

Educação Literária no Ensino Fundamental à luz da pesquisa-ação

Identificação:

Grande área do CNPq.: Ciências Humanas
Área do CNPq: Educação
Título do Projeto: Literatura, História e Educação - estudo das relações entre livros, leitura, leitores e literatura (parte 1)
Professor Orientador: Maria Amélia Dalvi
Estudante PIBIC/PIVIC: Ana Cristina Alvarenga de Souza

Resumo: Este subprojeto vincula-se a uma pesquisa voltada para o ensino da literatura e da leitura literária, apresenta fundamentação teórico-metodológica na pesquisa-ação e na perspectiva da História Cultural e tem como campo uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental do período vespertino de uma escola da rede pública de ensino, situada no município de Vila Velha. O objeto de estudo é o processo formal de educação literária na respectiva turma, sendo tomados como fontes materiais didáticos e relatórios produzidos em decorrência da observação participante. A partir do diagnóstico das práticas desenvolvidas em sala de aula, promoveram-se algumas intervenções que objetivavam um melhor aproveitamento do ensino da literatura e da leitura literária. As observações e intervenções se atrelaram ao conhecimento previamente adquirido a respeito do tema e, assim, possibilitaram a potencialização dos diálogos críticos referentes à didática da literatura e da leitura literária, os quais, por sua vez, são capazes contribuir para a formação continuada do professor de língua portuguesa e literatura e, possivelmente, para novas práticas docentes.

Palavras chave: Ensino de Literatura. Pesquisa-ação. Prática docente. Ensino Fundamental.

1 – Introdução

O subprojeto “Educação literária à luz da pesquisa-ação” está inserido em uma pesquisa voltada para o ensino da literatura e da leitura literária no espaço escolar e fundamenta-se teórico-metodologicamente na pesquisa-ação e na perspectiva histórico-cultural. Seu campo consiste em uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental do período vespertino de uma escola da rede pública de ensino – situada no município de Vila Velha – que agrega um total de 34 alunos de 11 a 14 anos, sendo 18 meninos e 16 meninas. Nela, desenvolveu-se um trabalho de observação e intervenção, visando melhor aproveitamento do ensino da literatura e da leitura literária. Como objeto de pesquisa, tem-se o processo formal de educação literária na referida turma de 7º ano, considerando que a mesma ainda não apresenta uma disciplina específica de literatura, logo, todas as abordagens literárias formalizadas se realizam dentro da disciplina de língua portuguesa.

Em uma breve contextualização acerca dos fundamentos necessários para a pesquisa histórico-cultural, salienta-se, logo de princípio, a quantidade (e intensidade) dos debates acerca da História Cultural e de seus limites, pois a mesma privilegiou, conforme suas diferentes heranças e tradições,

diversos objetos, âmbitos e métodos (Chartier, 2009). A dificuldade no estabelecimento um significado preciso para o termo “cultura” culmina também na dificuldade encontrada em se conceituar o que é a História Cultural, visto que a primeira pode ser definida nos termos de nossa própria história, variando conforme as regiões, os costumes e as épocas (Burke, 2011). A popularidade de expressões que englobam a palavra “cultura” torna ainda mais complexo afirmar o que faz ou não parte dela, principalmente se relacionarmos o fato à ampliação das fronteiras de estudo da História Cultural nos últimos anos, de tal forma que é difícil dizer onde estas se encerram. Uma possível solução para tal impasse, apontada por Burke (2008), seria transferir a atenção dos objetos para os métodos de estudo, permitindo, de modo geral, afirmar que a História Cultural abarca diferenças, conflitos, debates e tradições compartilhadas em culturas diversas, ou seja, “valores defendidos por grupos particulares em locais e períodos específicos” (BURKE, 2008, p. 8).

Burke (2008) também postula que o termo História Cultural remonta a fins do século XVIII, na Alemanha – não se tratando, portanto, de uma descoberta recente – e apresenta uma divisão da mesma em quatro fases: a “fase clássica” (de 1800 a 1950), a “fase da história social da arte” (em 1930 e 1940), a “fase da redescoberta da História Cultural e Popular” (em 1950 e 1960) e a “fase da Nova História Cultural” (a partir de 1970). Com relação a esta última, é importante ressaltar que se trata da forma dominante de História Cultural utilizada nos dias de hoje e que, dentre os seus paradigmas, encontram-se o estudo das práticas, das representações e da cultura material. Sobre as práticas, diz-se que as relações pessoais nas esferas econômica, social e mental constituem formas de produção cultural, enquanto as representações atuam na construção do imaginário social, gerando as práticas sociais e os comportamentos, que, por sua vez, ligam-se aos discursos, participantes da construção das relações sociais/de dominação. Enquanto isso, a cultura material volta-se para os objetos valorativos na percepção de mudanças e relações socioculturais, bem como na definição de uma identidade cultural.

Ao pensar o ensino de literatura e a leitura literária em anos do Ensino Fundamental na escola contemporânea dentro da perspectiva da História Cultural, os conceitos de práticas e representações, decerto, serão privilegiados, tendo em vista que a história da leitura é uma das formas mais populares da história das práticas, agregando, para tanto, o papel do leitor, a recepção das obras literárias, as mudanças ocorridas nas práticas de leitura ao longo dos anos e também o papel da imprensa como difusora cultural. Pode-se afirmar que relação que os indivíduos estabeleceram e estabelecem com os materiais escritos e impressos está diretamente ligada a sua inserção em um determinado espaço num momento histórico, tal qual o significado dos textos está atravessado pelas condições da comunidade a que pertencem, todavia, isso não anula a possibilidade de resgates históricos a fim de melhor compreender o sujeito-leitor em seu presente momento, pois

O cruzamento inédito de enfoques temporalmente distantes uns dos outros (a crítica textual, a história do livro, a sociologia cultural), porém unidos pelo projeto de uma nova história cultural, acarreta um desafio fundamental: compreender como as apropriações concretas e as invenções dos leitores (ou dos espectadores) dependem, em seu conjunto, dos efeitos de sentido para os quais apontam as próprias obras, dos usos e significados impostos pelas formas de sua publicação e circulação e das concorrências e expectativas que regem a relação que cada comunidade mantém com a cultura escrita (CHARTIER, 2009, p. 43).

