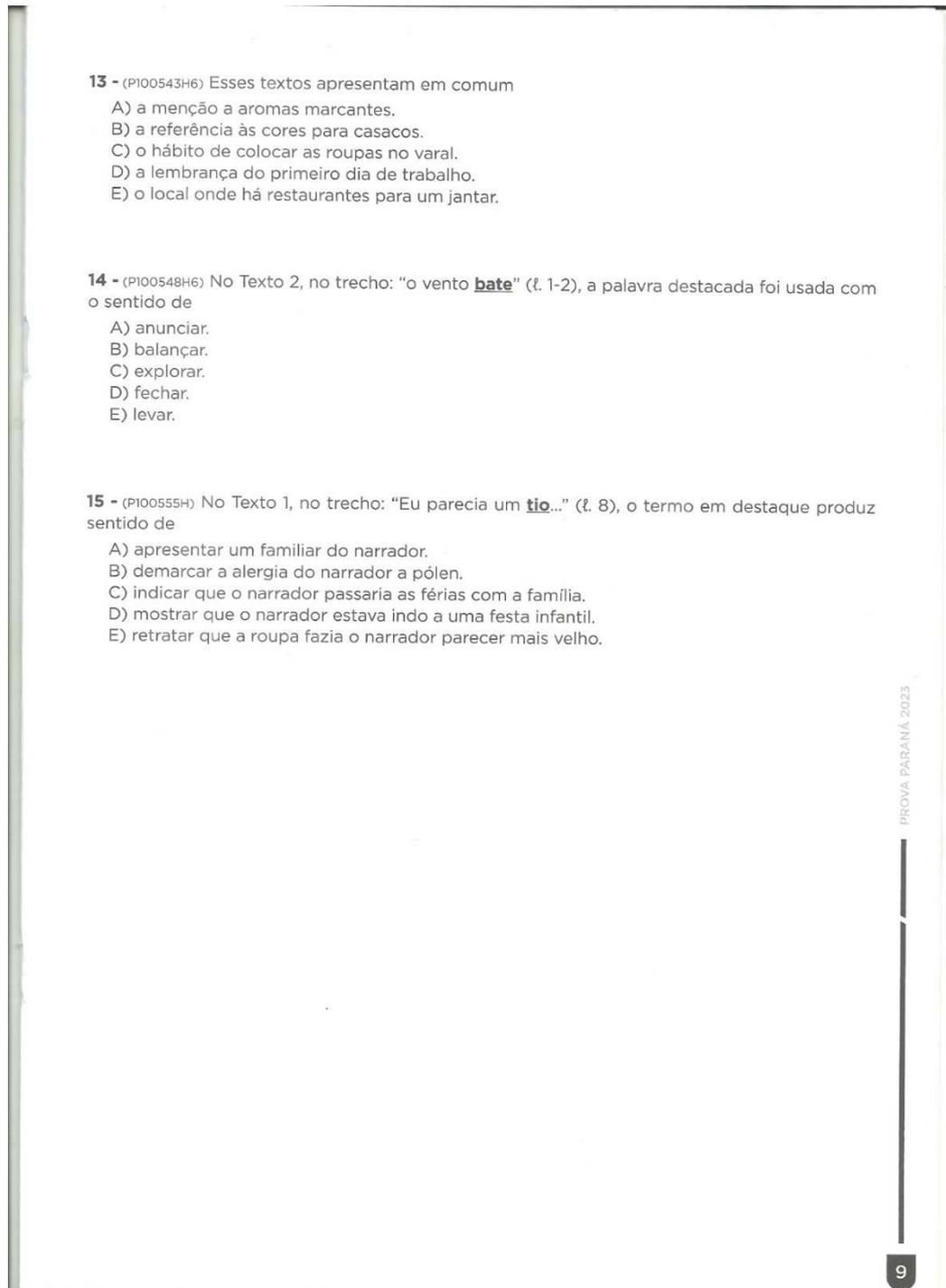
10 A gente agora trabalha à distância do escritório e do cheiro de amaciante que eu queria tanto saber qual é. [...], ao passar na sua rua não encontrei roupa alguma no varal. Amanhã eu volto e no dia seguinte também e assim por diante, até descobrir quando você lava a roupa porque, afinal, perguntar por mensagem sobre a marca do seu amaciante também acho impróprio.

FAVARINI, Gabi. *A sua rua tem cheiro de amaciante*. Disponível em: <<https://gabifavarini.medium.com/a-sua-rua-tem-cheiro-de-amaciante-98b8d46e6fd1>>. Acesso em: 14 jul. 2022. Fragmento.

8

Fonte: 1ª Avaliação Diagnóstica PROVA PARANÁ 2023 - Caderno 1 - 1º ano do Ensino Médio

FIGURA 10 – Página 9 da 1ª Avaliação Diagnóstica PROVA PARANÁ 2023 - Caderno 1
- 1º ano do Ensino Médio



Fonte: 1ª Avaliação Diagnóstica PROVA PARANÁ 2023 - Caderno 1 - 1º ano do Ensino Médio

Os textos 1 e 2 relacionam-se às questões 13 a 15, são narrativas curtas em primeira pessoa e correspondem ao gênero literário crônica.

Na questão 13, requer-se o conteúdo comum dos textos, utilizando novamente o descritor D20. Consta do gabarito que a questão 13 tem como

correta a alternativa A isto porque os dois textos trazem a menção a aromas marcantes. Com esta questão deseja-se uma leitura atenta dos textos pois trata-se de interpretação textual.

Na questão 14, relacionada ao texto 2, requer-se o sentido da palavra bate em “o vento bate”, apontando o descritor D03 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão. Consta do gabarito que a questão 14 tem como correta a alternativa B, em que “bate” tem o sentido de balançar. Desta forma a exploração do texto literário é meramente linguística.

Na questão 15, relacionada ao texto 1, o aluno deve indicar o sentido da palavra tio no fragmento “Eu parecia um tio ...”, apontando o descritor D18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão. Consta do gabarito, que a questão 15 tem como correta a alternativa E, retratar que a roupa fazia o narrador parecer mais velho. Desta maneira a exploração do texto literário é meramente sob o aspecto semântico.

Das narrativas das duas crônicas é possível afirmar que o efeito sinestésico é utilizado como um recurso estilístico que remete às sensações humanas.

Na crônica de Carpinejar, *Cheiro de guardado*, o autor menciona que o olfato mobiliza a memória, demonstrando na sequência da narrativa as aproximações do vestido floreado comparado a um jardim exalando pólen e o casaco verde que remete ao cheirinho da serra do Cipó. Na crônica de Favarini, *A sua rua tem cheiro de amaciante*, o vento que bate no varal faz as roupas exalarem cheiro de lavanda selvagem e este cheiro de roupa lavada faz a narradora querer ser a sua vizinha e também pensar como uma pessoa consegue cheirar tão bem, exalar cheiro de roupa lavada. A inquietude da narradora está em descobrir o cheiro do amaciante utilizado pela pessoa cujas roupas têm um cheiro que a atrai. Com isso, a experimentação estética é mobilizada ao envolver o leitor em cheiros e sensações.

Os escritores contemporâneos Carpinejar e Favarini têm nos ambientes virtuais uma forma de publicação das suas produções e é através das redes sociais e meios digitais que ampliam a circulação de seus textos.

Além de possuir uma conta no Instagram, Favarini mantém em endereço eletrônico⁵um Blog intitulado *Amélia me disse*: “para contar histórias, escrever sobre o que me inspira e compartilhar um pouco dessa vida que tentamos descobrir a cada dia. (...) apresento a vocês uma linha editorial confusa e nada definida.” – a palavra pouco foi escrita por Favarini com os traços da oralidade e transcrita como apresentada no blog.

De Carpinejar, mestre em Literatura Brasileira pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, temos uma vasta publicação. Em 2022, ano de seu aniversário de cinquenta anos, já havia publicado cinquenta livros e diariamente escreve crônicas para a página Zero Hora. (Polo, 2022).

A veiculação de textos literários nas mídias e redes sociais, como Facebook e sites próprios, utilizados por Favarini e Carpinejar, é um processo que amplia os meios para que o leitor tenha acesso à literatura.

Nas últimas décadas a literatura aparece em novos suportes, que vão além do livro impresso. Com isso surgem novas ferramentas de construção do texto e novos papéis para autor e leitor. A literatura incorporou sistemas semióticos que vão além do verbal: visual, cinético, sonoro, digital, entre outros, que realizam de maneira inovadora, velhas experiências e descobertas. Abre-se um leque de possibilidades de criação inventiva sob o viés da literatura contemporânea que mantém uma relação com a tradição, mas que soa como novidade. (Silva, 2017. p. 2012.)

A literatura contemporânea acompanha os processos sociais e desta maneira está relacionada com as tecnologias de informação e comunicação permitindo novos suportes na era digital.

Na sequência são apresentadas questões selecionadas da Prova PR 2023 da 1ª edição do 2º ano do Ensino Médio. Para esta série sugeriu-se o gênero literário romance com a exploração do descritor D18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.

⁵<<https://ameliamedisse.wordpress.com/sobre-amelia/>>

FIGURA 11 – Página 4 da 1ª Avaliação Diagnóstica PROVA PARANÁ 2023 - Caderno 1
- 2º ano do Ensino Médio

Leia os textos.

Texto 1

A menina que descobriu o céu

O mar espumava inquieto enquanto as nuvens negras rajavam o céu daquela noite. As estrelas resolveram se esconder por medo dos raios que as nuvens negras soltavam uma sobre as outras. Naquela noite, não se tinha nem sinal da lua, nem um sorriso sequer ela se atreveu a revelar.

5 Enquanto as nuvens lançavam suas lágrimas sobre o mar, a menina não tirava os olhos da noite. Fitava o horizonte no encontro de céu e mar e não conseguia tirar a pergunta da mente: "Até onde é mar?! E onde começa o céu?". Desejou naquele momento que a chuva cessasse para que o mar e a lua pudessem novamente reatar seus laços.

10 Naquele momento foi percebendo que as estrelas resolveram reaparecer. Pois bem, a chuva deu lugar a uma brisa suave que brincava com os cabelos da menina de pijama. Um sentimento estranho a tomou conta, fechou os olhos e apenas sentia a brisa em seu rosto; em seus ouvidos, o mar parecia se acalmando aos poucos no mesmo ritmo de sua respiração... Ao erguer suas pálpebras, a menina conseguia ver ao longe um pouco de céu e um pouco de mar. Era a lua voltando bem tímida, revelando um pouco de horizonte pros verdes olhos. A menina se encheu de encantos e uma gota de chuva escorreu de seu olhar, agora ela sabia direitinho onde terminava o mar e, principalmente, onde começava o céu; o seu céu!

15 Na penumbra confusa do horizonte, a menina descobriu que seu céu era invertido: chamava-se terra, tinha estrelas na areia e o azul era o do mar.

20

RIVADÁVIA, Túlio. *A menina que descobriu o céu*. Disponível em: <<https://medium.com/cronicas/a-menina-que-descobriu-o-c%C3%A9u-8e9cb098b812>>. Acesso em: 10 mar. 2022. Fragmento.

Texto 2



Disponível em: <<https://digofreitas.com/wp-content/uploads/2015/01/0038-esbocais-umbrella-is-a-lie-1.jpg>>. Acesso em: 10 mar. 2022.

4

Fonte: 1ª Avaliação Diagnóstica PROVA PARANÁ 2023 - Caderno 1 - 2º ano do Ensino Médio

FIGURA 12 – Página 5 da 1ª Avaliação Diagnóstica PROVA PARANÁ 2023 - Caderno 1
- 2º ano do Ensino Médio

3 - (P123251I7) Esses textos têm em comum o fato de

- A) abordarem pessoas que se molharam durante a chuva.
- B) discutirem sobre o funcionamento do guarda-chuva.
- C) descreverem o surgimento de estrelas no céu.
- D) mostrarem a inquietação do mar.
- E) tratarem sobre a chuva.

4 - (LP21021PR) No Texto 1, no trecho: "Um sentimento estranho **a** tomou conta... (l. 12)", o termo em destaque refere-se à

- A) menina.
- B) chuva.
- C) noite.
- D) brisa.
- E) lua.

