

**A LEITURA LITERÁRIA DO GÊNERO POEMA NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE): UMA ANÁLISE DAS TRILHAS DO APLICATIVO AULA PARANÁ, PARA O 6º ANO**

**LITERARY READING OF THE POEM GENRE IN EMERGENCY REMOTE TEACHING (ERE): AN ANALYSIS OF THE AULA PARANÁ APP, FOR THE 6TH GRADE**

**LECTURA LITERARIA DEL GÉNERO POEMA EN LA ENSEÑANZA A DISTANCIA DE EMERGENCIA (ERE): UN ANÁLISIS DE LA APP CLASE PARANÁ, PARA EL 6º GRADO**

Samara Barbosa Carneiro Christovão<sup>1</sup>

Leonardo Vinícius Sfordi da Silva<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo objetiva discutir o ensino da leitura literária realizado por meio do aplicativo *Aula Paraná*, utilizado na rede estadual de ensino paranaense, durante a pandemia do COVID-19, com base nas teorias críticas da leitura. Assim, analisamos as atividades do material didático, trilha de aprendizagem, tendo como *corpus* de investigação a trilha do 6º ano sobre o gênero poema, versando acerca da relação leitura e escola e sobre os papéis dos sujeitos em relação à leitura. Para tanto, este estudo está alicerçado em conceitos e ideias-chaves de alguns autores da teoria crítica da leitura, como Annie Rouxel (2012), Graciela Montes (2020), Paulo Freire (2001) e Teresa Colomer (2007). Como resultados, verificamos que a proposta da trilha analisada não conduz o processo de leitura e letramento literário de forma crítica.

**Palavras-chave:** Ensino; leitura literária; pandemia.

**Abstract:** This article aims to discuss literary reading teaching carried out through the *Aula Paraná* app, used in the state education network in Paraná, during the COVID-19 pandemic, based on reading critical theories. Thus, we analyzed the activities of the didactic material learning path, having as a corpus of investigation the 6th grade path on the poem genre, dealing with the relationship between reading and school and the subject's roles in relation to reading. Therefore, this study is based on key concepts and ideas by Annie Rouxel (2012), Graciela Montes (2020), Paulo Freire (2001) and Teresa Colomer (2007). As a result, we verified that the proposal of the analyzed track does not lead the reading process and literary literacy in a critical way.

**Keywords:** Teaching; literary reading; pandemic.

**Resumen:** Este artículo tiene como objetivo discutir la enseñanza de la lectura literaria realizada a través de la aplicación *Aula Paraná*, utilizada en la red estatal de educación en Paraná, durante la pandemia de COVID-19, a partir de teorías críticas de lectura. Así, analizamos las actividades de la ruta de aprendizaje del material didáctico, teniendo como corpus de investigación la ruta de 6º grado sobre el género poema, tratando la relación entre lectura y escuela y los roles de los sujetos en relación a la lectura. Por lo tanto, este estudio se basa en conceptos e ideas clave de Annie Rouxel (2012), Graciela Montes (2020), Paulo Freire (2001) y Teresa Colomer (2007). Como resultado, verificamos que la propuesta de la pista analizada no conduce el proceso de lectura y alfabetización literaria de manera crítica.

**Palabras clave:** Enseñando; lectura literaria; pandemia.

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Londrina (UEL).

<sup>2</sup> Universidade Estadual de Maringá (UEM).

## Introdução

O século XXI tem-se apresentado desafiador no que concerne às mudanças estruturais na organização da sociedade em todas as áreas, no ano de 2020, ademais a todos os desafios já enfrentados pelo mundo, lançou-se a nós a pandemia causada pelo novo Coronavírus. Os desafios trazidos pela pandemia alcançaram todos os setores da sociedade, visto que houve a necessidade de adaptação imediata a uma nova realidade imposta pelas medidas sanitárias necessárias para tentar conter o avanço da pandemia.

Segundo dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), em 28 de março de 2020, mais de 90% dos estudantes matriculados do mundo foram afetados pelo fechamento das escolas e universidades (UNESCO, 2021). Assim, com o fechamento das instituições de ensino pelo mundo e, particularmente, no Brasil, foi necessária a implantação do que se denominou ensino remoto emergencial<sup>3</sup>.

