

## **APROXIMAÇÕES ENTRE O ENSINO DE LITERATURA E AS METODOLOGIAS ATIVAS: possibilidades para estimular autonomia, criatividade e reflexão nos alunos do ensino médio**

### **APPROXIMATIONS BETWEEN LITERATURE TEACHING AND ACTIVE METHODOLOGIES: possibilities to stimulate autonomy, creativity and reflection of students in high school**

Carliria Lima Fumeiro  
Silvana Neumann Martins  
Grasiela Kieling Bublitz

**Resumo:** Sabe-se que o modo como a Literatura vem sendo trabalhada em sala de aula constitui-se como um dos fatores que contribuem para a falta de interesse dos alunos por essa disciplina. Em razão disso, acredita-se que o uso de metodologias ativas no ensino de Literatura pode modificar a atual situação que, em muitos casos, é de uma aprendizagem somente por meio da transmissão de conteúdos, para uma aprendizagem na qual o aluno assume uma postura autônoma. Neste contexto, o objetivo geral deste estudo foi analisar como o ensino de Literatura, com aproximações de uma perspectiva de ensino norteada por metodologias ativas, pode contribuir para estimular a autonomia, a criatividade e a reflexão nos alunos de uma turma de Ensino Médio Integrado do Instituto Federal do Piauí (IFPI) *campus* Uruçuí. Nesse viés, a pesquisa configurou-se em uma abordagem qualitativa, aproximando-se da pesquisa-ação. O estudo teve como sujeitos alunos do terceiro ano. Os instrumentos usados na coleta de dados foram: o diário de itinerância, segundo Barbier (2007), e uma intervenção pedagógica. Os dados foram analisados por meio da análise descritiva de Gil (2008). Os resultados alcançados evidenciaram que as atividades propostas estimularam a autonomia, a criatividade e a reflexão nos alunos participantes desta pesquisa. Além disso, o trabalho em equipe e a integração entre os alunos também foram estimulados, fato evidenciado pelo desempenho deles no decorrer da intervenção pedagógica.

**Palavras-chave:** Ensino de Literatura; Metodologias Ativas; Ensino Médio; IFPI.

**Abstract:** It is known that the way Literature has been worked in the classroom is one of the factors that contribute to the lack of interest of students in this discipline. For this reason, it is believed that the use of active methodologies in the teaching of Literature can change the current situation, which, in many cases, is from learning only through the transmission of content, to learning in which the student assumes a position autonomous. In this context, the general objective of this study was to analyze how the teaching of Literature, with approximations of a teaching perspective guided by active methodologies, can contribute to stimulate autonomy, creativity and reflection in the students of an Integrated High School class of the Federal Institute of Piauí (IFPI) Uruçuí campus. In this bias, the research was configured in a qualitative approach, approaching action research. The study had third-year students as subjects. The instruments used in data collection were: the itinerancy diary, according to Barbier (2007), and a pedagogical intervention. The data were analyzed using the descriptive analysis by Gil (2008). The results achieved showed that the proposed activities stimulated autonomy, creativity and reflection in the students participating in this research. In addition, teamwork and integration among students were also encouraged, a fact evidenced by their performance during the pedagogical intervention.

**Keywords:** Literature Teaching; Active Methodologies; High School; IFPI.

## Introdução

Os últimos resultados do *Programme for International Student Assessment* – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), em 2018, evidenciaram que o desempenho dos estudantes brasileiros em leitura foi de 413 pontos, estando o Brasil em 66º lugar, em um universo de 79 participantes (INEP, 2018). Tais dados são preocupantes, tendo em vista que a habilidade de leitura entre a população é um elemento que distingue notoriamente as pessoas na atual hierarquia de valores da sociedade (SACRISTÁN, 2008). Além disso, o referido autor destaca que: “[...] a leitura é uma prática que reflete e determina uma forma de adquirir e de se relacionar com a experiência dos outros, que, na realidade, é o que nos torna verdadeiramente humanos [...]” (SACRISTÁN, 2008, p. 95).

Em consonância com o pensamento do autor, esta pesquisa acredita que a leitura determina e reflete na maneira como somos e nos relacionamos com os outros. Partindo desse pressuposto, propõe-se uma interface entre o ensino de Literatura e as estratégias de ensino que se embasam na aprendizagem de novas competências<sup>1</sup>. Nesse contexto, importa esclarecer que as concepções de ensino de Literatura, nesse estudo, referem-se a uma abordagem mediada por diferentes estratégias de ensino-aprendizagem, norteadas pela leitura de obras literárias da literatura brasileira e estrangeira, como possibilidade para estimular a autonomia, a criatividade e a reflexão nos alunos que estão cursando o 3º ano do Ensino Médio Integrado no IFPI *campus* Uruçuí.