Assim, a relevância da materialidade de um texto e sua capacidade de influenciar na recepção deste mesmo texto pelos indivíduos participam do processo de construção das representações referentes à história da leitura e da literatura, haja vista que

as representações não são simples imagens, verdadeiras ou falsas, de uma realidade que lhes seria externa; elas possuem uma energia própria que leva a crer que o mundo ou o passado é, efetivamente, o que dizem que é. Nesse sentido, produzem as brechas que rompem às sociedades e as incorporam nos indivíduos. (CHARTIER, 2009, p. 51-52).

No que tange ao ambiente escolar, não é apenas o texto literário que deve ser considerado ao se analisarem as práticas de leitura e de ensino de literatura. São levados em conta também os materiais que definem a educação, como, por exemplo, os currículos escolares formalizados em documentos oficiais, em suas “formas pedagógicas que se apoiam nos textos que enunciam a norma didática e em uma literatura escolar específica” (CHARTIER, 2001, p. 74). Quanto à literatura, a mesma é instituída disciplinarmente e liga-se ao aluno sob a ótica dos objetivos da instituição de ensino, que, por sua vez, são culturalmente influenciados (Chervel, 1990).

Concernente ao Ensino Fundamental (sobretudo nos seus anos finais), no qual não se encontra uma propriamente dita disciplina de literatura, tal qual acontece – frequentemente – no Ensino Médio, há uma restrita abertura para o ensino da literatura ante o ensino da gramática. O contato com o texto literário, que se dá nas aulas de língua portuguesa, ocorre carregado de uma herança cultural que preconiza a literatura em seu valor estético, além de transformá-la em mero instrumento ideológico, ao mesmo tempo em que sua relevância como prática social é reduzida. Um exemplo disso ocorre quando a escola está interessada em transmitir determinados valores (sobretudo os de ordem moral e ética) e conseguir com que os alunos adotem certos tipos de comportamento, a fim de fazer valer as normas vigentes na instituição. Outro aspecto verificado no âmbito do ensino literário consiste na defesa do discurso do “ler por prazer”, o qual ocasiona “o entendimento de que é ‘errado’ que a literatura seja tratada como conteúdo que necessita ser aprendido-ensinado e, portanto, continuamente pensado, problematizado, polemizado, discutido, avaliado” (DALVI, 2013, p. 74). Obviamente, é importante que haja uma identificação do indivíduo com aquilo que ele lê, de modo que a obra tenha algo a lhe acrescentar não só em sua formação escolar, mas na sua própria constituição como sujeito de uma sociedade complexa e multifacetada. No entanto, até mesmo visando aprimorar esse viés que a literatura pode proporcionar, é válido que haja uma sistematização de seu ensino, com práticas didático-pedagógicas consistentes e capazes de produzir no aluno sua condição de parte integrante de um meio social.

A partir da fundamentação teórica na perspectiva da História Cultural, articulada às discussões e práticas de ensino de literatura e leitura literária propiciadas pela pesquisa, cria-se a possibilidade de pensar opções viáveis para o trabalho com a educação literária, que não se limitam à formação de leitores passivos, ou limitados receptores, incapazes de realizarem leituras autônomas; antes, são pensados como sujeitos críticos e reflexivos, possuidores de sua própria história e processos identitários e aptos a

interagir com o meio e com os demais sujeitos que dele participam, segundo as condições as quais estão submetidos. Em outras palavras, opções que consideram

transformar o leitor em historiador, sociólogo, se assim podemos dizer. Qualquer leitor pertence a uma comunidade de interpretação e se define em relação às capacidades de leitura; entre os analfabetos e os leitores virtuosos há todo um leque de capacidade que deve ser reconstruído para entender o ponto de partida de uma comunidade de leitura. Depois vêm as normas, regras, convenções e códigos de leitura próprios a cada uma das comunidades de leitura. Nisto consiste a maneira de dar uma realidade sociocultural à figura do leitor (CHARTIER, 2001, p. 32).

Exposto o papel social transformador desta pesquisa no que diz respeito às práticas escolares, vale ressaltar que a mesma está incluída entre os trabalhos desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa Literatura e Educação, focado nos estudos das relações entre livros, leitura, leitores e literatura - atravessadas ou não pela educação formal - e que perpassam a perspectiva teórico-metodológica da História Cultural. A partir do aporte metodológico da pesquisa-ação, ela soma-se aos trabalhos já desenvolvidos anteriormente na área pelo grupo, compreendida a necessidade de avanço no campo de pesquisa da temática "literatura e educação".

2 – Objetivos

O objetivo geral deste subprojeto consistiu a partir da observação participante em uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental, em potencializar conhecimentos, reflexões e discussões acerca do ensino de literatura e leitura literária. Tendo como base metodológica a pesquisa-ação, visa-se à possibilidade de contribuir para a formação continuada do professor de língua portuguesa e literatura e também para novas práticas docentes.

Como objetivos específicos, a pesquisa busca vivenciar o ensino de literatura e da leitura literária em um meio escolar específico; propor e, de acordo com as necessidades e possibilidades da instituição de ensino, do professor e dos alunos, medidas de intervenção que incentivem um melhor aproveitamento do ensino literário; produzir registros escritos e fotográficos dos materiais utilizados e das práticas desenvolvidas em sala de aula, sistematizando de forma escrita os resultados obtidos com o trabalho realizado para produção dos relatórios de pesquisa e possíveis futuras divulgações.