No estado do Paraná, a suspensão das aulas foi assegurada pelo decreto nº 4.230, de 16 de março de 2020<sup>4</sup>. Entretanto, foi implantado um programa de ensino on-line e emergencial como uma forma de garantir o cumprimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) que determina uma carga horária mínima de 800 horas de atividades letivas e também o cumprimento da Constituição Federal no que tange à educação, conforme determinado em seu artigo 205, como segue: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

No que tange às escolas da rede estadual de ensino do Paraná, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio regular e profissional, as aulas aconteceram por meio de um aplicativo denominado *Aula Paraná* e por canais televisivos específicos, os quais ficam disponíveis aos alunos para acessar e responder as aulas e as listas de exercícios sobre os conteúdos estudados.

Embora o significado dos termos remoto ou à distância possa ser semelhante conceitualmente, para a educação, é diferente. O EAD é regido por leis próprias que não se aplicam ao ensino presencial e, conseqüentemente, ao ensino remoto. Nesse sentido:

O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância não podem ser compreendidos como sinônimos, por isso é muito importante, no contexto que estamos vivendo, clarificar estes conceitos. O termo “remoto” significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico. O ensino é considerado remoto porque os professores e alunos estão impedidos por decreto de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus. É emergencial por que do dia para noite o planejamento pedagógico para o ano letivo de 2020 teve que ser engavetado (BEHAR, 2020, [n. p.]).

Em síntese, o ensino remoto emergencial apresentou-se como única opção para que o processo de ensino/aprendizagem não fosse paralisado e os alunos não fossem prejudicados. Logo, a educação formal e todas as disciplinas que compõem a grade curricular foram afetadas. Neste estudo, vamos nos concentrar no ensino da língua portuguesa, especificamente, no ensino

---

<sup>3</sup> Conforme as normativas, em âmbito nacional, as escolas brasileiras atenderam à portaria nº 343, de 17 de março de 2020, do governo federal, que suspendeu as aulas presenciais em todo o território nacional. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 10 de jul. de 2021.

<sup>4</sup> **Decreto nº 4.230, de 16 de março de 2020.** Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus – COVID-19, 2020. Disponível em: [http://www.cedca.pr.gov.br/arquivos/File/2020/DecretoEstadual4230\\_COVID19.pdf](http://www.cedca.pr.gov.br/arquivos/File/2020/DecretoEstadual4230_COVID19.pdf). Acesso em: 10 jul. 2021.

da leitura literária do gênero poema, no sexto ano do ensino fundamental II, no aplicativo “Aula Paraná”, utilizado em escolas da rede pública do estado do Paraná.

Desse modo, temos como objetivo, partindo das concepções atuais do ensino da leitura, que pressupõe a língua como interação e um ensino crítico, ativo e catalisador de subjetividades, analisar como as atividades de ensino de leitura foram abordadas nas trilhas da educação básica, do aplicativo “Aula Paraná”. Nesse sentido, para fins de análise, faremos o recorte de algumas atividades que envolvem o gênero literário poema, desenvolvidas para o 6º ano do ensino fundamental II.

Este artigo está estruturado em duas seções. A primeira, tomando como ponto de partida a concepção interacional da língua, abarca uma breve revisão bibliográfica sobre alguns conceitos-chave de teóricos que fundamentam a nossa análise, como Paulo Freire (2001), Annie Rouxel (2012), Graciela Montes (2020) e Teresa Colomer (2007), que versam sobre a relação leitura e escola e acerca dos papéis dos sujeitos em relação à leitura e sobre o conceito da língua como interação. A segunda seção traz uma análise do material didático, propriamente dito, fundamentada no conceito de ensino de língua que tem como foco a interação autor-texto-leitor.

### **Teorias críticas da leitura: uma breve discussão**

Com o advento de novas concepções e contextos de ensino-aprendizagem, principalmente, a partir do século XX, a relação da escola com a leitura também teve que se modificar, distanciando-se de uma perspectiva que presume o sentido como imanente e homogêneo, para pressupostos que valorizam os leitores, suas intersubjetividades e os aspectos socioculturais para a apreensão de sentido.

Assim, esta seção tem o intuito de apresentar uma breve revisão bibliográfica de alguns conceitos-chave selecionados para a compreensão da leitura sob uma visão de ensino crítica e ativa e, também, para uma compreensão dos papéis dos sujeitos quanto à leitura, respaldada nas considerações dos teóricos, Paulo Freire (2001), Annie Rouxel (2012), Graciela Montes (2020) e Teresa Colomer (2007).

O professor, segundo Freire (2001), tem uma tarefa criadora. Para ele, o processo de alfabetização, enquanto ato de conhecimento e ato criador, tem no alfabetizando o seu sujeito. A criatividade do educando, bem como a sua responsabilidade na construção da sua linguagem, não pode ser anulada pela tarefa do educador de ajudá-lo.