Antes de avançar por esse caminho, é pertinente explicitar algumas intempéries relacionadas ao ensino de literatura nessa etapa de ensino no IFPI, com base nas experiências empíricas da pesquisadora. A primeira delas é que o tempo destinado aos estudos de Literatura na rede pública de ensino é curto. Enquanto na rede privada há um tempo específico para as aulas desse conteúdo, na rede pública federal, lócus desta pesquisa, o professor de Língua Portuguesa precisa conciliar suas poucas aulas entre o ensino da Literatura e o de Produção Textual e Gramática.

Para agravar ainda mais essa situação, as várias reformas sofridas por essa etapa da educação básica brasileira, como é o caso da proposição da Base Nacional Comum Curricular

---

<sup>1</sup> Na BNCC, **competência** é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos).

– BNCC (BRASIL, 2018), têm contribuído cada vez mais para o seu estreitamento (ZILBERMAN, 2005). Há de se considerar, ainda, que muitas vezes a Literatura é estudada apenas numa visão historiográfica, ou seja, vista como expressão representativa da poética, de aspirações artísticas e ideológicas da sociedade ou de uma classe social (FORMIGA, 2013), ao trabalhar a Literatura nessa visão, percebendo-a somente como uma forma de entretenimento, lazer ou estética, eliminando um vasto campo de erudição e de desenvolvimento do campo crítico e social dos estudantes.

Dentro deste panorama e com vistas a mudar esse cenário, o objetivo geral desta pesquisa é analisar como o ensino de Literatura, com aproximações de uma perspectiva norteada por metodologias ativas, pode contribuir para o estímulo da autonomia, da criatividade e da reflexão nos alunos do 3º ano de uma turma de Ensino Médio Integrado do IFPI *Campus* Uruçuí.

Para além de uma atitude simplista, e ciente de que essa é apenas uma entre as várias possibilidades existentes para se alcançar o proposto, esta investigação propõe que o ensino de Literatura Brasileira no Ensino Médio Integrado seja realizado com o uso de metodologias ativas, ou seja, metodologias que propiciem maior autonomia ao educador em sua prática pedagógica.

Partindo-se da concepção de que os processos de ensino-aprendizagem devem formar sujeitos autônomos, participantes de um mundo que está em constante evolução, exigindo, sempre, posicionamento e reflexão de quem nele atua, é necessária a construção de propostas de trabalho que desafiem o aluno, levando-o, entre outros aspectos, a questionar e problematizar os conteúdos aprendidos, a fim de aplicá-los à sua realidade social e cultural.

Nesse contexto, entram as metodologias ativas. Para Berbel (2011), metodologias ativas são aquelas estratégias de ensino que promovem a postura autônoma dos estudantes, estimulando seu engajamento em relação a novas aprendizagens. Isso posto, entende-se que o uso dessas metodologias permite que os alunos vivenciem atividades que valorizam a autonomia e o protagonismo, gerando neles mais confiança durante o processo de aprendizagem, e os motivando a melhorar suas atitudes e tomadas de decisão para aplicação de saberes prévios.

Assim sendo, acredita-se que essa metodologia, agregada a um ensino de literatura direcionado pela leitura de textos literários de diferentes gêneros, pode contribuir para a

construção de novos conhecimentos por parte dos alunos, além de, também, torná-los sujeitos autônomos, criativos e reflexivos.

Cândido (2004) endossa a ideia da necessidade da presença da literatura na vida dos estudantes, quando refere que a Literatura corresponde a uma necessidade universal, visto que é ela que dá forma aos sentimentos, é ela que liberta o homem do caos, que o torna mais humano e que organiza sua visão de mundo. Porém, para que isso aconteça, o trabalho com textos literários deve contemplar todas as funções da Literatura, a saber: catártica, estética, cognitiva e político-social (JAKOBSON, 1995).

É por meio da leitura textual, com ênfase na função catártica, que se possibilita aos alunos o despertar de suas emoções e da sensibilidade, para assim vivenciarem valores como a solidariedade e a fraternidade. Na função estética, é criado o gosto pela escrita aprazível, atendendo à norma padrão da Língua Portuguesa. Por meio de sua função cognitiva, a Literatura gera conhecimentos relativos a outras artes e a outras disciplinas. E, finalmente, é com a função político-social que o ensino de Literatura, que tem por foco o aprendizado e o desenvolvimento integral do aluno, pode modificar a atual situação educacional que, em muitos casos, está restrita à transmissão de conhecimentos, para uma aprendizagem que acontece por meio do questionamento e da experimentação, ou seja, uma aprendizagem mais ativa.

Consoante as considerações introdutórias, o artigo trará uma seção que apresenta a interface entre Metodologias Ativas e Literatura. Na continuidade, traz-se os procedimentos metodológicos, a análise dos dados e as conclusões.