3 – Metodologia

O desenvolvimento da pesquisa se deu a partir da realização de atividades de caráter teórico e prático, orientados metodologicamente pela pesquisa-ação. No que diz respeito à parte teórica, ao longo dos primeiros meses do trabalho, efetuou-se a leitura e sistematização escrita dos subsídios teóricos sobre pesquisa-ação (BARBIER, 2007; ENGEL, 2000; MIRANDA, REZENDE, 2006; THIOLENT, 2011; TRIPP, 2005), História Cultural (BURKE, 2008, 2011; CHARTIER, 1996, 2001, 2009, CHERVEL,

1990) e educação literária (CEREJA, 2004; DALVI, REZENDE, 2013; JORDÃO, 2011; LEAHY-DIOS, 2000; SOUZA, GIROTTO, SILVA, 2012), com ênfase nas discussões sobre pesquisa-ação.

A pesquisa-ação agrega ações coletivas que objetivam a resolução de problemas e/ou transformação de determinadas realidades, tendo em vista sua contribuição nos campos de atuação social a partir da descrição de situações concretas e intervenção nas mesmas. Dentre as várias definições possíveis de serem atribuídas à pesquisa-ação, Michel Thiollent destaca a seguinte:

a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com uma resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2005, p. 16).

Dessa forma, são considerados como alguns de seus aspectos fundamentais o papel ativo do pesquisador, a definição dos problemas que serão analisados e, conseqüentemente, das soluções que podem melhor corresponder a cada um deles, além do fato de valer-se da situação social e dos problemas de naturezas diversas como objeto de investigação, não se limitando a uma forma de ação, mas pretendendo ampliar o conhecimento tanto dos pesquisadores como dos demais participantes. Apresenta um planejamento de caráter flexível, em que as etapas de seu desenvolvimento não necessitam seguir uma ordem rígida, podendo também ser realizadas de forma simultânea, de acordo com as necessidades do meio estudado. Thiollent (2005) propõe doze fases para a pesquisa-ação (fase exploratória; tema de pesquisa; colocação dos problemas; lugar da teoria; hipóteses; seminário; campo de observação, amostragem e representatividade qualitativa; coleta de dados; aprendizagem; saber formal/saber informal; plano de ação e divulgação externa), dentro das quais o presente trabalho buscou se encaixar, atentando, no entanto, para sua adequação ao complexo e dinâmico ambiente escolar no qual se inseriu.

Evidencia-se uma inevitável interação entre o pesquisador e os indivíduos envolvidos na situação investigada, uma vez que o é inerente ao papel do primeiro implicar-se (a partir da estrutura social na qual está inserido) e implicar os outros por meio do seu olhar e de sua ação singular no mundo, o que conduz à compreensão das ciências humanas como sendo, essencialmente, ciências de interações entre sujeito e objeto de pesquisa (Barbier, 2007). Trata-se, portanto, “de um método, ou de uma estratégia de pesquisa agregando vários métodos ou técnicas de pesquisa social, com os quais se estabelece uma estrutura coletiva, participativa e ativa ao nível da captação de informação” (THIOLLENT, 2005, p. 28), apresentando objetivos de conhecimento e passando por critérios comuns às demais pesquisas acadêmicas, o que valida seu caráter científico, uma vez que

embora a pesquisa-ação tenda a ser pragmática, ela se distingue claramente da prática e, embora seja pesquisa, também se distingue claramente da pesquisa científica tradicional, principalmente porque a pesquisa ação ao mesmo tempo altera o que está sendo pesquisado e é limitada pelo contexto e pela ética da prática. A questão é que a pesquisa-ação requer ação tanto nas áreas da prática quanto da pesquisa, de modo que, em maior ou menor medida, terá características tanto da prática rotineira quanto da pesquisa científica. (TRIPP, 2005, p. 447).

A respeito da pesquisa-ação especificamente na área de Educação, a mesma constitui, principalmente, uma estratégia de auxílio no aprimoramento de técnicas educacionais a partir do

aprendizado prático associado ao conhecimento teórico, revelando-se, assim, “um instrumento eficiente para o desenvolvimento profissional dos professores” (ENGEL, 2000, p. 183). Por meio dela, os docentes podem obter subsídios para tomar decisões acerca de suas práticas pedagógicas, além de alcançar, em um relativamente curto espaço de tempo, resultados específicos sobre determinados problemas/situações.

É preciso, no entanto, que se tenha certa cautela ao adotar esse método de pesquisa muitas vezes tão atrativo. Uma das armadilhas pode ser o praticismo, que segundo Miranda e Resende (2006), acarreta riscos para a formação inicial e continuada do professor, pois

O ideal de formação não pode, por qualquer pretexto, passar ao largo da defesa de uma sólida formação teórica, cujo princípio não deveria ser a instrumentalidade da ação (“teoria para quê?”), mas a fecundidade da prática social em sua estreita vinculação com a mesma teoria. É nesse sentido que se deve propor a teoria efetivada como prática, sobretudo quando aquela exerce seu vigor crítico: crítica da sociedade, das reformas educacionais, das políticas públicas, dos conteúdos ensinados, das práticas de gestão, do discurso educacional, das teorias adotadas, da prática cotidiana. Não há dúvida de que o ponto de partida e de chegada dessa crítica seja a prática. Mas não há crítica possível sem a mediação da teoria. (MIRANDA; RESENDE, 2006, p. 516-517).

Logo, teoria e prática não devem estar dissociadas, mas serem compreendidas em suas particularidades, de modo que o referencial teórico possa ser aplicado de forma eficaz na sala de aula, ao mesmo tempo em que o exercício da crítica é efetuado e a relevância e a credibilidade da pesquisa acadêmica são consideradas.

Tendo em vista a apropriação desses princípios básicos da pesquisa-ação, sobretudo quanto à definição do método e da forma de aplicação à medida que se conhece o que está sendo pesquisado, a parte prática do trabalho se deu em concomitância com a leitura e sistematização dos subsídios teóricos, o que possibilitou uma aplicação mais efetiva dos fundamentos estudados, visando a realização de um trabalho com – e não apenas para – a turma. Durante os meses de setembro a dezembro, foram realizadas visitas à EMEF (situada no município de Vila Velha) na qual a pesquisa foi desenvolvida. O planejamento inicial era de que as visitas fossem semanais, entretanto, para atender às exigências da escola, em algumas semanas, as mesmas não ocorreram.