À vista disso, a leitura, na visão freireana, é entendida como um processo relacionado ao social, superando, por consequência, a ideia de um processo simplificado de decodificação do signo linguístico, pois compreende que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (FREIRE, 2001, p. 19-20). Logo, sob esse prisma, a leitura didatizada no contexto escolar não deveria ocorrer por meio de uma ruptura com o mundo externo do discente, mas se inter-relacionam, conforme Paulo Freire (2001), emergindo o conceito de “Palavra-mundo”, uma leitura crítica, dinâmica e consciente.

Annie Rouxel é outra autora que versa sobre a perspectiva crítica de leitura no ambiente escolar. Ela afirma que “estabelecida a responsabilidade da leitura escolar (que se quer, ao mesmo tempo, erudita, objetiva e neutra) devemos, então, transformar a relação com o texto, reintroduzindo a subjetividade na leitura, humanizando-a, retomando-lhe o sentido” (ROUXEL, 2012, p. 14).

Dialogando com essa concepção, Graciela Montes (2020) afirma que existe um dilema entre educar para o funcionamento ou educar para o desenvolvimento humano. Ela propõe ainda que existe um enigma que se constitui fundamentalmente em nosso espaço próprio, o qual deve ser construído e preservado, sendo essas tarefas para a vida toda.

O enigma é fundamental ao ser, ao sujeito e sua subjetividade, porém está o tempo todo sendo ameaçado pelos ditames, diretrizes, imposições sociais. O professor só pode corroborar com o enigma restabelecendo-o, uma vez que este tem sido anulado pelos ditames. Para tanto, a autora convoca o professor a ser um mestre socrático, aquele que apresenta um deslumbramento diante do mundo, que faz mais perguntas, que confere mais paixão ao ofício, que se aproxima da arte e não acredita na automação das coisas, antes, questiona e visita mundos imaginários.

A leitura é fundamental ao enigma, e o professor tem papel fundante em todo esse processo. Num cenário em que o professor está temporariamente substituído pelo material didático, questionamos se esse material tem a mesma capacidade de interferir positivamente no processo do ensino de leitura e, assim, restabelecer o enigma.

A leitura, antes, um exercício ou uma prática incitada senão para prescrição, submissão e coerção, como forma de modelar identidades coletivas, agora, celebrada e compreendida em sua complexidade, fundamental na formação das subjetividades.

Nesse sentido, para Colomer (2007), o leitor competente é aquele que sabe “construir sentido” das obras lidas, para tanto, deve desenvolver competências e possuir conhecimentos que tornem possível a interpretação no seio cultural. Assim, ela afirma que o objetivo da formação literária é, em primeiro lugar, contribuir para a formação da pessoa.

O número de leitores vem caindo. Colomer (2007) adverte para o fato de que as pesquisas apontam a diminuição dos grandes leitores entre os meninos e meninas de todos os setores da sociedade. E, de acordo com Petit (2009), nas últimas duas décadas a proporção de leitores entre os jovens diminuiu, embora os jovens estejam mais escolarizados. Uma das razões que se cogita para isso é que os jovens consideram o livro ultrapassado.

Segundo Colomer (2007), a partir de sua visão sobre escolarização da leitura na França, esse fato ocorre, entre outros fatores, por causa de (I) metas de leituras utópicas no contexto escolar, (II) uma confusão social sobre as concepções de leitura, (III) uma abordagem de leitura majoritariamente quantitativa e (IV) a falta de formação continuada de professores no que tange à leitura; fatores esses que também podem ser apontados e correlacionados com o contexto brasileiro.

Apesar disso, estudos mostram que o esforço da escola não é em vão, muitos leitores adultos carregam consigo os pilares da educação leitora escolar, como a noção de hierarquia entre os textos, que é transferida para os mecanismos dos fenômenos culturais.

Em contrapartida, o desinteresse pela leitura também se produz na etapa escolar, segundo a autora, dentre outros fatores, por defeitos nos dispositivos didáticos.

Nesse sentido, uma proposta de abordagem escolar de ensino de leitura, conforme Colomer (2007), é ter no ambiente escolar um ensino ativo, de longa duração e que integre o ensino de leitura com projetos de contextos socioculturais maiores. Além disso, a autora pontua que é necessário para um ensino crítico a articulação de quatro eixos de leitura, sendo eles: (I) leitura pessoal e extensiva; (II) leitura partilhada e construção coletiva de significados; (III) leitura literária pautada nos múltiplos objetivos escolares; (IV) aprendizagem leitora pautada em uma progressão orientada.