### **Uma interface entre as Metodologias Ativas e a Literatura**

A necessidade de ofertar uma educação na qual a aprendizagem vá além de uma mera transmissão de conhecimento, e atinja um estágio de uma aprendizagem em que o sujeito seja ativo, capaz de transformar e intervir na realidade na qual está inserido, recriando-a, não é nenhuma novidade. Desde o século passado, Freire (1996) já apontava para uma prática de ensino que levaria o aluno a fazer e a refletir sobre o que faz. Segundo o autor:

Aprendemos desde que nascemos a partir de situações concretas, que pouco a pouco conseguimos ampliar e generalizar (processo indutivo), e aprendemos também a partir de ideias ou teorias para testá-las depois no concreto (processo

dedutivo), [...] não apenas para nos adaptarmos à realidade, mas, sobretudo, para transformar, para nela intervir, recriando-a (FREIRE, 1996, p. 28).

Em outras palavras, é essencial desenvolver uma prática de ensino que leve o aluno a fazer e a refletir sobre o que faz. Dessa forma, as metodologias de ensino e as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores em sala de aula devem, essencialmente, proporcionar ao aluno um espaço de formação integral, no qual ele possa aprender não apenas os conceitos científicos, mas também enxergar e compreender a realidade social, econômica e política da qual faz parte. Para tanto, nesta seção, fala-se sobre o ensino de Literatura baseado numa perspectiva com abordagem de metodologias ativas, evidenciando como estas áreas podem contribuir para o ensino de Literatura no Ensino Médio.

Nessa direção, Bachich e Moran (2018, p. 2) evidenciam que “[...] o processo de aprendizagem é único e diferente para cada ser humano, e que cada pessoa aprende o que é mais relevante e o que faz sentido para si, o que gera conexões cognitivas e emocionais”. Desta forma, constata-se o quanto ainda é preciso evoluir para que os atos de ensinar e aprender se tornem fascinantes e se convertam em processos de ensino e de aprendizagem abertos ao questionamento, à criação, à reflexão e ao compartilhamento de saberes crescentes, que englobem situações de aprendizagem de diversas áreas do conhecimento, vendo a sala de aula como o espaço privilegiado para a promoção dessa evolução.

Considera-se que uma das formas de promover um ensino de Literatura eficaz para o estudante é por meio do contato com a leitura do texto literário, norteado por metodologias ativas. Nessa concepção, entende-se o significado da leitura como um procedimento de apropriação da realidade através de uma obra literária.

Nesse viés, percebe-se a importância de se trabalhar o texto literário em sala de aula. Acredita-se que é a partir dos textos literários que os sentimentos dos nossos alunos afloram. Para Cândido (2004, p. 175), “a Literatura é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade”, favorecendo, desse modo, o entendimento das relações que permeiam a sociedade em que se está inserido.

Vendo por esse ângulo, o estudo aqui proposto reconhece que a leitura do texto literário coopera para a formação de cidadãos capazes de compreender a si e ao mundo a sua volta, à medida que o sentido do texto só se completa quando permite essa conexão entre o mundo de quem o lê e o mundo do outro (COSSON, 2009). Mas para que isso aconteça é necessário que

o professor faça uso de estratégias metodológicas adequadas à realidade sociocultural do aluno. É exatamente nesse contexto que são desenvolvidas no aluno a autonomia, a criatividade e a reflexão, desde que sejam utilizadas Metodologias Ativas de ensino.

Entende-se que o uso de Metodologias Ativas representa uma quebra de paradigmas, uma ruptura no modo como a Literatura vem sendo ensinada nas escolas, uma vez que as metodologias de ensino baseadas nelas propõem uma postura ativa do aluno, fazendo-o interagir com problemáticas da comunidade em que está inserido. Faz-se necessário, portanto, que aconteça um redimensionamento dessas aprendizagens, de modo que se conduza com eficácia o Ensino de Literatura. Para dar suporte a esta discussão, é pertinente a visão de Coelho de como deveriam ser as aulas de Literatura, a qual está explícita na citação a seguir:

Aulas em que se fale de Literatura, em que se comungue no amor da Literatura, têm algo de festa ritual, inunda-as a alegria de impulso coletivo, descobrir, clarificar, ficando cada um enriquecido, dinamizado. Ler coletivamente (em diálogo com a obra literária, em diálogo de leitor com outros leitores) é, com efeito além de prazer estético, um modo apaixonante de conhecimento, o ensejo inestimável de participar ativamente, ampliando a criação pelo comentário, pondo-se cada um à prova, jogando-se, interior, na aventura em que a palavra estética nos envolve, e ao mundo (COELHO, 1976, p. 45).