5 - (LP21182PR) No Texto 1, no trecho: "...o mar e a lua pudessem novamente **reatar seus laços**." (l. 8-9), a expressão em destaque produz sentido de

- A) sentir a brisa.
- B) olhar para o céu.
- C) revelar as estrelas.
- D) admirar o mar e a lua.
- E) reaparecer no horizonte.

6 - (LP21161PR) O humor do Texto 2 está no fato de

- A) o rapaz se molhar mesmo com guarda-chuva.
- B) o rapaz se atrapalhar com o guarda-chuva.
- C) a chuva destruir o guarda-chuva.
- D) o rapaz dançar na chuva.
- E) a chuva ser muito forte.

PROVA PARANÁ 2023

5

Fonte: 1ª Avaliação Diagnóstica PROVA PARANÁ 2023 - Caderno 1 - 2º ano do Ensino Médio

Na questão 3, pergunta-se o que os textos (crônica e tirinha) têm em comum utilizando novamente o descritor D20. Consta do gabarito fornecido no

site Prova Paraná,⁶ que a questão 3 tem como correta a alternativa E, isto porque os dois textos falam sobre a chuva. A análise comparativa de textos é recorrente nas questões da Prova Paraná exigindo do estudante, também de forma recorrente, domínio de leitura e interpretação textual.

Na questão 4, requer-se o descritor D02 – Estabelecer relações entre as partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto. Consta do gabarito que a questão 4 tem como correta a alternativa A, isto porque no fragmento “Um sentimento estranho a tomou conta” o termo “a” refere-se à menina. Deste modo a questão é de gramática normativa, no entanto a redação correta seria “Um sentimento estranho tomou conta dela”. Desta forma, a prova aplicada aos alunos não apenas utilizou um texto com erro, como quem formulou a questão não percebeu esse erro.

Na questão 5, requer-se o descritor D18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão. Consta do gabarito, que a questão 5 tem como correta a alternativa E, porque no fragmento “... o mar e a lua pudessem novamente reatar seus laços.” A parte sublinhada produz um sentido de reaparecer no horizonte.

A crônica *A menina que descobriu o céu* de Túlio Rivadavia é narrativa descritiva com riqueza de detalhes da personagem e dos cenários. Através dos questionamentos e da contemplação dos vários elementos naturais da crônica o leitor pode refletir sobre as intempéries do cotidiano.

Mesmo com a possibilidade de explorar na Prova Paraná a crônica em seu aspecto literário, como a construção dos espaços, tempos e o simbolismo das estrelas e do jogo claro e escuro que se formam entre os elementos da narrativa, as questões requerem o conhecimento da gramática normativa e as habilidades leitoras do aluno relacionadas à interpretação textual.

Com relação ao texto 2, uma tirinha, a Prova Paraná não realiza nas questões uma relação eficiente com o texto literário 1, isto porque só exige o que os textos têm em comum e na questão 6 o efeito de humor na tirinha.

⁶disponível em
<https://www.provaparana.pr.gov.br/sites/prova/arquivos_restritos/files/documento/2023-05/2serie_prova_parana_gabarito_1a_edicao_2023.pdf>.

3.2 CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE AS QUESTÕES ANALISADAS

Vistas e analisadas sob o aspecto dos descritores e conteúdos sugeridos e efetivamente cobrados na avaliação, passamos a observar as questões selecionadas sob o enfoque do ensino de literatura e a BNCC.

O ensino de literatura vem passando por transformações, sobretudo nos documentos oficiais, inclusive, como observamos no capítulo 1 desta dissertação. Esta modificação revela um processo histórico de construção de currículos: “o conceito de literatura construiu-se e constrói-se através de um processo que é social e histórico ao mesmo tempo” (Zappone; Wielewicki, 2019. p. 21). O que nos cabe é repensar a maneira como a literatura se apresenta para definir horizontes possíveis.

A leitura deve ser compreendida por um processo de construção de sentidos. Logo, as questões de compreensão textual devem apresentar uma introdução, ou seja, estabelecer objetivos para a leitura e que possam nortear o aluno para a construção do sentido do texto.

Por isso a necessidade de que as atividades de leitura sejam baseadas na ênfase das capacidades e estratégias de leitura. Através delas o aluno poderá verificar o que compreendeu e o que falta compreender sobre os aspectos lidos, assim ele estará processando as informações para chegar ao final a uma interpretação. Formular perguntas, levantar os dados referentes às ilustrações, títulos, conhecimentos a respeito do autor e de outros indicadores fornecidos pelo texto são passos que favorecem o agrupamento de hipóteses e a compreensão. (Resende, 2012. p. 70)

O que ocorre é que as questões formuladas na Prova Paraná não possuem um enunciado que permita explorar o texto em seus aspectos de texto, intertexto e contexto, ou seja, não são questões de qualidade que mobilizam os conhecimentos e habilidades de leitor ou de repertório de leitura.

Além disso, é importante fazer uma verificação do perfil de autores dos textos selecionados para as questões das edições da Prova Paraná. A maioria dos autores são cronistas. Dentre eles, o único que pertence ao cânone literário é Rubem Braga com vários livros publicados. Outro que merece destaque é Igor da Silva Ramos Lopes, o estudante teve sua crônica utilizada mas seu nome não constou expressamente ao final de seu texto, somente a fonte utilizada. Os demais cronistas são contemporâneos e podem ser divididos entre aqueles

pouco conhecidos e os que já se consolidaram autores em virtude das mídias e redes sociais, como é o caso de Fabrício Carpinejar, que inclusive tem vários livros publicados e é professor. Predominam os textos dos cronistas contemporâneos que têm como suporte a mídia e as redes sociais para a circulação de seus textos, a seguir elencados: Simone Luiz Cândido (publica seus textos no site Recanto das letras; Miriam Bevilacqua, que publica seus textos em site próprio e mantém canal no Youtube relacionado com literatura entre outras redes sociais; Eugênio Goussinsky é escritor e atua como jornalista e repórter do jornal Estadão; Paula Merlo – que não teve seu nome expressamente citado abaixo de seu texto, é jornalista e produz conteúdo para as mídias sociais; Luisa Sá Lasserre é escritora e jornalista; Gabi Favarini, publicitária e graduanda em Letras e Túlio Rivadávia é economista, produtor, diretor artístico e dramaturgo. Somente em uma das questões é utilizado um poemade Bráulio Bessa, cordelista contemporâneo de grande repercussão nas mídias sociais.

Com a listagem dos autores é possível afirmar que foram escolhidos textos literários contemporâneos, cujos autores, em geral, possuem outras formações (jornalistas, publicitários, produtores de conteúdo digital) sendo a escrita literária uma de suas atividades, geralmente não a principal. Este panorama de autoria é importante, pois demonstra o que a SEED-PR seleciona para a composição da avaliação em termos de textos literários e produtores de literatura.

Os textos literários publicados em ambiente virtual perfazem quase a totalidade das fontes escolhidas para os textos que servem para a resolução das questões que não são de literatura.

Um dos problemas da Prova Paraná com relação aos textos literários selecionados é a ausência de diversificação, pois os contemporâneos predominam e essa exclusividade é prejudicial:

É irrefutável a percepção da perda tanto de espaço quanto de prestígio sofrida pela literatura na contemporaneidade, caracterizada pelo despontar de uma sociedade líquida cujas relações interpessoais tornaram-se frágeis e o consumismo materialista foi transformado em palavra de ordem. O decurso dos anos tem mostrado que o seguimento literário afetado foi o dito canônico.
(...)

Assim, a leitura literária, em dias de uma “modernidade líquida”, para não dizer de uma “vida líquida”, na qual todos estamos sempre ocupados e correndo contra o tempo –luta inglória –, tem se restringido cada vez mais a uma literatura light

(...)

Situações como as elencadas anteriormente, demonstram que a crise enfrentada pela Literatura tem causas exteriores a ela, isto é, não é a Literatura que deixou de ser atraente ou perdeu o seu efeito catártico, do qual vem o poder humanizador que Antonio Candido falava. O que tem acontecido faz parte de um projeto ideológico em que os indivíduos são impelidos pelo capitalismo a uma constante luta pela sobrevivência (Monteiro; Silva. 2023. p. 6-7)

Neste sentido a Prova Paraná reduz o texto literário a objeto para verificação de domínio de leitura pelo que se extrai da análise das questões deste capítulo. Desta forma entende-se a exclusão do cânone literário pela literatura digital por ser a representação de uma literatura de fácil compreensão, dita literatura light.

O quadro a seguir sintetiza o gênero literário, os autores que são utilizados e a classificação das questões das três edições da Prova Paraná dos anos de 2022 e 2023, objetos deste estudo.

QUADRO 5 - Gênero literário, os autores e a classificação das questões das três edições da Prova Paraná dos anos de 2022 e 2023, objetos deste estudo

Prova Paraná 2022 3ª edição – 1º ano		
Gênero Literário	Autor	Questões
CRÔNICA	Simone Luiz Cândido Rubem Braga	Questão 1) o que os textos têm em comum (questão com enfoque na interpretação do texto literário)
POEMA	Bráulio Bessa	Questão 10) questão de linguística.
CRÔNICA	Miriam Bevilacqua Eugênio Goussinsky	Questão 17) o que os textos têm em comum (questão com enfoque na interpretação do texto literário); Questão 18) inferência de sentido (questão com enfoque na interpretação do texto literário); Questão 19) questão de linguística.
Prova Paraná 2023 1ª edição – 1º ano		
Gênero literário	Autor	Questões
CRÔNICA	OBSERVAÇÃO: Na Prova Paraná textos sem a menção dos nomes dos autores. Texto1) Paula Merlo (jornalista) Texto 2) Igor da Silva Ramos Lopes (estudante)	Questão 3) semelhança entre as crônicas (questão com enfoque na interpretação do texto literário); Questão 4, 5 e 7) questão de linguística; Questão 6) tema da crônica “Os tais copinhos” (questão com enfoque na interpretação do texto literário).
CRÔNICA	OBSERVAÇÃO: Na Prova Paraná texto sem a menção do nome da autora. Luisa Sá Lasserre (jornalista)	Questão 8) questão de linguística (semântica); Questão 9) ideia defendida no texto (questão com enfoque na interpretação do texto literário).
CRÔNICA	Fabício Carpinejar Gabi Favarini	Questão 13) o que os textos têm em comum (questão com enfoque na interpretação do texto literário); Questão 14 e 15) questão de linguística (semântica).
Prova Paraná 2023 1ª edição – 2º ano		
Gênero literário	Autor	Questões
CRÔNICA (texto 1) (TIRINHA – texto 2 gênero textual)	Túlio Rivadávia (crônica) Diogo Freitas (tirinha)	Questão 3) o que os textos têm em comum (questão com enfoque na interpretação do texto literário); Questão 4 e 5) questão de linguística.

Fonte: tabela elaborada pela pesquisadora.

Ainda com relação à classificação são identificadas as seguintes questões: 1) Questões centradas na interpretação do texto literário e 2) Questões que utilizam o texto literário para identificar marcas linguísticas e gramaticais da língua portuguesa.

A leitura exigida do aluno é simplória, tendo em vista a formulação ineficiente das proposições, sob o prisma das possibilidades que o texto pode apresentar. Uma leitura eficiente implica na interlocução do autor e leitor mediada pelo texto.

Ler adequadamente é mais do que ser capaz de decodificar as palavras ou expressões linearmente ordenadas em sentenças ou textos. (...) Assim, ler adequadamente é sempre o resultado da consideração de dois tipos de fatores: os propriamente linguísticos (ou significados literais das palavras, os fatores sintáticos etc.) e os contextuais ou situacionais (que podem ser de natureza bastante variada). O bom leitor, por exemplo, é aquele capaz de integrar, ao interpretar um texto, estes dois tipos de fatores. (Cavalcante Filho, 2011. p. 1723)

A citação acima refere-se à leitura de modo geral, pois a leitura literária requer ainda outras habilidades. Fica evidente que a Prova Paraná reduz a literatura aos textos contemporâneos, geralmente de autores midiáticos, jornalistas e de diversas redes sociais e ignora a importância dos textos literários de outras épocas e estilos.

Tecidas estas considerações, não podemos deixar de pensar na mensagem que a Prova Paraná passa para os docentes de Língua Portuguesa e o direcionamento do trabalho com o texto literário em sala de aula. A SEED/PR elabora a Prova Paraná e utiliza os textos literários para finalidade diversa daquela de reconhecer os conhecimentos literários dos alunos.