As primeiras visitas foram dedicadas ao estabelecimento de um diálogo com a equipe pedagógica e com a professora de língua portuguesa da turma do 7º ano, a partir do qual o projeto a ser desenvolvido foi apresentado e alguns aspectos referentes ao funcionamento da instituição – e da turma de 7º ano, em específico – foram esclarecidos. Nas visitas posteriores, realizou-se a apresentação do projeto de pesquisa à turma, bem como a observação de algumas aulas, conduzindo aos primeiros diagnósticos acerca da recepção dos alunos quanto ao texto literário. As visitas finais, por sua vez, consistiram em quatro encontros, nos quais o texto literário foi, de fato, trabalhado com os alunos, por meio da abordagem de três gêneros textuais distintos: o conto “As formigas” (TELLES, 2009), a crônica “O homem trocado” (VERISSIMO, 2001) e a poesia “Questão de pontuação” (MELO NETO, 2010), deixando a cargo dos alunos o registro de suas impressões e aprendizados sobre cada uma das aulas em material previamente preparado. Vale ressaltar, no entanto, que o primeiro desses encontros finais aconteceu na biblioteca da escola, onde os alunos tiveram a possibilidade de expor suas experiências de leitura e preferências

literárias, e que tanto nesse, como nos demais encontros em que ocorreu uma atitude interventiva, a professora estava presente, supervisionando e colaborando sempre que possível.

Encerrado o ano letivo (e, por consequência, o trabalho com a turma de 7º ano da UMEF), a pesquisa teve prosseguimento com a continuação das leituras da bibliografia selecionada – dessa vez com ênfase nos debates sobre a educação literária contemporânea (MAGNANI, 2001; RAMOS, PANOZZO, ZANOLLA, 2008; ZAPPONE, NASCIMENTO, MELLO, 2014; ZILBERMAN, 2008) –, articuladas com a análise dos registros escritos produzidos pelos alunos durante as atividades com eles realizadas. Houve também sistematização escrita das informações coletadas e discussões sobre o projeto desenvolvido e seus resultados com outros pesquisadores interessados na temática da educação literária, levando, posteriormente, à produção orientada do relatório final.

4 – Resultados e discussões

Um breve panorama acerca da educação literária no Brasil contemporâneo mostra que, embora as práticas didático-metodológicas dentro da sala de aula venham se alterando – ou se reformulando – ao longo dos anos, a literatura, em especial, encontra-se em estado de quase estagnação quanto ao seu ensino. Quando não está subjugada ao ensino da gramática, servindo apenas de pano de fundo, a sistematização de seus conteúdos (no caso de haver uma disciplina específica de literatura dentro da disciplina de Língua Portuguesa) se restringe à historiografia literária, enfatizando a cronologia dos movimentos e gerações, juntamente com os autores e suas principais obras (Cereja, 2004).

Muito se fala acerca dos cânones e de suas grandes obras de destaque, porém pouco se trabalha de forma consistente seu valor estético e seu papel social, também colaborador na formação de consciência crítica. O contato com o texto literário propriamente dito é superficial ou a partir de fragmentos, e não são poucos os fatores que corroboram o distanciamento entre o aluno e a literatura: desde um reflexo da sociedade que não valoriza a prática de leitura em si, perpassando as influências da academia, as relações dentro das instituições de educação básica, a formação docente e os recursos disponíveis, até o contexto social no qual se encontram os indivíduos envolvidos no processo da leitura literária.

Magnani (2001) problematiza a questão do fracasso escolar no trato com a literatura a partir de uma análise das heranças históricas advindas desde o período colonial, no qual a escola foi estabelecida como o local de referência para a realização de leitura, no entanto, com a finalidade da instrução, para formar o homem perfeito, detentor de bons valores morais, éticos e religiosos. Aspectos dessa tradição são observados ainda nos dias de hoje, sobretudo por meio das atividades de leitura de caráter reducionista e passivo, restritas, muitas vezes, a meros exercícios de reprodução e agravadas pela não rara dificuldade dos professores em “mediar a realidade da sala de aula e a educação literária academicista” (LEAHY-DIOS, 2000, p. 203).

A partir dos resultados obtidos com esta pesquisa – que abarcou observação de campo, diálogos com professores, pedagogos e alunos e medidas interventivas –, foi possível aprofundar um pouco as discussões acerca dessas problemáticas que envolvem o ensino de literatura e da leitura literária, dado o contexto específico da turma de 7º ano de uma escola da rede pública de ensino. A escolha dessa turma

foi feita por parte da pedagoga do período vespertino, que julgou a mesma como sendo a mais adequada para o desenvolvimento do trabalho no que diz respeito à receptividade dos alunos. Vale ressaltar, no entanto, que não apenas os alunos, mas a instituição e seu corpo docente e pedagógico como um todo foi bastante receptivo à participação da academia, fato que consistiu em um ponto favorável para a realização da pesquisa.

Nas primeiras conversas com a professora de língua portuguesa, ela relatou um pouco de seu cotidiano como docente, ressaltando as dificuldades encontradas na realidade da escola pública no que concerne à realização de atividades extra-classe e à falta de recursos financeiros para aquisição materiais de apoio. Apresentou também, segundo seu ponto de vista, as condições gerais da turma: maior parte dos alunos enquadrados na categoria de analfabetos funcionais, realizando apenas o processo de decodificação dos textos e apresentando grande dificuldade de interpretação; baixo índice de participação durante as aulas; apenas um pequeno número acompanhando o ritmo de desempenho previsto para o 7º ano e, especificamente acerca das práticas de leitura, demonstram familiaridade com textos narrativos, sobretudo os que contêm comicidade e tragédia, mas nenhum interesse pela poesia.