Com base na citação, é possível reconhecer que o autor, na década de 70, já sinalizava a necessidade de se ensinar Literatura com uma maior abertura para a leitura dos textos literários dentro e fora da escola. Assim sendo, o excerto possui aproximações estreitas entre a perspectiva do uso de Metodologias Ativas com a presente proposta, que focaliza o trabalho com a Literatura Brasileira e a Estrangeira no Ensino Médio Integrado.

Importa deixar claro, embora se saiba a magnitude dessas questões, que o foco desse artigo da área de ensino não foi colocar em xeque as contribuições das Metodologias Ativas na resolução dos problemas inerentes ao domínio linguístico, que envolve aspectos de dimensões como o raciocínio lógico, relacionado à sintática e suas regras internas. Mas analisar como o ensino de Literatura, com aproximações de uma perspectiva norteada por metodologias ativas, pode contribuir para o estímulo da autonomia, da criatividade e da reflexão nos alunos do 3º ano do Ensino Médio Integrado no IFPI *campus* Uruçuí. Reiterando que o ponto crucial da pesquisa é verificar o desenvolvimento dessas habilidades nos sujeitos investigados.

Para finalizar, cabe ainda a ressalva de que por meio das Metodologias Ativas de ensino são valorizadas a participação do aluno, a contextualização do conhecimento, a realização das

atividades em grupo, a utilização de múltiplos recursos, a socialização de conhecimento e a autonomia do estudante.

### **Procedimentos metodológicos**

A pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa, que na visão de Marconi e Lakatos (2009, p. 269), “preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano”, possibilitando, ainda, uma análise mais precisa a respeito da investigação.

Foi a partir desses pressupostos que a pesquisa fez aproximações com a metodologia da pesquisa-ação, segundo a abordagem de Thiollent (2007), que a define como sendo:

Um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a 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, 2007, p. 16).

Nesse enfoque, uma pesquisa pode ser considerada pesquisa-ação quando tem como ponto principal a ação coletiva, de maneira interativa, e que em sua estruturação exija uma relação explícita de interação entre os investigadores e os investigados, pois não se limita a um simples levantamento de dados, nem a uma forma de ação.

Neste sentido, foram elaboradas aulas norteadas por metodologias ativas, e feitas observações dessas aulas com registro num diário de itinerância usado pela pesquisadora. Além disso, foram feitas gravações das falas dos alunos.

Em relação ao diário de itinerância, Barbier (2007) o define como um instrumento usado pelo investigador para o registro dos acontecimentos, das impressões e de especulações feitas pelo pesquisador no cotidiano de sua pesquisa. Trata-se de uma técnica de coleta de dados que apresenta diferentes especificidades a serviço do pesquisador. Segundo o autor (2007, p. 133-134): “O diário de itinerância é um instrumento específico da pesquisa-ação. Ele toma emprestado ao diário íntimo seu caráter relativamente singular e privado. Nele registram-se pensamentos, sentimentos, desejos, sonhos muitos secretos”.

A partir dessa citação, pode-se considerar que a especificidade deste diário está relacionada à liberdade de uso, dessa ferramenta, que ele dá ao pesquisador ao fazer seus

registros, podendo ser usado em qualquer dia, hora ou lugar. Logo, os momentos de experiências decorrentes da pesquisa podem ser registrados nele, “sejam fatos referentes a entrevista, observação de aula, conversas e contatos com os alunos ou momentos de reflexões a sós” (SILVA; SILVA, 2011, p. 237).

Dito isso, importa esclarecer que os dados foram analisados sob o prisma da análise descritiva que, de acordo com Gil (2008), requer do pesquisador muitas informações sobre seu objeto de estudo, pois tem como objetivo proporcionar uma maior “intimidade” com o problema.

O lócus da pesquisa foi o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), *Campus Uruçuí*, instituição que oferta cursos que possibilitam a capacitação de recursos humanos com formação crítica e comprometida com a transformação da sociedade.

Os sujeitos da pesquisa foram 24 alunos do terceiro ano do Ensino Médio Integrado do Curso de Agropecuária. Os sujeitos são jovens na faixa etária que varia de 16 a 18 anos, que demonstram interesse pela leitura de textos literários, fato comprovado pela participação deles em outras atividades promovidas pela pesquisadora, quando atuava no *campus* como docente, o que levou à escolha da turma para o desenvolvimento da pesquisa. Após esses esclarecimentos, parte-se agora para a descrição do modo como se deu a coleta de dados.

### **Caminho percorrido até a realização do World Café**

A intervenção didática foi iniciada com a exibição do filme “Fahrenheit 451” aos alunos, em pouco mais de dois horários de aula. Antes de iniciar a leitura do filme, foi entregue para cada um dos estudantes uma folha de papel ofício, em branco, para que eles pudessem fazer anotações, à medida que as impressões acerca do filme viessem à mente. Enquanto os alunos assistiam ao filme, a pesquisadora ia fazendo suas observações no diário de itinerância.