Repensar o ensino de literatura atualmente é impreterível, exige dos professores novas abordagens e metodologias para compreender a literatura diante de um novo documento oficial que norteia a Educação Básica no Brasil, que é a BNCC. Além disso, um novo currículo reflete nas avaliações diagnósticas, como é o caso da Prova Paraná. Portanto, a formação de professores de literatura é muito importante, como se alega na Carta à Abralic – Associação Brasileira de Literatura Comparada (2023), documento elaborado

por especialistas da área da literatura que traz reflexões importantes para a pesquisa:

Devemos lembrar, ainda, que no momento atual os cursos de licenciatura em Letras estão, mais uma vez, em processo de revisão curricular, haja vista a determinação legal de “compatibilização” dos cursos de formação inicial e continuada de professores (em nível de graduação, cursos livres e pós-graduação) com a BNCC (por meio do que ficou consignado como “BNC-Formação”): com a exigência de que as matrizes curriculares sejam organizadas a partir de “competências e habilidades” demonstráveis por meio de testes padronizados – o que alguns estudiosos têm entendido como incompatível com o objeto literário. (p. 13)

Neste sentido, o trabalho do professor com o texto literário atualmente, segundo a BNCC, tem a exigência de ser organizado com a finalidade de desenvolver competências e habilidades dos estudantes, o que implica em mudanças também nos materiais didáticos para o Ensino Médio, como se explica abaixo na mesma Carta à Abralic (2023):

Por fim, vale salientar que as mudanças propostas pelos editais das últimas edições do PNLD envolvem ainda a interpretação e adequação à Base Nacional Comum Curricular e à Reforma do Ensino Médio, provocando a diminuição do espaço dos textos literários nas obras didáticas. Nos últimos três anos, portanto, houve a produção de livros didáticos muito mais voltados para projetos interdisciplinares ou que borrassem as fronteiras das antigas disciplinas que passaram a constituir a área de Linguagens e suas Tecnologias. Ambos precisam ser objetos de pesquisa sobre escolhas, usos e propostas didáticas, pois mostram-se bastante frágeis do ponto de vista da didática da literatura e da possibilidade de ampliação das práticas de leitura e produção do texto literário no Ensino Médio. Nota-se, no entanto, uma maior abertura para literaturas contemporâneas, indígenas, africanas, afro-brasileiras e negro-brasileiras nos livros didáticos, mas se mantém um ensino da literatura mais ou menos subordinado ao ensino de língua. E aí os aspectos (sócio)linguísticos, os movimentos artísticos e os temas candentes no momento contemporâneo (que poderiam ser entendidos como “transversais”) perigam galgar mais relevância do que o estudo da obra, que com frequência acaba servindo apenas como um exemplo ou um possível convite para a efetiva leitura da obra literária – que, no entanto, é recorrentemente remetida ou sugerida para outro espaço que não a sala de aula, mas nunca efetivamente requerida. Em suma: observa-se nos livros didáticos, em geral, uma concepção pragmática e utilitária da literatura com atividades didáticas na ótica das “metodologias ativas” e/ou dos “multiletramentos”. (p. 17-18)

Neste sentido muitos materiais didáticos aliam o trabalho com o texto literário e outras demandas, como os projetos interdisciplinares, utilizando uma dupla abordagem: o texto literário e os temas transversais.

Diante disso, é preciso estudar meios que possibilitem ao aluno contextualizar-se no mundo e, dessa forma, encontrar-se também nos textos literários. Nesse sentido, uma abordagem interdisciplinar pode nortear o jovem leitor a um caminho que possibilite uma visão ampla do meio no qual está inserido e, a partir daí, desenvolver a capacidade de expressar, ao seu modo, a realidade em que vive. O texto literário, por sua vez, tem a missão de -nas palavras de Antonio Candido -dar forma aos sentimentos e à visão do mundo, ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. A discussão, portanto, estará em torno da colaboração teórica para a implementação de práticas deste tipo baseados na Base Nacional Comum Curricular e teorias sobre o letramento. Para que haja plena compreensão por parte dos alunos, é preciso aproximá-los da leitura por meio de diversos gêneros textuais como a música, animações, livros ilustrados, propagandas, cartoons, etc. A variedade de gêneros textuais em torno de um assunto específico possibilita aos alunos visões diferentes de mundo e maneiras de expressão. (...). Com isso, é possível educá-los a respeito de temas transversais como meio ambiente, relacionamento interpessoal, etc. Além disso, auxilia na compreensão de textos e, por meio de perguntas-chave sobre o texto, é possível ajudá-los a formular e organizar seus próprios pensamentos a respeito do tema abordado. (Assis de Almeida; Alves do Vale; Dos Santos Gomes; Castro Godinho; Batista Nogueira, 2021)

O texto literário é importante para tratar a transversalidade, o que não deve ocorrer é a sua utilização somente como pretexto.

3.3 MATRIZ CURRICULAR DA PROVA PARANÁ

No site da Prova Paraná encontramos a matriz curricular ou matriz de referência relacionada à primeira edição aplicada em 2023⁷. Neste documento, formulado pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná juntamente com a Diretoria de Educação, Departamento de Desenvolvimento Curricular e Coordenação de Avaliação não há menção para a proposição de questões relacionadas aos conhecimentos literários.

São propostos ao Novo Ensino Médio, na avaliação do componente curricular de Língua Portuguesa: procedimentos de leitura, relação entre textos,

⁷disponível em <https://www.provaparana.pr.gov.br/sites/prova/arquivos_restritos/files/documento/2023-03/matriz_referencia_1trimestre2023_ef_em_lingua_portuguesa.pdf>

coesão e coerência no processamento do texto, relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido, variação linguística e implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto.

Desta forma, há uma constatação importante para a pesquisa no sentido de diagnosticar que não há espaço nem previsão para questões de literatura na Prova Paraná. Ou seja, os conhecimentos literários não são contemplados na Prova Paraná, sendo considerados, portanto, irrelevantes para os formuladores da matriz curricular.

3.4 PROVA PARANÁ: UMA AVALIAÇÃO DE LEITURA

Os processos de leitura compreendem diferentes tipos, contextualizada nos sentidos de decodificação, interpretação e compreensão que representam conceitos distintos. O primeiro deles é a decodificação, ocorrida na alfabetização do sujeito.

No campo dos estudos sobre cognição, uma trajetória de investigações sobre os processos mentais levou a diferentes concepções de leitura, que não foram se excluindo, mas se combinando com o avançar das pesquisas. Dentre as teorias mais conhecidas, a primeira a ser destacada é a visão de leitura como decodificação, o chamado modelo *bottom-up*. Nesse modelo, o centro de atenção está no material linguístico escrito, cabendo ao leitor a tarefa de decodificar (fazer a correspondência entre som e letra) para formar palavras. É como se o conteúdo subisse do texto para o leitor, num movimento ascendente. Contudo, esse modelo diz respeito apenas à etapa inicial do processo de aprendizado da leitura. Por isso, ele contribuiu bastante para os estudos na área de alfabetização. (Nascimento, 2022. p. 47)

Depois que o sujeito é capaz de decodificar, a leitura se amplia para a interpretação e compreensão textual momento em que os conhecimentos textuais, linguísticos e de mundo do leitor são requisitados.

Em uma outra perspectiva, há o modelo de leitura *top-down*, centrado na predição a partir dos conhecimentos do leitor, em um movimento descendente. Nesse modelo, a atenção se volta para as contribuições que o leitor oferece ao texto, atribuindo-lhe sentido a partir de seus conhecimentos prévios, tanto linguísticos como textuais ou de mundo. Esses conhecimentos contribuem para a elaboração de hipóteses durante a leitura. Assim, ao iniciar a leitura de um texto e perceber que se trata de uma receita culinária, o leitor não estará esperando encontrar personagens e ações desempenhadas por eles, mas orientações sobre ingredientes e indicações de modo de preparo. Do mesmo modo, ao se deparar com um texto com características de

fábula, o leitor que dispõe de conhecimentos sobre esse tipo de texto esperará encontrar personagens representadas por animais com atitudes e valores de caráter comuns aos humanos, além de ações que se desenrolam, culminando em uma lição de moral ao final. As hipóteses que o leitor levanta durante a leitura podem ser confirmadas ou negadas durante o seu processo e, além de dizerem respeito aos conhecimentos textuais, podem estar relacionadas ao conhecimento de mundo do leitor, que se organiza em esquemas. (Nascimento, 2022. p. 47)

O conhecimento do leitor acerca dos diferentes gêneros textuais é, portanto, uma das habilidades leitoras para a interpretação textual e para a construção de sentido do texto.

Como se pode perceber, as contribuições do leitor para o processo de leitura são essenciais. Ele é ativo e constrói sentidos. Contudo, a construção de significados via leitura precisa ser guiada pelo material linguístico. A interpretação não é totalmente livre, e é com base nas pistas textuais que o leitor aciona seus conhecimentos prévios e realiza inferências para uma construção de sentidos coerente dentro de sua forma de emoldurar a situação. Essas inferências são, portanto, conclusões decorrentes do acionamento do conhecimento de mundo do leitor pelos recursos semióticos do processo de construção de significados, em articulação com o acionamento dos *frames* que compõem o conhecimento prévio do leitor. Nesse sentido, percebe-se que os movimentos ascendente e descendente de leitura estão em constante interação, o que nos leva à teoria de leitura denominada interacional. (Nascimento, 2022. p. 47-48)

A interação entre texto e leitor se construirá durante a educação básica através da formação de leitores. A construção de repertório de leituras nas práticas escolares tem fundamental importância para que a leitura represente para o aluno um ato social de interação com o mundo.

Nessa perspectiva, a leitura é vista como a inte(g)ração entre leitor e obra e a compreensão só se completa com três operações:

- 1) a recepção (no caso da leitura, o direcionamento visual para o texto);
- 2) a ordenação dos caracteres textuais em unidades da língua (junção de letras em palavras e frases que podem ser verbalizadas), etapa denominada de "compreensão passiva" na filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin;
- 3) a compreensão ativa, ou seja, um sentido interpretativo atribuído às unidades verbais e não verbais construídas na etapa anterior. Esse sentido interpretativo, denominado pelo Círculo como atitude responsiva ativa, se dá com base não apenas no material linguístico, mas em todo o contexto enunciativo. Em uma abordagem discursiva da linguagem, o ciclo que se completa com essas três operações pode ser chamado de compreensão. (Nascimento, 2022. p. 48-49)

Neste sentido, temos os conceitos de decodificação, interpretação e compreensão esclarecidos no processo de leitura. Portanto, é possível corroborar que a Prova Paraná é uma avaliação das habilidades leitoras do aluno, com enfoque em localizar informações nos textos, uma tendência pós Base Nacional Comum Curricular, já observada por Nascimento (2022):

Ademais, o uso de livros didáticos pós-BNCC mostra que, mesmo naqueles aprovados já com base no documento, mantém-se a tradição de um grande percentual de perguntas pautadas na localização de informações. Quanto a isso, fica nítido que, apesar de a Base apresentar mais de dez itens relacionados a estratégias e procedimentos de leitura, o item “Localizar/recuperar informação” (BRASIL, 2018, p. 74) ainda é bastante requisitado. (p. 49)

A tendência em atribuir à leitura o caráter prioritariamente funcional é perceptível na Base Nacional Comum Curricular e na Prova Paraná, mas, para a leitura literária, são mobilizadas habilidades distintas, como se afirma, por exemplo, a seguir:

Assim, podemos conceber leitura literária como um processo de integração entre texto e leitor (ambos situados em contextos sociais, políticos, históricos e culturais), no qual a dimensão estética entra como insumo de outras dimensões. Nesse processo, ocorre o reposicionamento do leitor em uma realidade ao mesmo tempo externa e interna a si, o que amplia o seu leque de vivências. (Amorim, Nascimento, Santos. 2021. p. 64)

O que se comprova pela análise das questões selecionadas é que temos uma ênfase na interpretação e compreensão textual, às vezes relacionada a aspectos da lingüística, mas que são meramente de caráter de leitura funcional. Relacionar análise linguística com o texto literário em questões relevantes e objetivas é possível, isto agregaria qualidade para as questões com a exploração da leitura literária, inclusive.