Diante de tantos paradigmas ao longo dos séculos e mudanças conceituais, a leitura é palco ainda de muitas reflexões devido a sua importância, principalmente, no que concerne à formação das subjetividades. Assim, neste artigo, vamos nos deter sobre o ensino da leitura na escola, conforme análise da próxima seção.

### **Uma análise da trilha de estudos do 6º ano do app *aula paraná*: o gênero poema**

O *corpus* de análise deste artigo é a trilha de estudo (material síntese do conteúdo e as respectivas atividades), do aplicativo *Aula Paraná*, destinada aos alunos dos 6º anos, da rede estadual de ensino do Paraná. As trilhas foram uma forma do estado dar seguimento à

abordagem didática durante o período de pandemia, respeitando os conteúdos básicos e estruturantes para cada ano letivo, conforme o Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Entre as inúmeras possibilidades de trilhas, selecionamos a sequência didática elaborada e aplicada no ano de 2020, cujo conteúdo é o gênero literário poema, para a turma de 6º ano, do ensino fundamental II. Essa escolha se justifica pelo fato de os discentes ainda estarem no início de seu letramento literário, logo, a análise desse material versará sobre a qualidade do material destinado a esse letramento, baseado nos princípios da leitura crítica apresentados na seção anterior.

Conforme o Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP), a abordagem da sequência didática do gênero poema está respaldada nas seguintes normativas:

**(PR.EF69LP48.a.6.90)** Interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliterações etc.), semânticos (figuras de linguagem, por exemplo), gráfico-espacial (distribuição da mancha gráfica no papel), imagens e sua relação com o texto verbal, como forma de apropriação desse tipo de texto literário e sensibilização para o estético.

**(PR.EF69LP49.a.6.91)** Envolver-se na leitura de livros de literatura e acessar outras produções culturais do campo que representem um desafio em relação às possibilidades atuais e experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, nos conhecimentos sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor, de forma a romper com o universo de expectativas, demonstrando interesse e envolvimento (PARANÁ, 2019, [n. p.]).

Para isso, nas discussões analíticas dessas trilhas e atividades, serão verificadas: (I) qual (is) a(s) principal(is) perspectivas de leitura presente – em especial, se a leitura literária escolar é configurada por um prisma de homogeneidade do signo ou se está embasado em uma perspectiva heterogênea e polissêmica; (II) se o discente tem “voz” e “espaço” na resolução de atividades, ou seja, se é oferecido a ele a possibilidade de descobrir sua alteridade ao contrastar as múltiplas intersubjetividades; (III) se há, com o fim da abordagem literária proposta, a possibilidade de expansão do repertório leitor ao relacionar as obras literárias apresentadas com outras anteriormente trabalhadas; (IV) Se há possibilidade, durante a resolução dos exercícios de leitura presentes na trilha, de o aluno relacionar o texto com sua realidade concreta, proporcionado, conforme Paulo Freire (2001), uma leitura da “palavra-mundo”.

A sequência didática a ser analisada tem o gênero poema como conteúdo estruturante para os alunos do 6º ano, e está dividida em quatro aulas temáticas: Aula 15 – Diferença entre texto em prosa e em versos; Aula 16 – Leitura e interpretação de poema; Aula 18 – Poema; Aula 19 – Poema – flexão dos adjetivos.

### **Trilha 15 – diferença entre texto em prosa e em versos**

Esta primeira trilha da sequência didática de poema traz para o aluno a diferença entre texto em prosa e em versos; contrastando as características estruturais do conto *A incapacidade de ser verdadeiro*, de Carlos Drummond de Andrade, com o poema *Identidade*, de Manuel Bandeira. O gênero conto foi abordado nas trilhas da sequência didática anterior, então, sua inserção para o trabalho analítico-didático com os discentes é fundamental para respeitar e utilizar o repertório de leitura literária do 6º ano. Conforme Colomer (2007), compartilhar as conexões que os materiais literários estabelecem entre si é de suma importância para o desenvolvimento das habilidades leitoras e a formação de um itinerário de aprendizagem.

Na ausência da figura de um professor mediador do conteúdo, o diálogo entre os textos, ou seja, a interação do aluno com a literatura apresentada decorre das seguintes questões: "Você observou que os textos acima apresentam estruturas diferentes? Qual a diferença entre poesia e prosa? Há mais uma diferença entre os dois textos, sabe qual é?" (PARANÁ, 2020, [n. p.]). Logo, não é apresentada, na trilha, um momento inicial de pré-leitura e discussão acerca dos textos trabalhados, não há questões que dialoguem e indaguem o leitor quanto aos seus conhecimentos prévios da temática.