Além do filme, os alunos leram, de acordo com a equipe em que estavam, uma vez que, para dar sequência à pesquisa, os participantes foram divididos em equipes, os textos disponibilizados a eles. Foram usados quatro textos da literatura brasileira: “Famigerado”, de Guimarães Rosa (1988); “O operário em construção”, de Vinícius de Moraes (1956); “O medo”, de Carlos Drummond de Andrade (1945); e “Felicidade Clandestina”, de Clarice Lispector (1971), disponibilizados aos alunos participantes através do ambiente virtual do aluno, Q-

acadêmico. A escolha das equipes se deu via grupo de *WhatsApp* da turma, em que eles iam colocando seu nome na frente do texto de sua preferência. Ao final, cada texto deveria ter no máximo seis leitores. Assim, com a ação participativa dos alunos, as equipes para as atividades relacionadas ao filme e aos textos foram formadas.

Sobre a visualização do filme, foi observado que os alunos estavam bastante envolvidos com a história, faziam anotações na folha de papel disponibilizada, e estavam bastante concentrados, tanto que ninguém saiu para tomar água ou ir ao banheiro. Quando o filme acabou, bateram palmas, e alguém exclamou: “Ninguém pode prender um pássaro chamado conhecimento!”.

Assim sendo, foi pedido a eles que guardassem suas anotações, pois, posteriormente, poderiam precisar delas, e da leitura dos textos literários, para fomentar a próxima atividade, a saber, o World Café.

### **O desenrolar do World Café**

O “World Café” é uma metodologia de livre acesso, criada por Juanita Brown e David Isaacs (2005). Conforme esses autores, por meio de um processo criativo, o “World Café” visa gerar e fomentar diálogos entre os indivíduos. São diálogos colaborativos que acessam e aproveitam a inteligência coletiva para responder aos questionamentos de organizações e comunidades. E é por essa razão que, neste trabalho, essa estratégia foi utilizada, pois acreditava-se que ela pode contribuir para estimular a autonomia, a criatividade e a reflexão nos alunos do Ensino Médio Integrado.

Quanto ao modo como a metodologia do World Café foi realizada, primeiramente, foram formadas quatro equipes, sendo importante lembrar que essas equipes foram montadas pelos próprios alunos, no grupo de *WhatsApp* da turma, ainda no início da pesquisa, ocasião em que receberam os textos literários para escolher um deles para ler. Para o desenvolvimento dessa metodologia de ensino pôde-se contar com a participação de 15 (quinze) alunos, dos 24 (vinte e quatro) matriculados nessa turma, distribuídos nas quatro equipes.

Em seguida, eles receberam orientações da pesquisadora sobre o modo como as coisas deveriam transcorrer, inclusive, que poderiam se deliciar com um lanche, que é praxe em todas as etapas dessa atividade. Os alunos foram lembrados de que deveriam ter relido o texto literário destinado a eles no ambiente virtual, momento em que houve um grande número de manifestações por parte deles, de que lembravam bem dos enredos e temáticas abordados nesses escritos, fato comprovado pelo nível da discussão durante a realização dessa atividade.

Nesse momento, achamos necessário justificar o porquê da escolha desses textos, e qual a importância deles na conjuntura da investigação. O primeiro aspecto a ser salientado sobre essa escolha é que os textos são literários e fazem parte das obras de autores renomados da Literatura Brasileira. Além disso, a leitura, a análise e a interpretação dos textos pelos alunos cooperam para o alcance do objetivo geral desta investigação. Pode-se acrescentar a esses aspectos o fato de os temas presentes nesses escritos dialogarem diretamente com temas presentes na leitura do filme “Fahrenheit 451”, de 2018. Ademais, presume-se que essas leituras possam funcionar como um estímulo para a aquisição de autonomia, criatividade e reflexão pelos alunos, quando atreladas à execução de uma abordagem de ensino de Literatura norteada por estratégias de ensino diferenciadas e que tenham aproximação com as Metodologias Ativas.

Voltando à descrição da organização da metodologia de ensino, as equipes receberam os recursos (canetões e papel madeira) necessários à aula, e, também, de acordo com o texto literário lido pela equipe, receberam as perguntas relacionadas a ele, para fomentar as discussões em grupo nesse primeiro momento. Assim, cada equipe recebeu perguntas relacionadas ao filme “Fahrenheit 451” (2018), baseado na obra literária de Bradbury (1956) e ao texto literário lido pela equipe.

Em seguida, os alunos, em suas equipes, refletiram sobre os questionamentos recebidos. Tiveram cerca de 50 minutos para responder às questões, relacionando o texto literário e o filme. Além disso, deveriam pensar uma forma criativa de expor suas ideias em um cartaz e, posteriormente, apresentá-las aos membros das outras equipes. Na sequência, seguem as perguntas que fomentaram as discussões dentro de cada uma das equipes participantes.