4 REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LITERATURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Nesta dissertação propõe-se demonstrar que a Prova Paraná apresenta uma grave omissão em sua matriz curricular ao deixar de inserir conhecimentos literários na avaliação paranaense. Portanto, dedicamos este capítulo para tratar das propostas contidas na Carta à Associação Brasileira de Literatura Comparada (Abralic), para ampliar a literatura na Educação Básica, justificando-se a utilização deste documento pois foi construído por especialistas em literatura no ano de 2023.

As condições de rarefação da leitura literária, especialmente em sala de aula, substituídas por metaleituras ou leituras de textos contemporâneos das mídias sociais somente, limitam o ensino da literatura na Educação Básica. O descaso com a literatura é percebido também com a seleção de textos literários utilizados nas questões de Língua Portuguesa das edições da Prova Paraná.

Do lado de fora da escola, a literatura vive a história de uma desvalorização social, deslocada na sua função mais básica – proporcionar prazer ao suprir nossas demandas por ficção – pelas novas formas culturais e artísticas propiciadas pela evolução técnica dos meios de comunicação audiovisual e seu poder de intervir na formação dos gostos e do imaginário coletivo. O enfraquecimento da representação social da literatura atinge o espaço escolar e afeta o seu ensino.

Com a revolução digital, ampliam-se as possibilidades de uso da palavra escrita e os objetos de leitura diversificam-se numa escala inédita. As mídias eletrônicas provocam transformações profundas nos modos tradicionais de apropriação e de compreensão das linguagens. A necessidade de a escola responder às novas demandas de leitura provenientes dessas mídias é outro fator de reconfiguração do lugar da literatura no ensino da língua. (Gomes, 2010. p. 2)

Esse contexto propicia uma reflexão sobre o percurso decorrido na formação docente, em sala de aula e sobre as mudanças no perfil dos leitores, sobretudo na era digital. Portanto o ensino de literatura atualmente deve ser discutido com o objetivo de diagnosticar problemáticas e pensar em soluções possíveis, segundo a Carta à Abralic (2023)

A iniciativa da Abralic – hoje, a maior entidade da área de Literatura no Brasil em número de associados e em termos de capilaridade – é deveras importante, e acreditamos mesmo que sinalize de forma

inequívoca não só as dimensões do problema que estamos enfrentando, mas também uma disposição de enfrentá-lo de forma coletiva, consistente e articulada. E mais: no entendimento consensual dos integrantes da Comissão, o passo seguinte à discussão deste documento nesta plenária e da sua redação final deve considerar a possibilidade de que sejam feitas articulações para que o movimento que com ele aqui toma forma possa ser encampado também pela Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Letras e Linguística (Anpoll) e pela coordenação de área de Linguística e Literatura junto à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a fim de que possamos enfrentar apropriadamente as questões relativas ao ensino de literatura e ao seu encolhimento nos currículos da educação básica e superior (p. 2)

É reconhecida a dimensão do problema com relação ao ensino de literatura que provoca a diminuição do espaço da literatura nos currículos e nos contextos escolares e acadêmicos, afetando não só a educação básica como a superior. Esta realidade é evidenciada pelo professor de Literatura Brasileira da Universidade Paulista – UNESP, Benedito Antunes:

Historicamente, a escola tem cumprido importante papel na difusão da literatura. Muitos leitores tiveram e têm nela o primeiro contato com o texto literário. Mas essa situação vem se alterando, e a literatura, como já referido, parece cada vez mais estranha aos currículos escolares. Com a queda do prestígio da literatura, observa-se o esforço de professores e instituições para manter a disciplina no currículo escolar. De um lado, há tentativas de instrumentalizá-la, isto é, de usá-la para outras finalidades, como o ensino da História, da cultura; de outro lado, de vinculá-la a outras formas de arte e conhecimento, como o teatro, a música, o cinema. A consequência mais danosa dessas iniciativas talvez seja a de se dar pouca importância à linguagem literária. Isto quando não se nega completamente a possibilidade de o texto trazer inscrita sua natureza estética. Assim, cabe perguntar: a literatura enquanto objeto estético está deixando de ter importância para a formação dos alunos? Se, de fato, a escola é ainda um local privilegiado para a criação e a manutenção do leitor, desprezar essa crise no ensino literário poderá ser decisivo para o enfraquecimento da literatura como instituição, como prática que alimenta o sistema literário não apenas com obras de entretenimento, mas principalmente com a produção mais exigente e as obras que compõem o cânone nacional e universal. (Antunes, 2015. p. 6)

Portanto, o esforço para a manutenção do ensino de literatura existe e tem se difundido discussões acerca de maneiras eficazes de reverter a perda do espaço da literatura nos currículos. A escola ainda é o lugar que forma o leitor e a crise instaurada pode representar o aniquilamento da literatura como instituição se nada for feito.

Uma das primeiras questões de relevância é a formação continuada e pesquisa na área. Não basta um diagnóstico do contexto do ensino de literatura, é preciso uma mobilização para a mudança de currículos e políticas públicas educacionais que atribua à literatura o seu devido espaço nos contextos da educação básica e também na superior, sobretudo nos cursos de licenciatura em Letras.

Em sua dissertação intitulada *O ensino da literatura e a formação de professores em cursos de Letras* Castanho (2012) defende a pertinência de disciplinas pedagógicas para a formação do professor de literatura:

Uma alternativa seria possibilitar o espaço na universidade, por meio de disciplinas específicas, para discussões e estudos aprofundados acerca do ensino da literatura. Vale destacar, entretanto, que essa linha não será bem sucedida se desenvolvida de forma isolada e imediatista. Antes, é preciso definir os objetivos do curso de Letras e as possibilidades de reformulação das disciplinas literárias já existentes, de modo que a inclusão de disciplinas pedagógicas específicas da didática da literatura não seja somente uma forma de mascarar o problema. Além disso, é necessário que os objetivos dessas disciplinas estejam bastante claros, em consonância com os objetivos dos cursos, e em trabalho paralelo com as disciplinas teóricas da literatura. Em outras palavras: o que deve compor uma disciplina pedagógica específica da didática da literatura?

A resposta a essa pergunta só poderá ser alcançada depois de alinhavadas as outras duas linhas propostas por esse tópico, quais sejam, a discussão sobre a estrutura e objetivos do curso de Letras e a discussão e reformulação das disciplinas teóricas da literatura. Mas algumas indicações podem ser feitas sobre a função das disciplinas pedagógicas da didática da literatura em cursos de Letras. De modo mais amplo, essas disciplinas representariam um espaço determinado no currículo do curso para iniciar os professores em formação nas questões pertinentes ao ensino da literatura na escola ... (Castanho, 2012. p. 161)

Portanto, a formação didático-pedagógica de acadêmicos para o ensino de literatura é de grande importância nos cursos de Letras. Capacitar o professor para exercer a docência, sobretudo para mediar a fruição literária e a formação de leitores é de caráter urgente no âmbito acadêmico, pois estes profissionais serão capazes de evitar o aniquilamento da literatura e poderão promover o seu fortalecimento como instituição.

Entre outras situações, entende-se também o contexto de desigualdades do Brasil, que muitas vezes submetem as pessoas a não terem condições de subsistência, quiçá acesso à fruição literária, esta também é uma questão levantada pela Carta à Abralic (2023):

Por isso, é consensual entre nós que discutir qual o lugar da literatura nas escolas e nas universidades não pode acontecer apartadamente de se discutir as condições desiguais de acesso, formação e fruição literária. Numa sociedade como a brasileira, na qual aproximadamente 100 milhões de pessoas vivem em insegurança alimentar; na qual o acesso a esgoto e saneamento básico e a trabalho em condições de salubridade é uma espécie de privilégio; na qual o analfabetismo ainda é muito alto entre a população camponesa e das periferias urbanas; e na qual as questões de gênero, raça/etnia, regionalidade, Pessoas Com Deficiência (PCD) e LGBTQIAPN+ produzem desigualdades perversas, tratar da atual crise do ensino de literatura como se essa acontecesse abstratamente, apartado de tais questões, torna-se cada vez mais insustentável. (p. 3)

Este olhar para a diversidade de contextos e pessoas levanta vários aspectos e pontos de vista sobre o ensino de literatura respeitando a realidade e as possibilidades, ou seja, a equidade de tratamento.

A questão é que se abordássemos o ensino aprendizagem de literatura sem considerar o aspecto da diversidade humana seria um dissenso, pois a literatura justamente humaniza o homem, constituindo-se um direito fundamental, nas palavras de Antonio Candido (2011).

Por sucedâneo, sendo um direito fundamental, a literatura e os contextos de ensino necessitam ser fundamentados na construção de currículos e políticas públicas que atendam este múnus. Na Carta à Abralic (2023) temos um histórico e diagnóstico levando em consideração os documentos oficiais e as mudanças curriculares, vejamos:

Se, a partir da segunda metade dos anos 1970, com ápice nos anos 1980, houve uma intensa produção acadêmico-científica sobre a literatura infantil e juvenil e seus rebatimentos na formação de leitores, na mediação de leitura e no ensino de literatura na escola; dos anos 1990 em diante, a área de literatura parece ter posto de escanteio a reflexão própria, nascida dos estudos literários, sobre o ensino de literatura, de modo que as propostas consignadas nos documentos oficiais, nas políticas públicas, nos currículos e nos exames em larga escala parecem tributárias de reflexões nascidas principalmente de contribuições provenientes das pesquisas em Linguística e Linguística Aplicada (notadamente a partir de teorias do texto e do discurso, bem como da pragmática), com espraiaamentos para campos como a Pedagogia (com especial ênfase em teorias pedagógicas influenciadas pelo neoescolanovismo e pelo neoconstrutivismo) e a Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem (com especial ênfase nas correntes conhecidas como sociocognitivistas, sociointeracionistas ou metacognitivistas). (p. 4)

Quando analisamos as questões da Prova Paraná nesta dissertação confirma-se o fomento dos conhecimentos epilinguísticos privilegiando a funcionalidade do trabalho com a linguística.

Assim, o ensino de literatura perde espaço o que é nítido nas questões analisadas nesta dissertação que visam diagnosticar habilidades do estudante do Ensino Médio relacionadas com linguística, compreensão e interpretação de textual. É importante que exista equilíbrio e que o ensino de literatura tenha o seu espaço devido à importância na formação do aluno.

o trabalho com textos canônicos e não-canônicos é orientado pela liberdade de exercer nossa capacidade crítica diante de todo e qualquer texto literário. E é por isso que a presença de textos canônicos e não-canônicos no ensino médio brasileiro só pode ser defendida, como já foi referido, almejando uma concepção de leitura que se fundamente no princípio de que ler é produzir conhecimento e, mais, de que um texto literário é, conforme anteriormente mencionado, um infinito mosaico de citações, influências e vozes histórico-sociais (Oliveira, 2014. p. 106-107)

Estabelecer a diversidade de textos literários nos contextos de ensino de literatura, valoriza as identidades e a diversidade histórico-cultural da produção literária.

Seguimos com as problematizações trazidas pela Carta à Abralic (2023):

literatura não é um objeto pronto e acabado, ao qual se possa aplicar uma teoria x ou y, de modo que esses processos redundem em diferentes versões possíveis sobre um único e mesmo objeto que preexiste e subsiste a isso. Por isso, a lógica que converteu o processo de pensamento próprio à esfera literária em algo possível de ser feito por meio de “fragmentos com unidade de sentido”, cuja interpretação pode ser sintetizada em uma alternativa dentro de uma questão de múltipla escolha, precisa ser mais bem compreendida (p. 9)

Neste ponto das reflexões a Carta à Abralic (2023) contém um questionamento importante: “Diante desse panorama de patente encolhimento do ensino de literatura na escola básica, devemos então começar a nos perguntar: *quais seriam as causas desse fenômeno?*” (p. 10). E o diagnóstico pode iniciar pensando nos ambientes acadêmicos de formação de professores nos cursos de pós-graduação, pois são lugares que induzem a renovação de estudos que refletem na graduação com a formação docente que, por sua vez, gera impactos na educação básica.