Assim, o material não comunga com a perspectiva freiriana (2001) de leitura sob o viés emancipatório, uma vez que as vivências subjetivas dos alunos não são consideradas para a abordagem humanizadora de leitura; ao contrário, os exercícios trazem o objetivo de constatar compreensões homogêneas de leitura.

#### **Vamos fazer alguns exercícios sobre os conteúdos estudados?**

1. Leia novamente o texto 1 e responda:

a. Que motivos fizeram as pessoas a achar que Paulo era mentiroso?

b. Mesmo sendo castigado, Paulo continua contando à mãe situações inventadas. Por que você acha que isso ocorre?

c. Quando o médico afirma em seu diagnóstico que "– Não há nada a fazer, Dona Coló. Esse menino é mesmo um caso de poesia". O médico confirma a ideia de que Paulo é mentiroso? Explique sua resposta.

**Figura I:** Exercícios propostos na trilha 15 – Fonte: Paraná (2020, [n. p.]

Não houve nenhuma atividade de interpretação do poema nesta primeira aula da sequência didática de poema, todas as questões foram direcionadas para o conto. Ainda assim, os exercícios de leitura e interpretação do conto presentes nessa trilha também não consideraram o repertório leitor e as suas perspectivas subjetivas para a (re)significação da leitura.

A primeira questão é uma atividade de decodificação da leitura, o fato de ele ser mentiroso já está explicitamente expresso no conto. A segunda pergunta, por mais que de forma aparente convide o leitor a trazer uma opinião, ainda está pautada na perspectiva do texto, logo, é esperado que as respostas pessoais devam convergir para o desfecho do conto, em que Paulo é um caso de poesia. A terceira questão é de compreensão textual, portanto, com a inferência do diagnóstico do doutor — que Paulo é um caso de poesia — é esperado que o estudante, mesmo que em vias opostas, faça a correlação entre mentira e poesia, reproduzindo as características composicionais deste gênero textual apresentadas no início da trilha.

#### **Trilha 16 – leitura e interpretação de poema**

A segunda aula da sequência didática sobre o gênero poema tem como recorte o estudo das quadrinhas. A explicação da trilha enfoca os aspectos sonoros e rítmicos do material lírico, a partir da diferenciação entre linguagem conotativa e denotativa, assim como o contraste do binarismo estrutural entre sílabas fortes e fracas. A exposição do conteúdo teórico abordou as perspectivas estéticas e estilísticas do gênero pautada em um método expositivo, sem dialogar com o discente a partir das questões-guia, como ocorreu na aula 15.

Neste momento de período remoto, a falta de diálogo com o discente não recupera o seu repertório literário, fundamental perante a falta de interação com um docente mediador da leitura, e nem a polissemia textual, característica básica do texto literário. Assim, apresenta a leitura sob a ótica

expositiva e fragmentada, não evidenciando o papel do sujeito leitor na (re)significação do texto, corroborando, como pontuou Michele Petit (2009), para uma arcaica concepção de leitura prescritiva.

**Quadrinha**

Sou jardineiro imperfeito

Pois no jardim da amizade

Quando planto amor-perfeito

Nasce sempre uma saudade

- a. O texto acima é uma quadrinha. Escreva as principais características desse tipo de poema?
- b. Qual o adjetivo está sendo usado para qualificar o jardineiro?
- c. Por que do ponto de vista do literal a expressão “Quando planto amor-perfeito/Nasce sempre uma saudade” não faz sentido?

**Figura II:** Exercício proposto na aula 16 – Fonte: Paraná (2020, [n. p.]).

A atividade proposta nesta trilha não proporciona uma leitura crítica do aluno sob a perspectiva de interação com o texto literário. A primeira questão é uma atividade de fixação teórica acerca da estrutura e estilística do gênero, desse modo não é necessário o estudante realizar uma leitura da quadrinha exposta, uma vez que as principais características já estão explícitas no início da trilha, logo, basta o retorno à seção teórica.

Nesse sentido, segundo Montes (2020), podemos estar numa cela ou em um espaço adquirido. A cela refere-se a uma prisão social, que limita a nossa subjetividade, nos reduz a uma condição ou função social pré-estabelecida sócio-historicamente, e quando não nos são oferecidas novas condições que favoreçam a nossa libertação, só nos resta continuar nas mesmas vias estreitas que nos conduzirão irremediavelmente às mesmas ou a novas celas.