Quadro 1 - Perguntas feitas à equipe 1 acerca da leitura do filme “Fahrenheit 451”; leitura do conto “Famigerado”, de Guimarães Rosa (1988); leitura do fragmento do livro “Fahrenheit 451”, de Bradbury (1956)

**1:** Você conseguiria imaginar uma vida sem a existência de livros? Exemplifique-a.

**2:** A palavra “Aroma” está empregada em sentido figurado no trecho abaixo. A partir da leitura do trecho, abstraia um sentido para essa palavra.

“Um veado. Montag sentiu o cheiro almiscarado como perfume misturado com sangue e a exalação viscosa do hálito do animal, todos os odores de cardamomo, musgo e ambrósia nesta noite gigantesca em que as árvores investiam para ele, retrocediam, investiam, retrocediam, ao ritmo do coração, atrás de seus olhos.

Devia haver um bilhão de folhas na terra. Montag mergulhou os pés nelas, um rio seco cheirando a cravos quentes e poeira morna. E os outros cheiros! De toda a terra se elevava um cheiro como o de batata cortada, crua, fria e branca por ter ficado exposta à lua na maior parte da noite. Havia um cheiro como o de picles num pote e outro, como o de salsa à mesa. Havia um leve aroma amarelo como o de um vidro de mostarda. Havia um aroma como o de cravos vermelhos do quintal da casa vizinha. Montag abaixou a mão e sentiu o capim se elevar como se uma criança a roçasse. Seus dedos cheiravam a alçaçuz” (BRADBURY, 1956, p. 204).

**3:** Que relações podem ser estabelecidas entre a leitura do filme, do fragmento do filme e do conto *Famigerado*?

Fonte: Produzido pela autora, a partir das leituras realizadas (2019).

Quadro 2 - Perguntas feitas à equipe 2 acerca da leitura do filme “Fahrenheit 451”; leitura do poema “O operário em construção”, de Vinícius de Moraes (1956); leitura do fragmento do livro “Fahrenheit 451”, de Bradbury (1956)

**1:** Você conseguiria imaginar uma vida sem a existência de livros? Justifique sua resposta.

**2:** Como a sociedade continua queimando livros?

“[...] Existe mais de uma maneira de queimar um livro. E o mundo está cheio de pessoas carregando fósforos acesos. Cada minoria, seja ela batista, unitarista; irlandesa, italiana, octogenária, zen-budista; sionista, adventista-do-sétimo-dia; feminista, republicana; homossexual, do evangelho-quadrangular acha que tem a vontade, o direito e o dever de esparramar querosene e acender o pavio. Cada editor estúpido que se considera fonte de toda literatura insossa, como um mingau sem gosto, lustra sua guilhotina e mira na nuca de qualquer autor que ouse falar mais alto que um sussurro ou escrever mais que uma rima de jardim-de-infância” (BRADBURY, 1956, p. 245).

**3:** Que relações podem ser estabelecidas entre a leitura do filme, do fragmento do filme e do poema “O operário em construção”?

Fonte: Produzido pela autora, a partir das leituras realizadas (2019).

Quadro 3 - Perguntas feitas à equipe 3 acerca da leitura do filme “Fahrenheit 451”; Leitura do poema “O medo”, de Carlos Drummond de Andrade (1945); leitura do fragmento do livro “Fahrenheit 451”, de Bradbury (1956)

**1:** Você conseguiria imaginar uma vida sem a existência de livros? Justifique a sua resposta.

**2:** Reflita sobre a pertinência desse comentário.

“Pois este é um mundo louco e ficará mais louco, se permitirmos que as minorias – sejam elas de anões ou gigantes, orangotangos ou golfinhos, adeptos de ogivas nucleares ou de conversações aquáticas, pró-computarologistas ou neo-ludditas, débeis mentais ou sábios – interfiram na estética. O mundo real é o terreno em que todo e qualquer grupo formula ou revoga leis como num grande jogo. Mas a ponta do nariz do meu livro ou dos meus contos ou poemas é onde seus direitos terminam e meus imperativos territoriais começam, mandam e comandam. Se os mórmons não gostam das minhas peças, eles que escrevam as deles. Se os irlandeses detestam meus contos passados em Dublin, eles que aluguem máquinas de escrever. Se os professores e os editores das escolas elementares acharem que minhas frases trava-línguas partirão seus dentes-de-leite, eles que comam o bolo rançoso embebido em chá fraco de sua própria produção apóstata. Se os intelectuais chicanos desejarem cortar novamente meu ‘maravilhoso terno sorvete (‘Wonderful Ice Cream Suit’) para que tenha o feitio de um terno popular (‘zoo’), é possível que o cinto se solte e as calças caiam [...] (BRADBURY, 1956, p. 74).