A temática do ensino de literatura ainda tem espaço minoritário na pós-graduação, o que se verifica na Carta à Abralic (2023):

A título de exemplificação dessa relação e desse impacto, vale a pena prestarmos atenção a alguns dados básicos: no Brasil, as linhas de pesquisa dos programas de pós-graduação em literatura estão majoritariamente voltadas para estudos da tradução, da história ou da teoria literária, para os estudos comparados, críticos e culturais ou para as escritas criativas. E, embora haja um crescendo na atenção dada ao ensino de literatura, induzido tanto pela criação dos Mestrados Profissionais quanto pela valorização por parte da Capes da parceria entre ensino superior (pós-graduação e graduação) e educação básica, poucos são os programas com linhas de pesquisa dedicadas exclusivamente ou privilegiadamente a esse assunto.

(...) Esse quadro, portanto, mostra claramente que eventuais interessados em pesquisar as questões relativas ao ensino de literatura tendem a ter dificuldade em conseguir abertura e apoio acadêmico no âmbito da pós-graduação. Além disso, não se induz ou fomenta a formação de interessados. (p. 11-12)

Diante de tais afirmações é possível considerar a importância do estudo desenvolvido neste trabalho porque problematiza o ensino e o espaço atribuído para a literatura, sobretudo na educação básica e em testes de larga escala e padronizados.

A partir do estudo das questões selecionadas da Prova Paraná, do componente curricular de Língua Portuguesa, verifica-se que a literatura serve como texto literário suporte que averigua competências e habilidades fixadas na BNCC e que constituem as matrizes curriculares do Ensino Médio. Na Carta à Abralic (2023) este modelo mostra-se incompatível com a literatura:

Devemos lembrar, ainda, que no momento atual os cursos de licenciatura em Letras estão, mais uma vez, em processo de revisão curricular, haja vista a determinação legal de “compatibilização” dos cursos de formação inicial e continuada de professores (em nível de graduação, cursos livres e pós-graduação) com a BNCC (por meio do que ficou consignado como “BNC-Formação”): com a exigência de que as matrizes curriculares sejam organizadas a partir de “competências e habilidades” demonstráveis por meio de testes padronizados – o que alguns estudiosos têm entendido como incompatível com o objeto literário. (p. 13)

Utilizar o texto literário para verificar ou comprovar competências e habilidades do estudante fixadas na BNCC não é adequado para o ensino da

literatura e demonstra o estreitamento do espaço atribuído para a literatura na educação básica.

Outra característica importante para o contexto do ensino de literatura é que os materiais didáticos são um suporte para o professor que necessita otimizar seu tempo e recurso, segundo a Carta à Abralic (2023):

Como consequência da precarização do trabalho do professor, temos profissionais sobrecarregados, que muito dificilmente têm tempo ou recursos para criar por conta própria materiais didáticos próprios. Considerando, portanto, essa realidade, entendemos o papel relevante que os livros didáticos têm desempenhado na determinação mais direta do modo como a ensino de literatura vai (ou não) aparecer na escola básica. (p. 14)

No Paraná temos dois materiais didáticos fornecidos ao professor da educação básica pela SEED-PR (Secretaria de Educação Básica do Paraná): o livro didático e as aulas do RCO+aulas (Registro de Classe Online mais aulas). Em geral estes materiais não propiciam o letramento literário e a fruição literária limitando-se a fragmentação das obras literárias e pretexto para estudos linguísticos.

Os livros didáticos não substituem os livros de literatura nem a escola, que são os grandes responsáveis pelo ensino da literatura. A eficiência dos livros didáticos pode ser questionada ao se falar no sistema educacional, sendo esse quem precisa conduzir o conteúdo de tais livros, não se dar o contrário, assim como o professor precisa ser criativo e não manipulado. Os livros apenas divulgam uma falsa ideologia se possuem um facilitador para isso na sala de aula. O professor sempre vai ser o condutor do trabalho pedagógico e ensino vai depender de seu desempenho. (Bender, 2006. p. 41-42)

A respeito dos materiais didáticos, notadamente do livro didático, nos aponta a Carta à Abralic (2023):

Reconhecendo, portanto, esse lugar especial ocupado pelo livro didático no sistema de ensino, devemos reconhecer, também, que, nos últimos quarenta anos, os textos literários tenderam fortemente a serem tomados como objeto inicial de leitura, minimizando – como discutiu Zilberman (2003) – a literatura na condição de texto. Assim o que vemos é que o livro literário tem sido normalmente substituído nas aulas pela presença de fragmentos de textos literários curtos que tenham sido inseridos no livro didático. Além dessa questão de alteração na forma básica pela qual o texto literário comparece em sala de aula, infelizmente, por uma série de razões, a educação literária tem se afastado da leitura das obras e privilegiado uma abordagem do texto

literário subordinado a perguntas mais pontuais de compreensão ou mesmo de questões que apenas utilizam o texto como pretexto para exercício de reconhecimento de estruturas gramaticais. Nesse sentido, o livro literário em diferentes formatos, cores, ilustrações e design é reduzido a à reprodução do texto literário ou do fragmento de texto literário com ilustrações didáticas que frequentam as páginas dos livros didáticos. (p. 14)

Sob esta perspectiva o ensino de literatura condiciona o aluno para as provas diagnósticas de larga escala, como é o caso da Prova Paraná e o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), citado na Carta à Abralic (2023):

Há um conjunto de pesquisas no Brasil e em Portugal que indicam que o texto literário, nesse contexto, tende a ser transformado em texto informativo-pragmático. Muitas vezes o foco do trabalho com o texto literário no livro didático, então, é visto apenas uma breve contribuição para a formação social dos jovens, sem uma preocupação maior com a formação de leitores e leitoras (e produtores, editores, críticos, tradutores etc.) de obras literárias. Nos livros didáticos do Ensino Médio, por sua vez, a perspectiva colonial e historicista é o paradigma que predomina nos modos de organização dos textos, acrescida ainda por uma forte ênfase nos textos literários modernos da primeira metade do século XX (e isso em função do padrão de seleção fixado pelo Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM). (p. 16-17)

A construção dos materiais didáticos com todas estas características e a redução do espaço da literatura observa as prescrições da BNCC, o que também é mencionado na Carta à Abralic (2023):

Por fim, vale salientar que as mudanças propostas pelos editais das últimas edições do PNLCD envolvem ainda a interpretação e adequação à Base Nacional Comum Curricular e à Reforma do Ensino Médio, provocando a diminuição do espaço dos textos literários nas obras didáticas. Nos últimos três anos, portanto, houve a produção de livros didáticos muito mais voltados para projetos interdisciplinares ou que borrassem as fronteiras das antigas disciplinas que passaram a constituir a área de Linguagens e suas Tecnologias. Ambos precisam ser objetos de pesquisa sobre escolhas, usos e propostas didáticas, pois mostram-se bastante frágeis do ponto de vista da didática da literatura e da possibilidade de ampliação das práticas de leitura e produção do texto literário no Ensino Médio. (p. 17-18)

Esta fragilidade citada na Carta à Abralic (2023) sob o ponto de vista didático do ensino de literatura necessita de intervenções concretas.

A respeito da necessidade de promover a leitura literária e o ensino de literatura nos ambientes educacionais e acadêmicos mediada por profissionais especializados a Carta à Abralic (2023) sugere:

Criação ou manutenção de programas públicos e permanentes de formação de mediadores de leitura literária e de professores de literatura para todos os níveis e segmentos educacionais da educação infantil ao ensino superior, que socializem com criticidade saberes e conteúdos específicos também à área de literatura, sob direção de instituições públicas de ensino e pesquisa que encarnem as especificidades regionais e as diferentes concepções teórico-metodológicas existentes no país sobre o assunto e que tenham a participação incisiva de especialistas em Literatura; (p. 19)

Considerando a ausência de metodologias didático pedagógicas para o ensino de literatura, sobretudo nos documentos oficiais e currículos, somente o profissional capacitado torna-se um mediador eficaz para a formação de leitores e das práticas de letramento literário. Por este motivo, neste estudo, enfatizamos a qualificação profissional do professor de literatura.

Segundo a Carta à Abralic (2023):

Reivindicação de que a área de Literatura esteja efetivamente e proporcionalmente representada por especialistas com trânsito na interface entre Literatura e Educação Escolar em todas as discussões e elaborações de documentos oficiais, avaliações públicas em larga escala e programas ligados à constituição dos acervos escolares (PNLD, PNBE e similares) para todos os níveis e segmentos, nos âmbitos municipais, estaduais e federais; (p. 20)

Portanto a formação e a capacitação de professores possibilita o acesso à literatura que, principalmente em contextos escolares e acadêmicos, não têm sido valorizada como deveria.

São por estes motivos que a Carta à Abralic (2023) explicita a relevância das pesquisas relacionadas ao ensino aprendizagem da literatura a nível acadêmico e de pós-graduação *stricto sensu*:

Indução, a partir da Capes, da criação de linhas de pesquisa, em todos os PPG acadêmicos da área de Literatura, dedicadas às questões do ensino de literatura;
(...) Ampliação e fortalecimento da área de Literatura no Mestrado Profissional em Letras (Profletras), com proporcionalidade entre os componentes curriculares e na oferta de vagas de orientação. (p. 20)

Nas considerações finais da Carta à Abralic (2023) há um reconhecimento da escola e dos profissionais da educação para a reconstrução da situação da literatura no Brasil:

Dentre os múltiplos espaços por onde a literatura circula, afinal, é na escola que os jovens ainda podem ter a chance de um contato menos superficial com o *corpus* literário constituído ao longo da nossa história, e selecionado por critérios outros que não devem se subordinar à lógica dominante do “mercado”.

Num país ainda tão marcado por abismos sociais dramáticos, como o Brasil, reivindicar que a população possa contar com o nosso apoio e acompanhamento profissional para usufruir de um bem simbólico afinal tão caro a nós como a literatura parece o mínimo que podemos fazer no sentido de reunir esforços para a reconstrução do país e para a constituição ou alargamento dos espaços comuns de convivência. (p. 26)

A articulação do conteúdo da Carta à Abralic (2023) com os estudos do espaço da literatura com enfoque no objeto específico da Prova Paraná demonstra que as fragilidades e dificuldades didático pedagógicas com relação ao ensino de literatura atingem os estudantes da educação básica e superior de todo o Brasil.

Diante de um contexto de minoração da importância da literatura, sobretudo nos currículos escolares, a mobilização dos profissionais e estudiosos do tema para uma renovação é necessária e urgente para realinhar a educação literária brasileira, com qualidade e devida importância: “Pensamos que, mais do que quantificar a presença do texto literário (bem como do livro de literatura) na escola – e isso é fundamental e urgente! – é importante qualificar essa presença.” (Dalvi; Rezende; Jover – Faleiros, 2013, p. 94)

Iniciar pela formação e capacitação docente é uma das alternativas urgentes, pois torna os profissionais aptos a reconstruir a prática didático pedagógica que conduz ao ideal de letramento literário dos alunos brasileiros, qualificando o ensino de literatura.

5 SOBRE AS AVALIAÇÕES DE LARGA ESCALA

As avaliações de larga escala têm por finalidade coleta de dados, em termos quantitativos, verificando o desempenho dos alunos e o monitoramento de políticas públicas voltadas à educação básica brasileira.

Nesta direção, entende-se que o uso dos resultados para responsabilizar agentes escolares é uma maneira do Estado avaliador exercer controle sobre as escolas, apagando o potencial emancipatório que se manifestaria na medida em que elas refletissem coletiva e democraticamente a respeito dos dados com vistas a desenvolver ações para melhoria do ensino, em termos qualitativos. Assim, as notas da escola serviriam apenas como parâmetro para nortear os aspectos que precisam de mais atenção por estarem mais frágeis, comparando sua própria evolução e desenvolvimento ao longo do tempo. Contudo, a responsabilização acaba por produzir o efeito contrário pressionando os agentes por bons resultados em termos quantitativos apenas, mesmo que números altos não sejam realmente sinônimo de qualidade educacional. (Conor, 2022. p. 41)

Em se tratando de indicador de qualidade da educação, o resultado das avaliações de larga escala na realidade geram uma limitada visão da educação, sobretudo pelo enxugamento ou delimitação do currículo escolar com descritores específicos. Enquanto o foco real das avaliações de larga escala resumir-se a resultados numéricos a qualidade da educação e do processo de ensino aprendizagem servirá como competição por resultados.