Iniciada a etapa de assistir às aulas, pode ser comprovado que as informações fornecidas pela professora eram compatíveis com a situação da turma. Todavia, merece ser citado que as atenções e maiores esforços no processo pedagógico ali instaurado estavam voltados para o ensino da gramática normativa, logo, as possibilidades de se aperfeiçoar as práticas de leitura eram trabalhadas de maneira superficial e a abordagem literária praticamente não existia. Um exemplo disso está no fato de que o livro didático¹ utilizado pela turma possuía uma divisão em três partes (leitura e produção, práticas de literatura e estudos de língua e linguagem) e a segunda parte, sobre literatura, que abordava justamente a poesia, não havia sido utilizada até o momento em que a pesquisa passou a ser desenvolvida. Foi no primeiro dia de observação das aulas (próximo ao início do último semestre letivo) que a professora trabalhou pela primeira vez – e de forma pouco consistente e apressada – a referida seção do livro.

Tal atitude mostrou-se, aparentemente, incompatível com o posicionamento por ela antes apresentado sobre estar ciente da importância da leitura literária e achar necessário que os alunos estivessem em contato com esse tipo de texto, levando a uma reflexão sobre as incoerências entre as ideias que os docentes defendem e as que, de fato, põem em exercício ou executam. Com frequência, há uma postura de imobilismo frente à leitura, quase conformista e carente de comprometimento (Magnani, 2001) para por em prática as alternativas propostas, ao invés de apenas aceitar as rejeições dos alunos no que tange à literatura. Se a turma não apresentava nenhuma apreciação pela poesia, era uma boa oportunidade de introduzi-la ao gênero: ainda que os recursos fossem escassos e limitados, o livro didático mostrava uma quantidade considerável de poetas (e suas respectivas criações), oferecendo algumas opções interessantes de trabalho com poemas, as quais, se aprimoradas pela professora, poderiam resultar em atividades satisfatórias no lugar de exercícios mecânicos e pouco atraentes, que,

¹O livro didático adotado pela escola pretence à coleção *Singular e Plural: leitura, produção e estudos de linguagem*, da editora Moderna, de autoria de Laura de Figueiredo, Marisa Balthasar e Shirley Goulart e incluído no ciclo do PNLD de 2014/2015/2016.

embora façam parte do cotidiano da escola, não constituem o único meio de levar o aluno a compreender um texto (Souza, Giroto, Silva; 2012).

Nas fases seguintes da pesquisa, em que as propriamente ditas intervenções aconteceram, o primeiro momento de efetiva interação com a turma foi durante uma aula na biblioteca, a qual tinha o intuito de se fazer conhecidas as reais afinidades dos estudantes com a leitura, considerando que “o exercício da leitura é o ponto de partida para a aproximação à literatura” (ZILBERMAN, 2008, p. 18). O primeiro aspecto que chamou a atenção diz respeito à animação demonstrada por eles pelo fato de uma aula ser realizada na biblioteca, já que isso não era comum. O ambiente descontraído e um tanto quanto lúdico da biblioteca, contrastante com as salas de aula desprovidas de qualquer cartaz, colagem ou livros expostos, despertou-lhes o entusiasmo para interagir e participar das atividades. Foi entregue para cada aluno um pequeno bloco de folhas, onde deveriam identificar-se com nome e idade e escrever na primeira página o tipo de relação que mantinham com a leitura, de modo geral: se possuíam o hábito de ler, o que gostavam de ler e qual livro estavam lendo no momento (caso o estivessem fazendo). Em seguida, aqueles que não estavam lendo nenhum livro deveriam escolher um dentre os disponíveis na biblioteca para pegá-lo emprestado. Esta atitude foi incentivada visando apresentar-lhe as vantagens da mesma e estimulá-los a adquirir tal costume e, durante esses momentos, os alunos mostraram-se bastante à vontade para compartilhar suas experiências de leitura e para solicitar ajuda – das professoras e dos colegas – na escolha do livro.

Ao final da aula, as anotações dos alunos foram recolhidas, a fim de se realizar uma análise mais cuidadosa, que dialogasse com a prática da leitura, o texto literário, a figura do leitor e a as influências socioculturalmente construídas (Chartier, 2001). Por meio dos registros por eles efetuados, tomou-se conhecimento de que apenas quatro alunos afirmaram veementemente não gostar de ler, seja por preguiça ou por terem melhores opções de entretenimento, enquanto os demais mostraram familiaridade com variados tipos de leitura (revistas, histórias em quadrinhos, mangás, blogs, jornais) além do livro literário. No que concerne a este, em específico, as preferências apontaram diversos gêneros (terror, suspense, comédia, aventura, romance, ficção científica), dos quais o mais recorrente foi o de suspense. Além disso, evidenciou-se grande contato com a literatura infanto juvenil de mercado – os chamados *Best Sellers* – sobretudo em relação à coleção *Diário de um banana*, do autor Jeff Kinney, que foi citada positivamente por mais da metade dos alunos. Os que já haviam lido disseram ter se divertido com as semelhanças entre a vida do personagem principal (um estudante do ensino fundamental) e suas próprias vidas, e os que ainda não tinham lido demonstraram ter interesse em ler, em especial pelos comentários de incentivo dos colegas. Nota-se aí, portanto, forte implicação da literatura como prática social, sugerindo

um movimento de identificação: lemos o que gostamos de ler, seja porque temos um gênero preferido [...], seja porque recebemos indicação de uma obra por parte de alguém cuja opinião respeitamos [...]. A verdade é que a leitura literária “não obrigatória”, que fazemos por vontade própria, promove antes de tudo uma identificação e é geralmente vivida subjetivamente pelos leitores (REZENDE, 2013, p. 107-108).