Fonte: Produzido pela autora, a partir das leituras realizadas (2019).

Quadro 4 - Perguntas feitas à equipe 4 acerca da leitura do filme “Fahrenheit 451”; leitura do conto “Felicidade Clandestina”, de Clarice Lispector (1971); leitura do fragmento do livro “Fahrenheit 451”, de Bradbury (1956)

**1:** Você conseguiria imaginar uma vida sem a existência de livros? Exemplifique-a.

**2:** A partir da leitura do fragmento abaixo, responda: Por que os livros são objetos tão poderosos?

“[...] Não há neles [nos livros] nada de mágico. A magia está apenas no que os livros dizem, no modo como confeccionavam um traje para nós, a partir de retalhos do universo. [...] A primeira: você sabe por que livros como este são tão importantes? Porque têm qualidade. E o que significa a palavra qualidade? Para mim significa textura. Este livro tem *poros*. Tem feições. Este livro poderia passar pelo microscópio. Você encontraria vida sob a lâmpada, emanando em profusão infinita. [...] Entende agora porque os livros são odiados e temidos? Eles mostram os poros no rosto da vida. Estamos vivendo num tempo em que as flores tentam viver de flores, e não com a boa chuva e o húmus preto. [...]” (BRADBURY, 1956, p. 121)

3: Que relações podem ser estabelecidas entre a leitura do filme, do fragmento do filme e do conto Felicidade Clandestina?

Fonte: Produzido pela autora, a partir das leituras realizadas (2019).

Dando continuidade à explanação acerca da atividade realizada, seguem as percepções da pesquisadora, referentes à situação em que os alunos ainda não sabiam como expor suas ideias e nem como responder às perguntas destinada às equipes. Sobre essa fase da realização do World Café, a pesquisadora teve que andar pela sala, esclarecendo algumas dúvidas e curiosidades dos alunos, pois eles estavam com dificuldades para definir o modo como fariam a transposição das percepções acerca do filme e do texto literário para o papel, relacionando-os.

Acredita-se que é a isso que Anastasiou e Alves (2004, p. 76) se referem quando dizem que “o professor deve estar atento e disponível, conversando e acompanhando os processos e os grupos em sala de aula”, pois não basta apenas planejar a metodologia e explicar como ela será desenvolvida aos alunos. Para sua eficácia é necessário que o professor atue como parceiro dos docentes, promovendo situações de aprendizagem colaborativa, sanando dúvidas, fazendo novos questionamentos e motivando-os a seguirem agindo e refletindo com autonomia.

Nesta perspectiva, Moran (2015) discorre sobre o professor que trabalha com metodologias ativas, vislumbrando-o como um curador ou orientador:

[...] que escolhe o que é relevante entre tanta informação disponível e ajuda a que os alunos encontrem sentido no mosaico de materiais e atividades disponíveis. Curador, no sentido também de cuidador: ele cuida de cada um, dá apoio, acolhe, estimula, valoriza, orienta e inspira. Orienta a classe, os grupos e a cada aluno (MORAN, 2015, p. 15).

Endossando as características do professor que trabalha nesse viés, trata-se de um profissional ciente de que seu papel está para além de um mero transmissor de conteúdos e fonte única de conhecimento, atuando como um facilitador do processo de aprendizagem, propondo a seus alunos irem em busca de novos saberes coletivos e individuais, empoderando-os para assumirem uma postura mais ativa e menos passiva e a lidarem, nas mais diversas situações, refletindo, agindo, criticando, recriando e inovando, a fim de solucionar os problemas cotidianos.

Feito isso, eles foram orientados a eleger um anfitrião, ou seja, a pessoa encarregada de expor as conclusões do grupo aos membros das demais equipes. A logística da metodologia é

que em cada equipe um membro (anfitrião) fique na sua ilha de conhecimento, e explique seu cartaz, enquanto os outros integrantes passeiam entre os membros das outras equipes, obtendo informações acerca dos textos literários e de sua relação com o filme. Objetiva-se que todos possam ver os cartazes uns dos outros, e que obtenham um maior número de informações ao visitarem essas ilhas de conhecimento. Assim, o anfitrião recebe informações dos demais grupos, por meio dos seus colegas de equipe, após estes terem visitado as outras equipes.

Cessada a logística, foi realizado o compartilhamento de saberes construídos durante a realização dessa estratégia. Desse modo, todas as equipes foram à frente do quadro, na sala de aula, para apresentar suas conclusões e expor seus cartazes. Nesse momento, a pesquisadora pediu autorização para filmá-los, pois assim captaria um maior número de informações para a análise de dados. É pertinente lembrar que esses dados foram, posteriormente, repassados ao diário de itinerância da pesquisadora. Devido ao grande número de reflexões, a pesquisadora achou por bem trazer para essa escrita apenas as reflexões de duas equipes, aquelas cujos membros foram mais assíduos e participativos nas aulas em que ocorreram aplicação da pesquisa. Seguem abaixo as imagens dos dois cartazes produzidos pelas equipes durante a realização do World Café, bem como as descrições das falas dos alunos durante a socialização dos saberes adquiridos nessa aula.