Esse movimento leva a atitudes e ações estimuladoras da competitividade dentro dos sistemas de ensino e muitas vezes é forma de pressão e punição aos profissionais de ensino cujos resultados aferidos nas avaliações sejam considerados baixos – um sistema de reforço à meritocracia e exclusão aos menos hábeis nos critérios avaliativos em larga escala. (Lisevski, 2018. p.21)

Neste sentido, interfere no processo de trabalho dos professores, gestão escolar e todos os envolvidos no ensino: “compreendemos que a escola vem passando por vários processos de transformação em sua estrutura organizacional, principalmente, na área da gestão escolar e dos processos de ensino, a partir das diretrizes dadas pela política de avaliação em larga escala (Lima, Sandri, Zanardini. 2020. p. 95)

A implantação da Prova Paraná em várias edições ao longo do ano letivo, impacta diretamente na rotina escolar, no trabalho pedagógico e na gestão educacional paranaense.

O ponto crucial ao abordar o tema de avaliação e qualidade educacional é saber mensurar o seu objetivo no ensino, que tipo de sociedade será moldada e para quem esse “projeto” avaliativo educacional servirá. A avaliação que conhecemos hoje em especial a do contexto brasileiro, nas últimas décadas está apoiada em um regime de nivelamento onde não temos a prática do diagnóstico para buscar uma solução de caráter formativo do ensino e sim de classificação de ‘inferior’ e ‘superior’ não só dos alunos, mas das escolas e dos professores também. A Prova Paraná é exemplo desta realidade como podemos observar no relato, pois promove uma competição ilegítima entre as escolas para que atinjam metas determinadas pelo Governo do estado, sem levar em contraponto suas trajetórias e contexto social inseridas, reduzindo o ensino e a prática docente a um mero capricho de controle socio-educacional. Ao passo que a aprendizagem deve ser observada do ponto de partida com o aluno. (Rocha; Calado, 2023. p. 59)

Toda a estrutura educacional têm se voltado para os resultados de avaliações institucionais variadas. A Prova Paraná é um reflexo de busca por metas tornando o sistema educacional quantitativo, desprezando aspectos qualitativos.

A gestão democrática, por sua vez, sofre tensão da perspectiva gerencial advinda das políticas de avaliação em larga escala. Tal movimento entre a perspectiva anunciada e percorrida pelas escolas, a gestão democrática, e a efetivação de elementos da gestão gerencial, gestão por resultado, indicam aspectos das contradições presentes nas escolas, portanto, nos indicam também algumas das condições da gestão escolar e da organização do trabalho pedagógico num contexto em que a política nacional de avaliação por resultados, tende a predominar sobre os demais elementos pedagógicos da escola. (Lima; Sandri; Zanardini; 2020. p. 108)

A centralidade com que se aborda a Prova Paraná nas formações pedagógicas da rede estadual de educação paranaense é descrita pela pesquisadora Laís Zago:

Por meio da pesquisa, percebemos em ambos os momentos de formação a preocupação com índices e resultados das avaliações: o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica; e nos resultados da Prova Paraná e consequente priorização das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática (citado no primeiro dia de formação de 2019, assim como no primeiro dia de formação de 2020).

(...)

Observa-se, nesse aspecto, a visão restrita de qualidade da educação, reduzida aos resultados obtidos nas avaliações. (2021. p. 41)

A Prova Paraná está contextualizada no cenário educacional paranaense como uma avaliação de larga escala muito importante, em se tratando de seu teor político institucional, e seu destaque é demonstrado pelo alcance que toma, pois tem sido aceita como uma modalidade de acesso à universidade.

No site do Governo do Estado do Paraná na página da Agência Estadual de Notícias, consta a seguinte informação:

PROVA PARANÁ – Estudantes da rede pública do Estado terão uma chance extra de ingressar na Unioeste com a Prova Paraná. O desempenho na avaliação seriada do ensino médio vai poder ajudar os jovens a alcançarem uma vaga na universidade, como uma modalidade extra de acesso. (2023)

Esta decisão da Unioeste⁸ impacta na preparação dos alunos do ensino médio, pois gera uma equivalência com outros modos de avaliação em larga escala como, por exemplo, o ENEM e os vestibulares.

Neste ponto temos um sério problema, pois o vestibular da Unioeste requer dos alunos a preparação com uma extensa lista de obras literárias, o que não ocorre na Prova Paraná. A esse respeito os professores da área de literatura da Universidade Estadual de Ponta Grossa manifestaram oposição à utilização da Prova Paraná como forma de ingresso nas universidades estaduais. Este documento encontra-se em anexo ao trabalho para leitura na íntegra. Entretanto, a Universidade Estadual de Ponta Grossa através do EDITAL PROGRAD-DIAC – N° 2024.109, publicado em site institucional⁹, disponibilizou vagas remanescentes de cursos de graduação presencial, para candidatos com Ensino Médio concluído que realizaram a Prova Paraná.

Este é um cenário que evidencia o gerencialismo na educação, resultado de políticas neoliberais que forçosamente associam a qualidade da educação aos índices de avaliações de larga escala.

⁸disponível no site <<https://www.unioeste.br/portal/central-de-noticias/62297-vestibular-unioeste-2024-entenda-as-modalidades-seriado-e-prova-parana>>

⁹<<https://www2.uepg.br/prograd/wp-content/uploads/sites/19/2024/03/MANUAL-RETIFICADO-DE-VAGAS-REMANESCENTES-2024.pdf>>

Na educação, se tomarmos como referência as políticas neoliberais, implementadas mais incisivamente a partir da década de 1990, muitas estratégias foram utilizadas para dar vigor aos incrementos do gerencialismo e controle na administração pública. Para potencializar a lógica do mercado na educação, a avaliação se constitui um importante instrumento. (...) Através dela, é possível inserir na educação, componentes que fazem parte do mundo do capital: ranqueamento, competição e responsabilização. Esses componentes fazem emergir uma relevante categoria na educação capitalista: o gerencialismo. (Zanotto; Sandri, 2018. p. 132)

Além do mais, há uma associação de políticas educacionais que servem ao sistema capitalista dentro de uma lógica em que índices de avaliações de larga escala facilitam a captação de recursos financeiros e econômicos de financiamento para o país.

O discurso economicista de justificação das avaliações em larga escala localiza a educação como fator estratégico para a competitividade internacional no campo econômico, em um enquadramento da escolarização essencialmente como capital humano. Nessa visão economicista, a performance econômica do país passa pelo bom desempenho do sistema educacional, havendo forte associação entre educação e desenvolvimento econômico. (Ribeiro; Sousa, 2023)

Analisando o contexto educacional paranaense, o que temos é uma gestão educacional tecnocrata empresarial que equipara escola a empresa e aluno a colaborador eficiente, ou seja, há um grande desvio do que deve ser o ideal de formação humana.

As atuais políticas educacionais paranaenses e a recente reforma do ensino médio mostram a necessidade de manter o embate contra a escola dual e sua concepção técnico-científica e mercantil, uma vez que está longe de ser superada, quiçá a conquista de uma sociedade/educação para além do capital. O estado do Paraná está em um processo avançado de implementação da proposta de controle gerencial, uma vez que a equipe gestora de cada escola deve se preocupar fundamentalmente com os resultados do processo educacional mensurados por meio dos índices de avaliação interna e externa, de aprovação, reprovação e evasão escolar dos alunos. Ao adotar os princípios e metodologias de gestão de política pública ditados pelos institutos e fundações empresariais, coloca-se em xeque o princípio da gestão democrático-participativa. Há evidências de que os roteiros de tutoria pedagógica são elaborados por assessores diretamente vinculados a institutos e fundações financiados pelo meio empresarial e sistema financeiro. Observa-se, como consequência, que a gestão da política educacional paranaense é terceirizada de acordo com os interesses do mercado, questão que necessita ser mais

bem investigada e aprofundada em futuras pesquisas. (Mendes; Horn; Rezende, 2020. p. 20-21)

Nesta linha, a BNCC é parâmetro para a implantação das avaliações de larga escala com uma lógica para formar estudantes com competências e habilidades pretensamente para o mercado de trabalho.

A criação da BNCC, portanto, se justifica pela necessidade de ajustar ainda mais o currículo escolar aos indicadores cobrados nas avaliações em larga escala como o PISA e a Prova Brasil. Nessa direção, o documento orientador da BNCC explicita a necessidade da organização curricular por competências, pois estas também são referências adotadas (Zanotto; Sandri, 2018. p. 136)

O SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica promove as avaliações de larga escala no Brasil e conforme o site do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, temos uma consonância com a BNCC:

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante.

Por meio de testes e questionários, aplicados a cada dois anos na rede pública e em uma amostra da rede privada, o Saeb reflete os níveis de aprendizagem demonstrados pelos estudantes avaliados, explicando esses resultados a partir de uma série de informações contextuais.

O Saeb permite que as escolas e as redes municipais e estaduais de ensino avaliem a qualidade da educação oferecida aos estudantes. O resultado da avaliação é um indicativo da qualidade do ensino brasileiro e oferece subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas educacionais com base em evidências.

As médias de desempenho dos estudantes, apuradas no Saeb, juntamente com as taxas de aprovação, reprovação e abandono, apuradas no Censo Escolar, compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

Realizado desde 1990, o Saeb passou por uma série de aprimoramentos teórico-metodológicos ao longo das edições. Nas últimas duas edições, e também naquela que se realiza no ano de 2023, é possível verificar esse avanço com a implementação de diversas novidades, em especial as voltadas a implementação da BNCC. (2023)

Ocorre que a BNCC, como se apresenta no primeiro capítulo, reduz o espaço dedicado à literatura, que por sucedâneo, na matriz de referência da

Prova Paraná, não é sequer contemplada como conteúdo desta avaliação de larga escala, como é apresentado no capítulo dois.

Fica evidente uma lacuna da Prova Paraná com relação ao ensino aprendizagem e esse comprometimento é grave porque equivale negar a importância que a literatura e a formação do leitor literário devem possuir na educação básica. Nem mesmo o mínimo com relação ao contexto curricular da BNCC de rarefação do ensino de literatura vem sendo contemplado.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em linhas gerais, o percurso da pesquisa inicialmente apresenta o modo como o ensino de literatura está disposto nos documentos oficiais, com o recorte curricular das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O principal diferencial entre esses dois documentos se evidencia no fato de que a atual construção do currículo da educação básica brasileira passa pelas influências da política neoliberal, que pretensamente prepara para a economia de mercado e a formação integral do estudante é prejudicada. Fica evidente que neste processo histórico curricular a literatura progressivamente perdeu espaço, pois, atualmente, situa-se no que a BNCC chama de campo artístico-literário, como se apresenta no primeiro capítulo.

A partir deste estudo documental, demonstram-se os reflexos dessa perda de espaço tanto no ensino da literatura, quanto nas avaliações de larga escala, como é o caso da Prova Paraná. Com a análise do objeto da pesquisa, disposto no segundo capítulo desta dissertação, algumas considerações relevantes foram obtidas.

A Prova Paraná é uma avaliação de larga escala implantada no Estado do Paraná em 2019 para gerar índices da educação paranaense e captar financiamentos financeiros, revelando-se, portanto, um instrumento mais político que educacional. Isto porque, sob o ponto de vista pedagógico, a Prova Paraná não proporciona vantagens ao contexto educacional, pois, o enfoque é meramente quantitativo, desprezando os aspectos qualitativos do ensino.

Todo o processo desenvolvido para atender às exigências da Prova Paraná não gera benefício ao aprendizado dos alunos, ao trabalho docente ou pedagógico, pelo contrário, instaura-se a competição entre as instituições de ensino por índices cada vez melhores e muita pressão para que aumentem o desempenho nas avaliações subsequentes.

O caso é ainda mais grave com relação ao ensino de literatura, pois a matriz curricular da Prova Paraná exclui os conhecimentos literários. Esta desconsideração gera um prejuízo educacional na vida dos estudantes e dos próprios docentes, pois um conteúdo não contemplado na Prova Paraná acaba perdendo espaço na sala de aula das instituições públicas estaduais de ensino.

A literatura é usada nas questões de Língua Portuguesa da Prova Paraná, mas não em sua especificidade, ou seja, a literatura não é tratada como literatura, mas como suporte para questões de interpretação de texto, de coesão, etc. E mesmo a leitura é pauperizada na elaboração da Prova Paraná porque o texto literário é utilizado como pretexto para verificar se o aluno possui habilidades leitoras, com enfoque em localizar informações nos textos. A Prova, portanto, atribui à leitura um caráter prioritariamente funcional, o que é uma tendência pós Base Nacional Comum Curricular.