Outras observações que os registros dos alunos propiciaram tangem à aquisição do hábito de leitura por intermédio da família e ao gosto pela atividade de escrita. Infelizmente, apenas dois alunos relataram que receberam incentivos dos pais para que a leitura se tornasse uma prática comum em seu dia a dia, fato que justifica o grande distanciamento desses adolescentes em relação ao texto literário como um todo. A falta de exemplos e estímulos em seu ambiente familiar de vivência até mesmo para as práticas de leitura mais corriqueiras, conseqüentemente, tornam ainda mais difícil a aproximação com os textos literários, sobretudo os clássicos. Com exceção de um aluno que registrou gostar de ler os livros de Júlio Verne, não houve nos relatos referências a autores ou obras literárias que não se enquadrassem na categoria de “*Best seller* infanto-juvenil”, nem mesmo os mais conhecidos. Quanto a gostar de escrever, somente três alunos disseram fazê-lo, sendo que dois desses alunos eram justamente os que foram incentivados pela família a se tornarem leitores, evidenciando a proximidade entre leitura e escrita.

Diante desse quadro, compreendeu-se a necessidade de se aplicar uma proposta interventiva que funcionasse como meio de estabelecer os primeiros contatos da turma com o texto literário, consideradas as devidas condições de pouca participação da família e da escola nas atividades de leitura literária, a forte influência do círculo social de amizades nas leituras por eles realizadas e as dificuldades apresentadas pelos mesmos no exercício da compreensão textual – fato evidenciado pelo relato da professora e a partir das observações do desempenho da turma durante as aulas. Embora tenha se levado em conta o caráter deliberativo da pesquisa-ação, não foi esquecido o fato que a mesma também implica na intervenção da prática rotineira, logo, uma aventura no desconhecido, “de modo que é preciso fazer julgamentos competentes a respeito como, por exemplo, daquilo que mais provavelmente aperfeiçoará a situação de maneira mais eficaz” (TRIPP, 2005, p. 449). Nesse sentido, buscou-se considerar os leitores (alunos) como “agentes da leitura na medida em que se apropriam dos textos ao seu modo e de acordo com as múltiplas determinações sociais, culturais e identitárias das quais estão acercados” (ZAPPONE, 2014, p. 64).

O primeiro texto a ser trabalhado foi o conto “As formigas”, da autora Lygia Fagundes Telles. No momento inicial, efetuou-se a leitura do mesmo para a turma e, em seguida, os alunos tiveram a oportunidade de ler o texto impresso. Após isso, abriu-se espaço para discussão, durante a qual ocorreu uma série de perguntas sobre diversos vocábulos por eles desconhecidos, ocasionando a necessidade (após esclarecidos os significados) de uma terceira leitura – dessa vez, realizada em voz alta e com participação de alguns alunos. A maior parte se mostrou atenta em todas as leituras, confirmando o interesse pelos textos narrativos. O conto, por si só, era bastante intrigante, com certo teor de fantástico e um final abrupto que suscitou comentários favoráveis para a execução da atividade seguinte: sugeriu-se aos estudantes que dessem continuidade à história, escrevendo em seus respectivos blocos de papel o desfecho que gostariam que a narrativa tivesse. A escolha por esta proposta ancorou-se na opção oferecida pelo texto literário de trabalhar, simultaneamente, com o real e o imaginário, exercitar a capacidade criativa e analisar com mais propriedade as competências de escrita, uma vez que

A experiência da leitura decorre das propriedades da literatura enquanto forma de expressão, que, utilizando-se da linguagem verbal, incorpora a particularidade dessa de construir um mundo coerente e compreensível, logo, racional. [...] Por isso, a

literatura não deixa de ser realista, documentando seu tempo de modo lúcido e crítico; mas revela-se sempre original, não esgotando as possibilidades de criar, pois o imaginário empurra o artista à geração de formas e expressões inusitadas (ZILBERMAN, 2008, p. 17)

Após ler as produções dos alunos, ficaram claras as dificuldades existentes em relação à escrita: erros de ortografia, concordância nominal e verbal e deficiências na construção de sentenças coerentes (por problemas coesivos de diversas ordens), apenas para citar alguns exemplos. Embora praticamente todos tenham feito a atividade, mais da metade não desenvolveu uma narrativa, apenas sintetizando uma nova possibilidade de desfecho em uma ou duas frases. Estas observações propiciaram uma reflexão das consequências que a falta de incentivo à leitura estavam provocando na turma, considerando que os problemas não ocorreram apenas no que tange à produção textual, mas também nos próprios processos de compreensão e interpretação do texto. Por outro lado, houve aqueles que demonstraram maior facilidade para realizar a tarefa, elaborando narrativas ricas em detalhes de ambientação, sentimentos e falas, as quais se adequariam perfeitamente à história original. Os que já possuíam o hábito de escrever, inclusive, mostraram-se os mais empolgados, e a particularidade dos trabalhos feitos expôs de forma satisfatória as diferentes leituras que cada um – dentre os que tiveram uma interpretação mais profícua – fez do conto, fato que, juntamente com a motivação, deve ser visto como algo positivo em se tratando de leitura literária (Jordão, 2011).

O segundo texto consistiu na crônica “O homem trocado”, de Luis Fernando Verissimo, de tamanho relativamente pequeno e com uma temática leve e bem humorada. Antes de a leitura ser realizada, estabeleceu-se um pequeno diálogo com a turma, no intuito de expor os conhecimentos que a mesma já possuía a respeito do gênero. Muitos afirmaram ter ouvido falar em crônica e até ter lido algumas, porém poucos souberam dizer as características que a definem. Portanto, antes que as dúvidas suscitadas fossem respondidas, a leitura em voz alta do texto foi efetuada e com participação voluntária de alguns alunos. Uma parcela acompanhou o texto também impresso, outros preferiram apenas ouvir. Como mais de uma pessoa leu a crônica, a compreensão foi facilitada, visto que alguns alunos demonstraram melhor desempenho e fluidez na leitura oral. Findada esta etapa, os comentários feitos pelos adolescentes denotaram que eles haviam adquirido melhor entendimento do que é uma crônica.