Já o espaço adquirido refere-se a uma expansão de mundo, um alargamento das nossas fronteiras pessoais e, apesar de ser isso uma tarefa pessoal, existem situações em que oportunidades nos são dadas ou nos são negadas. A sociedade pode dissuadir alguém de construir seu espaço, mas a Arte, e aqui inclui-se a literatura, levará a construção até o fim.

O ensino da literatura com base nos conceitos modernos sobre o tema, fornece material para a construção dos nossos espaços, são horizontes que se abrem e segundo Montes: “Se alguém quiser educar para o desenvolvimento humano, deveria facilitar e estimular esse “desenvolvimento do espaço próprio”, permitindo que ele se desdobre, como se fosse um tapete infinito, de desenhos infinitos, que se abre para todos os lugares ao mesmo tempo” (MONTES, 2020, p. 49).

A segunda questão evidencia a perspectiva de texto literário como pretexto de ensino de aspectos morfosintáticos da língua, novamente não proporciona uma leitura que dialogue com a subjetividade do aluno. Por fim, a última pergunta traz uma tentativa de diálogo a partir da interpretação do aluno com o texto, todavia a questão já traz uma resposta – que essa relação não faz sentido –, direcionando o aluno a traçar sua linha de raciocínio embasada na asserção pré-determinada.

A terceira questão toma o texto poético, metafórico por excelência, literalmente, induzindo o aluno a refletir sobre o texto em seu sentido denotativo. Segundo Montes (2020), o mestre socrático “visita e leva a visitar mundos imaginários: toda a riqueza da literatura, da arte e da ciência”. A atividade vai na contramão da busca pelo enigma, pela diversidade, daquilo que pode nos ajudar a construir um espaço poético em tempos difíceis.

Ainda segundo a autora, buscar os sentidos no texto, além daqueles denotativos, faz com que possamos expandir nosso mundo e, conseqüentemente, reconstruimos nossa história ou projetamos o futuro e, assim, construímos um espaço próprio.

### Trilhas 18 e 19 – poema; poema: flexão dos adjetivos.

A opção por manter essas duas aulas trilhas no mesmo tópico deve-se à semelhança de suas propostas e a utilização do mesmo *corpus* literário, assim, por consequência, as problematizações e as reflexões propostas acerca da apresentação do conteúdo são análogas.

A trilha 18, denominada como “Poema”, traz, na introdução da aula, o texto *Diversidade*, de Tatiana Belinky. O poema foi apresentado ao aluno em fragmentos e aparece presente tanto na trilha 18 quanto na 19, logo, houve um recorte de versos para sua adequação aos objetivos da trilha. O suporte do texto também se alterou, originalmente *Diversidade* é um poema-livro, que abrange múltiplas semióticas, com grande enfoque na linguagem imagética<sup>5</sup>.

Assim, a primeira questão sobre essa trilha recai sobre os recortes do texto literário, os quais, podemos enumerar as seguintes indagações: (I) Não permite que o aluno tenha uma visão sobre o todo, a coesão textual; (II) Danifica o teor artístico do texto literário, pois; (III) Influencia na polissemia textual, já que o aluno terá menos recursos para fazer (re)significações; (IV) Faz com que o texto literário seja utilizado com objetivos que não convergem com a fruição artística.

Colomer (2007) destaca a importância de a leitura ser autônoma, integral e diversa para o letramento literário ser efetivo e coloca, como um dos elementos que contribuem para o fracasso escolar da leitura, a utilização de textos com objetivos meramente quantitativos, ou seja, a quantidade de leitura – e, logo, quanto mais recortes houver, mais textos podem aparecer – é mais relevante do que a qualidade ofertada. Assim, esse recorte do texto literário contribui para o que a autora denomina como uma “confusão social” do que é e quais são os objetivos centrais do ensino de leitura.

Além do recorte do texto literário, outro elemento que ganha ainda mais destaque aqui do que nas trilhas anteriores analisadas é o uso da literatura como pretexto de ensino linguístico. Não foi feito nenhum desenvolvimento acerca do teor artístico do poema, nem se tentou fazer questões-chave que aproximem a leitura ao cotidiano e à subjetividade dos leitores, seu desenvolvimento foi direcionado para a gramática textual, conforme as figuras a seguir:

A autora utiliza-se também de palavras que descrevem as características psicológicas. Exemplo: certinho, nervoso, tranquilo, etc.

A autora utiliza-se também de palavras com significados opostos para descrever as pessoas. Observe:

“Um é feioso/Outro é bonito”

“Um é magrelo/Outro é gordinho”

Chamamos estas palavras, cujo significado se opõe a outras, de antônimos.