A ausência de literatura na Prova Paraná é mais um sintoma do apagamento dela em diversos níveis, condição a que se refere a Carta à Abralic (2023) e confirmada neste trabalho, com o apoio de vários autores como Cechinel (2019), Cosson (2021), Felipe (2023), Ipiranga (2019), Savaris (2022) entre outros.

Na Carta à Abralic (2023), documento explorado no capítulo três desta dissertação, vários especialistas promovem reflexões sobre as atuais condições do ensino da literatura no Brasil. No conjunto, a Carta apresenta um painel desolador dos muitos mecanismos de eliminação gradativa da literatura nos currículos da educação básica e superior. Como a escola é considerada o principal lugar para a formação de leitores é necessário refletir e avaliar constantemente o preparo profissional de professores, o que inclui o incentivo às pesquisas na área. Somente a capacitação docente garante um trabalho especializado e adequado de mediação entre o aluno e o acesso à literatura.

Neste estudo, fica evidente que a implantação da Prova Paraná em várias edições ao longo do ano letivo, impacta diretamente na rotina escolar, no trabalho pedagógico e na gestão educacional. No capítulo quatro, concluímos que o resultado das avaliações de larga escala na realidade gera uma limitada visão da educação, sobretudo pelo enxugamento ou delimitação do currículo escolar. Especificamente, a Prova Paraná é um reflexo da busca por metas, que torna o ensino público paranaense quantitativo, despreza aspectos qualitativos e fomenta a competição por resultados entre as instituições.

A partir de todos os resultados da pesquisa e estudo, afirma-se que há muitos motivos e fundamentos para defender a extinção da aplicação da Prova Paraná. Os mais relevantes argumentos são a ausência da literatura na matriz curricular da Prova Paraná e a sua função estritamente geradora de índices

educacionais, sem agregar resultados pedagogicamente eficazes para a educação dos estudantes do ensino público paranaense.

REFERÊNCIAS

- AMÉLIA ME DISSE.** Disponível em <<https://ameliamedissee.wordpress.com/sobre-gabi/>>. Acesso em 15.set.2023.
- AMORIM, Marcel Alvaro de; NASCIMENTO, Débora Ventura Klayn; SANTOS, Maxwell Souza dos. A leitura literária no livro didático de português: uma análise dialógica. **Revista Letras Raras**. Campina Grande, v. 10, n. 1, p. 53-79, jan.2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.5281/zenodo.10278465>> Acesso em 14.abril.2024.
- ASSIS DE ALMEIDA, G. H.; ALVES DO VALE, Y.; DOS SANTOS GOMES, M.; CASTRO GODINHO, G. K.; BATISTA NOGUEIRA, A. R. A LEITURAÇÃO: LETRAMENTO E PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES. **Arigó - Revista do Grupo PET e Acadêmicos de Geografia da Ufac** , v. 3, n. 2, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/arigoufac/article/view/5424>. Acesso em: 20 abr. 2024.
- ARAÚJO BRAGA, Lucimar. PEREIRA, Ana Lúcia. Afinal, currículo no curso de letras representa apenas o conteúdo? **RECIAL**. Córdoba, Argentina, v. 9, n. 14, 2018. Disponível em <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6798155>> Acesso em 14.abril.2024.
- ANTUNES, Benedito. O ensino de literatura hoje. **Revista Fronteira Z**. n. 14, 2015. Disponível em <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5648223>> Acesso em 22.jan.2024.
- BENDER, Eliane Andrea. **O livro didático de literatura para o ensino médio**. 2006. Dissertação. (Mestrado em Letras, na área de concentração em Teoria da Literatura) – Programa de Pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. Disponível em <<https://meriva.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/4212/1/000387405-Texto%2bCompleto-0.pdf>>. Acesso em 25.jan.2024.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018.
- BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Capítulo 2 Linguagens, códigos e suas tecnologias: Conhecimentos de literatura. p. 49-83.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Semtec, 2002.
- BRASIL. **PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Vol. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/Semtec, 2002.

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 28.jan.2024.

BARROSO, Erika Vanessa Melo. **A POESIA DE BRÁULIO BESSA: uma representatividade da identidade nordestina**. Revista DISSOL: Discurso, sociedade e linguagem. Pouso Alegre/MG, ano 8, n° 17, jan-jun/2023, p. 146-167. Disponível em <<http://ojs.univas.edu>>

CASTANHO, Ana Paula Belomo. **O ensino da literatura e a formação de professores em cursos de Letras**. 2012. Dissertação. (Mestrado em Letras na área de conhecimento: Literatura e Vida Social) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis. UNESP – Universidade Estadual Paulista, Assis, 2012. Disponível em <<https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/d52e1dcf-57cd-4351-a350-cb7d62d2cb5e/content>> Acesso em 22.jan.2024.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. **Vários Escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CAVALCANTE FILHO, Urbano. Estratégias de leitura, análise e interpretação de textos na Universidade: da decodificação à leitura crítica. **Cadernos do CNLF**, v.15, n. 5, Rio de Janeiro, 2011. p. 1721-1728.

CECHINEL, André. Semiformação Literária: a instrumentalização da literatura na nova BNCC. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 4, e86216, 2019. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/2175-623686216>>. Acesso em 07.abr.2023.

COM MUITAS NOVIDADES, UNIOESTE ABRE INSCRIÇÕES PARA VESTIBULAR COM 1.260 VAGAS. Paraná Governo do Estado – Agência Estadual de Notícias. Disponível em <<https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Com-muitas-novidades-Unioeste-abre-inscricoes-para-vestibular-com-1260-vagas#:~:text=PROVA%20PARAN%C3%81%20%E2%80%93%20Estudantes%20da%20rede,uma%20modalidade%20extra%20de%20acesso.>>. Acesso em 26.jan.2024

CONOR, Agnes Quadros Schott. **Avaliação em larga escala e o papel do coordenador pedagógico no contexto escolar: Prova Paraná e Prova Paraná Mais**. 2022. Monografia. (Graduação em Licenciatura em Pedagogia) Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022. Disponível em <https://ri.uepg.br/monografias/bitstream/handle/123456789/250/TCC_Agnes%20Quadros%20Schott%20Conor.pdf?sequence=1>. Acesso em 09.março.2024.

COSSON, Rildo. O espaço da literatura na sala de aula. **Literatura: ensino fundamental** / Coordenação, Aparecida Paiva, Francisca Maciel, Rildo Cosson

. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 204 p. : il. (Coleção Explorando o Ensino ; v. 20).

COSSON, Rildo. Tal BNCC, qual ensino de literatura? **Revista Entrelaces**, Fortaleza, v. 12, n. 24, p. 34-52, abr./jun. 2021.

DALVI, Maria Amélia. REZENDE, Neide Luzia de. JOVER-FALEIROS, Rita. **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

DIAS, Ana Crelia. BUNZEN JR., Clécio. BRASILEIRO, Cristiane. DALVI, Maria Amélia. LIMA, Maria Nazaré. COSTA, Suzane Lima. **Carta à Associação Brasileira de Literatura Comparada**. Disponível em <<https://www.abralic.org.br/downloads/2023/CARTA-ASSOCIACAO-BRASILEIRA-DE-LITERATURA-COMPARADA.pdf>>. Acesso em 10.set.2023.

FELIPPE, Shirley Barros. **Prova Paraná e governança transnacional**. 2023. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso Geografia Licenciatura) – Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2023. Disponível em: <<https://dspace.unila.edu.br/server/api/core/bitstreams/383a1e57-300b-4575-93fd-6dad3fae7304/content> > Acesso em 10.set.2023.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 23. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

GOMES, Inara Ribeiro. Sobre “por que” e “como” ensinar literatura. **Nau Literária**. Porto Alegre. v. 6, n. 2, 2010. Disponível em <<https://core.ac.uk/download/pdf/303963364.pdf>>. Acesso em 22.jan.2024.

GONÇALVES, A. da S. .; COELHO, W. de N. B. . BNCC e currículo: estado do conhecimento Sobre a literatura (2015-2020). **Olhar de Professor**. Ponta Grossa. v. 26, p. 1–26, 2023. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.26.20806.021. Disponível em: <<https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20806>. Acesso em: 4 jun. 2023.

HARMUCH, Rosana Apolonia. **A falácia do gosto**: em defesa do ensino de literatura. In: Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh; Terezinha da Conceição Costa-Hübes. (Org.). O lugar da subjetividade no ensino da língua(gem). 1ªed.Campinas: Mercado de Letras, 2018, v. 1, p. 165-188.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)**. Disponível em <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>>. Acesso em 28.jan.2024.

IPIRANGA, Sarah. O papel da literatura na BNCC: ensino, leitor, leitura e escola. **Revista de Letras**. Fortaleza, v. 1, n. 38, 2019. p. 106-114. Disponível

em: < https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/49493/1/2019_art_sdsipiranga.pdf
> Acesso em 28.jan.2024.

LIMA, Jaqueline Bonfim de Souza. SANDRI, Simone. ZANARDINI, Isaura Monica Souza. **Avaliação em larga escala e seus desdobramentos na gestão escolar**: considerações a partir de escolas da rede pública municipal de Cascavel/PR. Teoria e Prática da Educação, v. 23, n.1, p. 89-109, Janeiro/Abril 2020. Disponível em <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/54329/751375150490>> Acesso em 26.jan.2024.

LISEVSKI, Giseli Adriana. **Avaliações em larga escala, currículo e qualidade da educação**: o caso do SAEP no Paraná. 2018. Monografia (Especialização em Políticas Educacionais) Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em <<https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/58551/R%20-%20E%20-%20GISELI%20ADRIANA%20LISEVSKI.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Disponível em 11.fev.2024.

LUFT, Gabriela Fernanda Cé. **Retrato de uma disciplina ameaçada: a literatura nos documentos oficiais e no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)**. Porto Alegre, 2014. Tese (Doutorado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2014. Disponível em <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/103887/000929096.pdf?sequence=>>. Acesso em 10.jul.2023.

MACHADO, Maria Laura de Oliveira. PASINI, Juliana Fatima Serraglio. **Prova Paraná e os desdobramentos do ensino de História no Ensino Fundamental I**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) Universidade Federal da Integração Latino-Americanas, Foz do Iguaçu – Paraná, 2022. Disponível em <<https://dspace.unila.edu.br/bitstream/handle/123456789/7059/Prova%20Paran%C3%A1%20e%20os%20Desdobramentos%20do%20Ensino%20de%20Hist%C3%B3ria%20no%20Ensino%20Fundamental%20I?sequence=1&isAllowed=y>> . Acesso em 26.ago.2023.

MARQUES, Helton. BNCC, literatura e letramento ... Literário? uma análise da proposta de ensino de literatura na Base Nacional Comum Curricular. **Open Science Research X**. v. 10, 2023. Disponível em <<https://downloads.editoracientifica.com.br/articles/230111771.pdf>>. Acesso em 04.jun.2023.

MENDES, A. A. P. .; HORN , G. B.; REZENDE , E. T. de. As políticas neoliberais e o pragmatismo gerencial na educação pública paranaense. **Roteiro**. v. 45, p. 1–24, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/22393>. Acesso em: 11 fev. 2024.

MONTEIRO, Romildo Biar. SILVA, Francisca Yorranna da. Estando em perigo, para onde vai a literatura? **Revista Jangada**, v. 11, n. 1, maio-out., 2023. Disponível em <<https://www.revistajangada.ufv.br/Jangada/article/view/525/393>> Acesso em 22.out.2023.

MOTTA, Lucas Gabriel. SILVA, Monica Ribeiro da. BARBOSA, Renata Peres. A BNCC do Ensino Médio: das controvérsias no processo de elaboração ao texto aprovado. **Revista de Educação Pública**, v. 31, p. 1-19, jan./dez. 2022. Disponível em <<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/12745>>. Acesso em 27.ago.2023.

NASCIMENTO, Débora Ventura Klayn. Conceitos em leitura: contribuições das ciências cognitivas e dos estudos em letramentos. **Scripta**. Rio de Janeiro. v. 26, n. 56, 2022. p. 43-54. Disponível em <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8740071>> Acesso em 21.abril.2024.