O que provocou certo estranhamento, no entanto, foi o fato de que um número considerável de alunos não conseguiu compreender os acontecimentos relatados, acabando por não apreender o humor neles contidos, especialmente quanto ao final. Tal situação exigiu o estabelecimento de um novo diálogo, a fim de explicitar os detalhes que não haviam sido percebidos, sobretudo no que tange ao uso dos recursos linguísticos para a construção do sentido e para gerar o humor, uma vez que uma das características marcantes do texto literário é a utilização da linguagem de forma distinta da realizada nos textos cotidianos, conduzindo o leitor a se valer da criatividade para alcançar as possibilidades interpretativas (Ramos, 2008). O resultado foi o apontamento de que as prováveis causas para essas lacunas de interpretação se deviam à desatenção, ao desconhecimento de alguns termos e à alta de familiaridade com esse tipo de leitura mais cuidadosa, que visa também o entretenimento e enriquecimento próprio como parte de sua constituição de sujeito, ao invés de apenas o fim de responder a questões específicas com respostas pré-estabelecidas.

O último texto a ser trabalhado foi o poema "Questão de pontuação", de João Cabral de Melo Neto, deixado propositalmente para o final das atividades desenvolvidas, considerando a postura de resistência dos alunos em relação ao gênero. Inicialmente, a professora não se mostrou otimista para a realização da proposta, alegando que as grandes dificuldades da turma impediriam a obtenção de um resultado satisfatório, entretanto, após algumas conversas justificando a escolha, ela apoiou a decisão. Como pensado desde o início, o foco estava em analisar o cenário e sugerir medidas de intervenção que possivelmente acarretariam resultados positivos, por isso, a opção pela poesia foi, ao mesmo tempo, desafiante e motivadora, tendo em vista que havia uma barreira a ser superada, no entanto, certa disposição por parte da turma em participar das novas práticas apresentadas.

Aproveitando o contato (ainda que incipiente) com o gênero propiciado pelo livro didático, a introdução do poema de Melo Neto ocorreu de forma mais fácil no que diz respeito ao conhecimento das características do gênero. No entanto, uma série de estigmas e preconceitos expostos nas discussões preliminares precisaram ser desconstruídos, como por exemplo, a poesia abordar temas desinteressantes, ser uma prática primordialmente feminina ou, até mesmo, destinada apenas a pessoas mais velhas. Nos períodos de leitura em voz alta, a participação voluntária ocorreu novamente, e a conversa que se deu em seguida foi bastante produtiva quanto à compreensão e interpretação. Levantaram-se algumas questões pontuais sobre a reflexão incitada a partir da analogia de fases da vida com elementos da língua portuguesa, as quais foram respondidas com propriedade por parte da turma, ao passo que os que apresentaram maior dificuldade de compreensão não se inibiram em expor as dúvidas. É válido salientar, ainda, que não apenas a poesia trabalhada foi levada para a sala de aula, mas o livro na qual ela se encontrava, juntamente com diversas outras do autor, despertando a curiosidade dos alunos, que folhearam o livro e também indagaram a respeito dele.

Ao final da atividade – que também correspondeu ao final da parte prática da pesquisa desenvolvida na escola – a movimentação na turma ainda era grande por causa das discussões levantadas, fazendo com que alguns estendessem a conversa o máximo possível até o final da aula, fato que acrescentou mais observações no tocante aos efeitos surtidos pelas intervenções. Ainda que, de modo geral, nem todos tenham se envolvido, mesmo com as tentativas de mostrar a literatura por uma nova perspectiva, seja por não ter o interesse despertado, por ainda enxergar a leitura literária como apenas mais uma atividade escolar obrigatória ou por não se empenhar devido às dificuldades de compreensão e interpretação, houve aqueles que já possuíam aflorado interesse pela prática de leitura, portanto, apreenderam boa parte do que foi apresentado. Todavia, até mesmo os mais indiferentes, em algum momento, participaram e contribuíram.

A abordagem de diferentes gêneros textuais (com os quais eles ainda não haviam tido um contato efetivo) consistiu um ponto favorável, até mesmo por se tratarem de assuntos novos, o que estimulou ainda mais a curiosidade e o interesse. Os pontos fortes, no entanto, ficaram por conta do retorno obtido ao ceder espaço para que os alunos expressassem suas preferências de leituras e suas impressões acerca do que estava sendo visto e ao possibilitar a interação entre toda a turma e o aprendizado mútuo, confirmando o posicionamento de Rouxel (2013) sobre a importância do clima que se estabelece na

comunidade interpretativa (no caso, a sala de aula, com alunos e professor) e que, por sua vez, influenciará em maior ou menor grau de investimento que esses alunos conferirão à leitura.

5 – Conclusões

A partir da realização desta pesquisa, foi possível perceber, no contexto específico da turma de 7º ano do ensino fundamental, que a leitura literária, ainda que superficialmente, faz, sim, parte da realidade dos alunos. Os hábitos de práticas de leitura (das mais variadas instâncias) estão presentes entre a maioria, no entanto, a falta de mobilização de recursos e a postura frequentemente conformada em não viabilizar novos meios para propiciar maior acesso à leitura (literária ou não) por parte da própria instituição de ensino dificulta o crescimento dos estudantes nessa esfera.