Observe as palavras em negrito na estrofe abaixo:

Um é magrelo

Outro é **gordinho**

Um é castanho

Outro é **ruivinho**

Por que será que a autora do poema escolheu esse modo de descrição?

Esse é um caso em que o adjetivo está sendo usado na forma diminutiva, para representar um jeito afetivo de falar.

**Figura III:** Desenvolvimento pedagógico do poema *Diversidade*, de Tatiana Belinky, na trilha 18

Fonte: Paraná (2020, [n. p.]

<sup>5</sup> Livro completo disponível em: <https://www.unifesp.br/reitoria/paulistinha/images/Geral/Diversidade%20-%20Tatiana%20Belinky.pdf>. Acesso em: 12 de jul. 2021.



Era uma **menina** muito **inteligente**.  
Era um **menino** muito **inteligente**.

Agora, leia novamente a estrofe abaixo:  
Olho redondo  
Olho puxado  
Nariz pontudo  
Ou arrebicado

O que ocorreria com os adjetivos destacados se colocássemos os substantivos no plural?

Os adjetivos acompanhariam os substantivos e passariam para o plural.

**Figura IV:** Desenvolvimento pedagógico do poema *Diversidade*, de Tatiana Belinky. na trilha 19  
Fonte: Paraná (2020, [n. p.]

A utilização do texto literário como pretexto apenas para o ensino de morfossintaxe também agrava a formação de leitores e o letramento literário. Seus prejuízos, dentre outros, são: (I) ignorar os elementos estético-literários do texto; (II) não proporcionar reflexões sobre o conteúdo artístico; (III) dificultar o letramento literário e a fruição do texto, já que o contato com a literatura como pretexto, reduz o teor artístico aos padrões normativos da língua.

Assim, a prática de leitura literária utilizada com fins estritamente gramaticais não aproveita as características intrínsecas à literatura, conforme Bronckart (*apud* Colomer, 2007, p. 25) a literatura é um patrimônio de “debates, de trabalho interpretativo a propósito da pessoa humana, de sua sociabilidade, da diversidade sociocultural, e das possibilidades de uso da língua”. Logo, utilizar-se da leitura literária objetivando analisar somente os aspectos linguísticos é, por consequência, não produzir o diálogo sociocultural e reduzir o material a apenas uma faceta de estudo de linguagem.

Percebe-se uma falta de preocupação com o letramento literário em si e, por conseguinte, com a expansão do repertório dos discentes, uma vez que se utiliza fragmentos de um mesmo poema em duas aulas. Deve-se considerar que o repertório literário dos alunos, muitas vezes, é restrito aos textos abordados no material didático.

Os exercícios propostos nas trilhas também recaem na perspectiva de texto literário sob pretexto de ensino gramatical. As atividades da trilha 18 propuseram atividades de morfologia, com enfoque na classificação dos adjetivos presentes no poema. A trilha 19 seguiu a mesma conjectura e não trabalhou nenhuma atividade de leitura e interpretação do poema, apenas exercícios sobre adjetivos e concordância nominal, conforme a figura a seguir:

**Vamos fazer alguns exercícios sobre os conteúdos estudados.**

1. No trecho “Olho redondo[...]Nariz pontudo” se substituíssemos os termos **olho** e **nariz** por **boca** e **orelha**. Os adjetivos que os acompanham seriam respectivamente:

- A) redonda e pontudo
- B) redondo e pontudo
- C) redonda e pontuda
- D) redondo e pontudo

2. Reescreva esta estrofe do poema, passando os adjetivos para o plural, fazendo as adequações necessárias.

Um é **magrelo**  
Outro é **gordinho**  
Um é **castanho**  
Outro é **ruivinho**

3. No fragmento do poema *Diversidade* “Olho redondo/Olho puxado” qual alternativa abaixo representa os graus superlativo e comparativo, respectivamente, dos versos em destaque:

- a) De olho mais redondo/ De olho mais puxado
- b) De olho redondíssimo/ De olho mais puxado que todos

**Figura V:** Exercícios propostos na trilha 19 – Fonte: Paraná (2020, [n. p.]

Em suma, as perspectivas utilizadas nessas trilhas finais acerca da sequência didática do gênero poema não permitem uma real imersão no texto literário, pois se detêm em uma perspectiva utilitarista da leitura literária. Assim, essas trilhas divergem de uma concepção crítica e humanizadora de leitura, pois, conforme Michele Petit (2009), a escola, a partir do trabalho com a leitura, deveria provocar o leitor a imaginar outras realidades, fazendo com que ele acrescente repertórios em sua história leitora ao encontrar abrigo em espaços e tempos diversos.