OLIVEIRA, Míria Gomes de. O ensino da leitura e da literatura no ensino médio brasileiro: Controvérsias, diversidade e polifonia. **Revista Portuguesa de Educação**. Minho. v. 27. 2014. p. 95-110. Disponível em <<https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/4299/3195>> Acesso em 23.jan.2024.

POLO, Fernanda. **Fabrizio Carpinejar comemora 50 anos com 50 livros publicados**: “Muito feliz com o que sou”. Disponível em <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/cultura-e-lazer/livros/noticia/2022/10/fabricio-carpinejar-comemora-50-anos-com-50-livros-publicados-muito-feliz-com-o-que-sou-cl9jb72mh005e013pw5bgod0w.html>>. Acesso em 15.set.2023

PROVA Paraná Avaliação Diagnóstica. Disponível em: <https://www.provaparana.pr.gov.br/sites/prova/arquivos_restritos/files/documento/2023-03/1serie_prova_parana_gabarito_3a_edicao2022.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2023.

PROVA Paraná Avaliação Diagnóstica. Disponível em: <<https://www.provaparana.pr.gov.br/sites/prova/arquivos_restritos/files/documento/2023-05/1serie_prova_parana_gabarito_1a_edicao_2023.pdf>>. Acesso em: 3 dez. 2023.

PROVA Paraná Avaliação Diagnóstica. Disponível em: <<https://www.provaparana.pr.gov.br/sites/prova/arquivos_restritos/files/documento/2023-05/2serie_prova_parana_gabarito_1a_edicao_2023.pdf>>. Acesso em: 3 dez. 2023.

PROVA Paraná Avaliação Diagnóstica. Disponível em <https://www.provaparana.pr.gov.br/sites/prova/arquivos_restritos/files/documento/2023-03/matriz_referencia_1trimestre2023_ef_em_lingua_portuguesa.pdf>. Acesso em 28.dez.2023.

RESENDE, Patrícia Santos Costa de. **Exploração de capacidades de compreensão**: o que os livros didáticos ensinam e o que as provas avaliam? 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística do Texto e do Discurso) – Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012. Disponível em <<https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/LETR-96GPAJ/1/abertura.pdf>> Acesso em 04.jan.2024.

RIBEIRO, Renato Melo. SOUSA, Sandra Zákia. A controvérsia sobre avaliações em larga escala no Brasil: continuum argumentativo. **Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo**. São Paulo, v. 49, p. 1-19, 2023. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/ep/a/QDntdnHTXyfm3vpSCk4s46t/#>> Acesso em 22.jan.2024.

ROCHA, Fátima. CALADO, Vitória de Sousa. Avaliação Educacional: o contexto teórico e a prática. *In*: I Congresso Internacional de Estudos sobre Políticas Educacionais. Foz do Iguaçu. **Caderno de Trabalhos**. Foz do Iguaçu: Universidade Federal da Integração Latino-Americana, 2023. Disponível em <<https://dspace.unila.edu.br/bitstream/handle/123456789/7399/Caderno%20de%20Trabalhos%20do%20CIPE.pdf?sequence=1&isAllowed=y#page=54>> Acesso em 09.março.2024.

SAVARIS, Sônia Bratífich. **Os impactos da Prova Paraná em escolas das redes municipal e estadual da educação básica**. Cascavel, 2022. Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus Cascavel) Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, 2022. Disponível em <https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/6259/5/S%c3%b4nia_Savaris.2022.pdf> Acesso em 13.jun.2023.

SILVA, Ivanda Maria Martins. Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar. *In*: Evento PG Letras 30 anos. **Anais**. Disponível em <<https://pibidespanholuefs.files.wordpress.com/2015/07/texto-para-o-encontro-de-amanhc3a3.pdf>>. Acesso em 14.abril.2024.

SILVA, Rogério Bernardo da. Leitura literária e currículo escolar: desdobramentos e (im)possibilidades. **Linha Mestra**. São Paulo, n. 30, p. 1389-1393, 2016. Disponível em <<https://lm.alb.org.br/index.php/lm/article/download/800/730>> Acesso em 14.abril.2024.

TADEU DA SILVA, Tomaz. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

Vestibular Unioeste 2024: Entenda as modalidades Seriado e Prova Paraná. Disponível em <<https://www.unioeste.br/portal/central-de-noticias/62297-vestibular-unioeste-2024-entenda-as-modalidades-seriado-e-prova-parana>>. Acesso em 16.mar.2024

VIEGAS, Ana Cristina Coutinho. Literatura e escola: a formação do leitor no Ensino Médio. *In*: Simpósio Internacional de Ensino da Língua Portuguesa. **Anais**. Uberlândia. Universidade Federal de Uberlândia, 2014. Disponível em <<http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/11/217.pdf>>. Acesso em 19.ago.2023.

ZAGO, Laís. **O projeto formativo da rede estadual de educação do Paraná: análise da formação pedagógica docente**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso. (Curso de Pedagogia) – Setor de Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021. Disponível em <<https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/85711/LAIS%20ZAGO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em 11.fev.2024.

ZANOTTO, Marijane. SANDRI, Simone. **Avaliação em larga escala e BNCC: estratégias para o gerencialismo na educação**. Revista Temas & Matizes, Cascavel, v. 12, n. 23, p. 127–143, jul./dez. 2018. Disponível em <<https://saber.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/view/21409/13691>>. Acesso em 27.jan.2024.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. WIELEWICKI, Vera Helena Gomes. **Afinal, o que é literatura?** *in* Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas. 4. ed. Maringá: Eduem, 2019. p. 21-32.

ANEXO A – MANIFESTAÇÃO PÚBLICA DOS PROFESSORES DA ÁREA DE LITERATURA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES DEPARTAMENTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

MANIFESTAÇÃO PÚBLICA DOS PROFESSORES DA ÁREA DE LITERATURA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

Os professores da área de Literaturas de Língua Portuguesa, do Departamento de Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, vêm a público manifestar oposição à inserção da Prova Paraná como forma de ingresso nas universidades estaduais. Essa inserção está concretizada na Universidade Estadual do Oeste do Paraná/Unioeste[1] e em estudo nas outras instituições de ensino superior do estado[2].

A Prova Paraná é uma avaliação de larga escala, aplicada trimestralmente em todos os colégios públicos, para alunos do 6º ao 9º ano e para todo o Ensino Médio. As questões são de Língua Portuguesa, Matemática, Língua Inglesa, Ciências da Natureza (Química, Física e Biologia), Ciências Humanas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia). Todas são questões objetivas, de múltipla escolha[3].

Há diversas razões para considerarmos a Prova Paraná problemática, pelo fato de ela não ser pública, e insuficiente, pela **ausência da área de literatura na referida avaliação**. A Matriz de Referência de Língua Portuguesa, moldada de acordo com a do SAEB nacional e informada pelo site <https://www.provaparana.pr.gov.br/>, registra a inexistência.

Essa ausência é sintomática de uma condição de apagamento sistemático da área em diversas instâncias [4]. Queremos destacar a paradoxal situação do caso específico da Unioeste, na qual os candidatos que não podem, ou não querem optar por esse instrumento de ingresso se deparam com uma sólida lista de obras literárias a serem lidas e estudadas para a realização da prova, conforme consta no Manual do candidato e no Edital 181/2023[5]. O apagamento da literatura para alguns, os da escola pública, e a manutenção dela para os que frequentam escolas privadas tem uma dimensão bastante problemática: a de aprofundar desigualdades no sistema educacional, já que alguns estudantes continuarão lendo e estudando as obras literárias cobradas pelo vestibular. A implicação social dessa duplicidade é, portanto, mais uma forma de desqualificar o ensino público.

Naturalmente, entendemos que uma lista de obras literárias a serem lidas e estudadas para uma prova específica não garante que essa presença seja qualificada, mas nossa compreensão é a de que sua exclusão é parte de um conjunto de ações que entende a literatura como desnecessária na formação de alguns estudantes. Há que se considerar, também, que a própria BNCC, documento bastante questionável, mas ainda assim aprovado e, portanto, oficial, preconiza que “a leitura do texto literário, que ocupa o centro do trabalho no Ensino Fundamental, deve permanecer nuclear também no Ensino

Médio” e critica as escolhas, devidas a “certa simplificação didática” de conteúdos como “biografias de autores, as características de épocas, os resumos e outros gêneros artísticos substitutivos”, afirmando que é preciso recolocar o texto literário “como ponto de partida para o trabalho com a literatura”.

A justificativa para tal importância é também explicitada pelo documento legal: “Com linguagem artisticamente organizada, a literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo. Mediante arranjos especiais das palavras, ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir. Nesse sentido, a literatura possibilita uma ampliação de nossa visão do mundo, ajuda-nos a não só avermais, mas a colocarem questão muito do que estamos vendo e vivenciando” (BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular, p. 499. Brasília, 2018).

Por fim, enfatizamos que estamos bastante empenhados, desde sempre, em ações que possam aumentar o número de alunos oriundos do ensino público nas Universidades, mas discordamos do uso de mecanismos não transparentes, cujas provas aplicadas sequer são divulgadas à comunidade, que pecam, portanto, por não ofertarem um sistema recursal ao alcance dos discentes, e que excluem a Literatura para esse fim. Promover a inclusão e a permanência desses alunos nas instituições de ensino público é nossa obrigação, não questionamos isso, mas entendemos que a inserção da Prova Paraná como forma de ingresso na Unioeste é apenas mais uma das muitas ações equivocadas que têm caracterizado a atualidade da educação paranaense.

Carlos André Ferreira
Daniel de Oliveira Gomes
Eunice de Moraes
Fábio Augusto Steyer
Giuliano Lellis Ito Santos
Keli Cristina Pacheco
Marco Aurélio de Souza
Rosana Apolonia Harmuch
Silvana Oliveira
Suellen Ariane Campiolo Trevizan

[1] Edital: https://www.unioeste.br/portal/arq/files/ingresso/DCV/Vestibular/2024/Abertura2024-Edital181-2023-GRE_Atualizado.pdf

Manual do candidato: https://www.unioeste.br/portal/arq/files/ingresso/DCV/Vestibular/2024/Manual_do_Candidato_2024.pdf

[2] Anotícia, divulgada em <https://www.apiesp.org.br/apiesp-reuniao-prova-parana-mais/>, informa o seguinte: “O Secretário da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (Seti), Aldo Nelson Bona, recebeu as reitoras e reitores da Associação Paranaense das Instituições de Ensino Superior Público (Apiesp) para uma reunião nesta quarta-feira (20), em Curitiba. Entre outras pautas, teve destaque a adesão das instituições paranaenses ao Prova Paraná Mais, em parceria com a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná (Seed).

[3] Em que pese o fato de a notícia veiculada pelo site da Apiesp informar que se tratada inserção da Prova Paraná Mais e não da Prova Paraná, não foi o que ocorreu na Unioeste. Além disso, queremos destacar que a referida Prova Paraná Mais também não é pública.

[4] Para uma maior clareza da situação preocupante em que se encontra a área de literatura no Brasil, recomendamos a leitura do documento publicado recentemente pela Abralic – Associação Brasileira de Professores de Literatura Comparada. Disponível

nositedaAssociação:<https://www.abralic.org.br/downloads/2023/CARTA-ASSOCIACAO-BRASILEIRA-DE-LITERATURA-COMPARADA.pdf>

[5] Segue a lista. **Poemas:** Augusto dos Anjos: O poeta do hediondo; Mário Quintana: Poeminho do contra / Estou sentado sobre minha mala; João Cabral de Melo Neto: Agulhas; Conceição Evaristo: Vozes-mulheres; José Carlos Limeira: Para

Domingos Jorge Velho; Severino Lepê Correia: Gato escondido; Paulo Leminski: Um homem com uma dor. **Canção:** Benil Santos e Raul Sampaio: A carta. **Teatro:** Oswald de Andrade: O rei da vela. **Contos:** Alcântara Machado: Gaetaninho; Luiz Vilela: Deus sabe o que faz / Enquanto dura a festa; Lima Barreto: O pecado; Caio Fernando Abreu: Aqueles dois; Lygia Fagundes Telles: Seminário dos ratos; Marina Colasanti: A moça tecelã; Dalton Trevisan: Capitu sem enigma. **Romances:** Miguel Sanches Neto: A segunda pátria; Carolina Maria de Jesus: Quarto de Despejo; Maria José Silveira: A mãe da mãe da sua mãe e suas filhas.