Entendendo-se que as próprias diretrizes pedagógicas da escola não preconizam o contato com a literatura, estando ausentes no local projetos ou atividades com essa finalidade, as propostas desenvolvidas com a turma, subsidiadas pela pesquisa-ação que valeu-se da participação coletiva e de ações planejadas (Thiollent, 2005), propiciaram ganhos, sobretudo no tocante as alteração da rotina de leitura. A seção do livro didático dedicada às práticas literárias - antes inutilizada - passou a fazer parte das aulas e as idas à biblioteca tornaram-se mais frequentes, até mesmo por exigência dos alunos, que mostraram grande interesse e disposição, ocorrendo, de modo geral, ocorreu maior interação deles com a literatura. Dois fatores que se mostraram muito significativos para alcançar tal resultado foram o desenvolvimento dos diálogos com a turma e a valorização das experiências de leitura dos alunos: uma vez que não eram julgados pelo que gostavam/costumavam ler, a resistência aos textos apresentados diminuía e eles se sentiam mais seguros para expressar suas opiniões e interpretações a respeito dos mesmos. De tal forma, a leitura coletiva e comentada representou uma novidade benéfica, não apenas na aquisição de conhecimento, mas, principalmente na apropriação das práticas de leitura como contribuição na construção de suas próprias identidades de sujeito, considerando que

A literatura lida em sala convida também a explorar a experiência humana, a extrair dela proveitos simbólicos que o professor não consegue avaliar, pois decorrem da esfera íntima. Enriquecimento do imaginário, enriquecimento da sensibilidade por meio da experiência fictícia, construção de um pensamento, todos esses elementos que participam da transformação identitária estão em ato na leitura. (ROUXEL, 2013, p. 24).

Outro aspecto importante a ser destacado concerne à figura do professor, pois, como debatido anteriormente, apresenta um papel de grande relevância no desenvolvimento da leitura literária, em especial nas escolas onde a prática não tem espaço nem é estimulada. No caso da professora responsável pela turma que participou da pesquisa, diversos fatores foram apontados para a não realização de atividades que privilegiem a leitura, dentre eles falta de recursos financeiros, ausência de materiais adequados, dificuldades no uso de instalações e equipamentos audiovisuais disponíveis. Todavia, o que mais chamou a atenção foi o discurso defendido pela docente em justificar a ausência dessas atividades pela grande dificuldade e desinteresse dos estudantes, sendo que este último fator, tendo em vista as

propostas aplicadas com a turma, mostrou-se incoerente à realidade encontrada. O que fica em evidência, portanto, é a necessidade de se pensar (ou repensar) a importância conferida à literatura e a significância que ela é capaz de trazer aos alunos do ensino fundamental quando abordada na sala de aula, buscando romper paradigmas acerca de seu ensino, da recepção e do desempenho dos alunos (no caso de já se esperar um resultado específico quando nenhuma medida foi, de fato, aplicada) e também do papel do professor, para que sua função social possa se expandir para além da limitada posição de aplicação das práticas mecanicistas (Leahy-Dios, 2000).

Em linhas gerais, a realização da pesquisa foi satisfatória, com diálogos abertos e enriquecedores tanto com a equipe pedagógica e docente da escola como com os alunos. As propostas interventivas contribuíram para pequenas (porém positivas) alterações na rotina da turma e seus resultados contribuíram para fomentar as discussões sobre prática docente e ensino de literatura e leitura literária. Além disso, os registros escritos produzidos pelos alunos referentes às suas experiências de leitura e às atividades desenvolvidas compuseram um interessante material, o qual poderá servir para dar continuidade à pesquisa por meio da elaboração de artigos que contemplem análises de caráter qualitativo e bibliográfico-documental, bem como será, futuramente, digitalizado e disponibilizado como fonte de consulta para os interessados na área de literatura e educação.

6 – Referências Bibliográficas

- BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Tradução de Lucie Dio. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.
- BURKE, Peter. *O que é História Cultural?*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- BURKE, Peter. *Variadas de História Cultural*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- CEREJA, William R. Uma proposta dialógica de ensino de literatura no Ensino Médio. 2004. 330 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo. 2004.
- CHARTIER, Roger. *Práticas da leitura* (org). São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- CHARTIER, Roger. *Cultura Escrita, Literatura e História: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguierre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antônio Saborit*. – Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.
- CHARTIER, Roger. *A história ou a leitura do tempo*. Tradução Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*. Porto Alegre, v. 2, p. 177-229, 1990.
- DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. (orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.
- ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. *Educar*. Curitiba, n. 16, p. 181-191, 2000. Editora da UFPR.

- FEITOSA, Márcia Soares de Araújo. Prática docente e leitura de textos literários no Fundamental II: uma incursão pelo programa hora da leitura. 2008. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo. 2008.
- JORDÃO, Clarissa Menezes. *A educação literária ao lado dos anjos?*. São Paulo: Blucher Acadêmico, 2011.
- LEAHY-DIOS, Cyana. *Educação literária como metáfora social: desvios e rumos*. Niterói, RJ: Ed. UFF, 2000.
- MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. *Leitura, Literatura e escola*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- MELO NETO, João Cabral de. *Poemas para ler na escola*. Seleção Regina Zilberman. Objetiva, 2010.
- MIRANDA, Marília Gouveia de; RESENDE, Anita C. Azevedo de. Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, p. 511-565, set./dez. 2006.
- RAMOS, Flávia Brocchetto; PANOZZO, Neiva Senaide Petry; ZANOLLA, Taciana. Práticas de leitura literária em sala de aula - *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653) Universidade de Caxias do Sul com apoio da FAPERGS e do CNPq, Brasil, 2008.
- SOUZA, Renata Junqueira de; GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SILVA, Joice Ribeiro Machado da. Educação literária e formação de leitores: da leitura em si para leitura para si. *Ensino em Re-Vista*, v. 19, n. 1, p. 167-179, jan./jun. 2012.
- TELLES, Lygia Fagundes. *Seminário dos ratos: contos*. São Paulo: Companhia das letras, 2009.
- THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2005.
- TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.
- VERISSIMO, Luiz Fernando. *Comédias para se ler na escola*. Objetiva, 2001.
- ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi; NASCIMENTO, Stéfanny Barranco do; MELLO, Ana Carolina de Azevedo. Leitura ficcional feita por adolescentes: compassos e descompassos entre escola e vida social. *Raído*, Dourados, MS, v. 8, n. 17, jul./dez. 2014.
- ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. *Via Atlântica*. n. 14, p. 11-22, dez. 2008.