### **Considerações finais**

Em síntese, as trilhas sobre o gênero poema direcionadas para os alunos do 6º ano, do aplicativo *Aula Paraná*, não conduzem o processo de letramento literário de forma efetiva.

Considerando os conceitos norteadores desta análise, entendemos que, apesar de haver um diálogo com o gênero conto anteriormente estudado numa tentativa de dar continuidade ao conteúdo, não se efetiva o letramento literário em si, uma vez que não basta disponibilizar os textos, muito menos fragmentos dos textos, ou ainda utilizá-los como pretexto, estritamente, para o ensino da gramática, por exemplo. Antes, é preciso conduzir a leitura de maneira a ensinar o aluno a se posicionar subjetivamente diante de cada texto e suas respectivas especificidades, o que não acontece nas trilhas.

As trilhas analisadas demonstraram o aprofundamento de algumas fissuras quanto à perspectiva crítica de desenvolvimento leitor, como: a falta de diálogo com os alunos e, logo, de espaço para expressar suas (re)leituras; a leitura literária como um mecanismo de ensino de morfossintaxe; a dificuldade de expansão do horizonte de expectativa dos alunos, a partir da não abertura para a polissemia textual.

À vista disso, para a abordagem escolar de trabalho com a leitura literária durante o ensino remoto emergencial ter minimizado os danos na formação leitora, era necessário um material que permitisse ao aluno dialogar com o texto, a partir de atividades que fomentassem a exploração do texto por meio da valorização da subjetividade e a possibilidade de descoberta da alteridade discente. Por fim, a falta da figura do docente e uma mediação pedagógica direta de leitura afeta demasiadamente o letramento literário e o desenvolvimento da jornada leitora dos discentes.

### **Referências**

BEHAR, P. A. O ensino remoto emergencial e a educação a distância. *UFRGS/Coronavírus*, 06 jul. 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 10 jul. 2021.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 10 jul. 2021.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 10 jul. 2021.

COLOMER, T. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Trad. L. Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 2001.

MONTES, G. *Buscar indícios, construir sentidos*. Trad. C. Oliveira. Salvador: Selo Emília e Solisluna Editora, 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. *Currículo da rede estadual paranaense – CREP: língua portuguesa*, ef. Curitiba: SEED, 2019. Disponível em: [https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2021-05/crep\\_lingua\\_portuguesa\\_anos finais.pdf](https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-05/crep_lingua_portuguesa_anos finais.pdf). Acesso em: 10 jul. 2021.

PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação do Paraná. *Aula Paraná, 6º ano: língua portuguesa*, 2020a. Disponível em: [http://www.aulaparana.pr.gov.br/lingua\\_portuguesa\\_6ano2020](http://www.aulaparana.pr.gov.br/lingua_portuguesa_6ano2020). Acesso em: 10 jul. 2021.

PETIT, M. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Trad. C. O. Souza. São Paulo: Ed. 34, 2009.

ROUXEL, A. Mutações epistemológicas e o ensino de literatura: o advento do sujeito leitor. Trad. S. Murad. *Criação e Crítica*, n. 9, p. 13-24, nov. 2012. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/criacaoecritica/article/view/46858/50609>. Acesso em: 10 jul. 2021.

UNESCO. *Educação: da interrupção à recuperação*. 2021. Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em: 10 de jul. de 2021.

### Sobre os autores

**Samara Barbosa Carneiro Christovão**. Mestranda em Estudos da Linguagem, pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Formada em Administração de Empresas e Letras – Português, pela mesma universidade. Atualmente, pesquisa, em nível de mestrado, o Ensino da leitura, no ambiente de Ensino Remoto Emergencial.

*E-mail:* [samarabcc@hotmail.com](mailto:samarabcc@hotmail.com).

**Leonardo Vinícius Sfordi da Silva**. Doutorando e Mestre em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) pelo programa de pós-graduação em Letras (PLE-UEM). Especialista em Metodologia do ensino de língua portuguesa e em Psicologia educacional pelo Centro Universitário Leonardo Da Vinci (2018); graduado em Letras: Português/Inglês (UEM) e em História e Pedagogia (UNICESUMAR). Atualmente, é acadêmico do curso de Ciências sociais (UEM) e professor do quadro próprio do magistério da prefeitura de Mandaguáçu-PR. O interesse de estudo abrange as áreas de humanidades, literatura, práticas sociais, ensino e aprendizagem.

*E-mail:* [leonardo\\_sfordi90@hotmail.com](mailto:leonardo_sfordi90@hotmail.com).