Figura 1 – Interpretação de uma das equipes sobre a leitura do filme e do poema “O medo”



Fonte: Acervo da autora (2019).

Ao explicar a ilustração, a equipe que a produziu se pronunciou do seguinte modo:

REVELLI, Vol. 15. 2023.

ISSN 1984-6576.

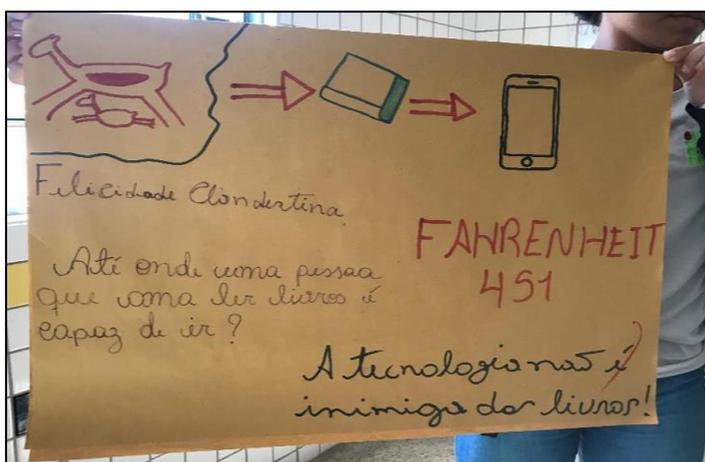
E-202310

14

Esse cartaz tenta fazer uma relação entre o texto lido e o filme *fahrenheit 451* e o poema “O medo”, e é justamente o que essa imagem na gaiola representa, o medo. A chave que pode dar acesso a ela ao mundo é o conhecimento, no entanto, ela quer interagir com o mundo, mas sem conhecimento isso é impossível. Quando se retrata uma pessoa presa numa gaiola, sugere-se também que ela está presa porque dá as costas ao conhecimento. Ela dá as costas por medo, ou por outros fatores que a oprimem, como a própria ignorância. No filme, as pessoas queimam livros, e queimar livros, hoje, pode ser entendido como deixar uma boa leitura de um livro para se deter apenas aos conhecimentos, muitas vezes, superficiais, oferecidos pelas tecnologias. Conhecimentos esses que, muitas vezes, destroem valores. A verdadeira fonte de conhecimento está nos livros, mas, infelizmente, a maioria das pessoas hoje têm preguiça de ler e preferem viver uma vida medíocre, à margem do conhecimento. Ter conhecimento para fundamentar uma discussão, sustentar uma opinião, argumentar e contra-argumentar requer de nós mais esforço, mais trabalho e dedicação ao universo da leitura, não só dos livros, mas de jornais, noticiários e de textos científicos também. Fecho minha fala com um provérbio que diz: “O povo é oprimido por falta de conhecimento” (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA DA AUTORA, 2019).

Apenas uma aluna se pronunciou em público (a anfitriã). Os demais deram sua contribuição à equipe de outras formas: enquanto um desenhava, os outros iam respondendo aos questionamentos e, em comum acordo, escolheram um deles para falar diante da turma, em razão de o considerarem o melhor orador da equipe.

Figura 2 - Interpretação da segunda equipe sobre a leitura do filme e do conto “Felicidade Clandestina”



Fonte: Acervo da autora (2019).

A ilustração da Figura 2 está relacionada ao momento em que uma das equipes se apresentou diante da turma para compartilhar suas experiências, com o desenvolvimento da estratégia World Café. Os integrantes da equipe se pronunciaram da seguinte maneira:

Respondendo à questão de como você imaginaria uma vida sem livros, o meu grupo discutiu que o livro é um objeto que, dentro dele, vem histórias, vários tipos de histórias, mas só que antes dele as histórias eram contadas de outras formas e em outros objetos. Aí a gente deu exemplo aqui das pinturas rupestres, mas o que de fato a gente quer falar é que no futuro, independente de qual seja o objeto, o que se percebe é que as histórias vão deixar de ser contadas em livros. Como por exemplo, hoje as pessoas preferem ler pelos computadores ou celulares.

Agora nós vamos falar um pouco sobre o conto “Felicidade Clandestina”, que é a história de uma menina que o pai dela é dono de uma biblioteca, mas ela não gosta de ler livros, isso deixaria as amigas dela impressionada, como pode alguém viver cercada de livros e não gostar deles? Essa menina tinha uma amiga que amava ler livros, aí ela pediu para sua amiga passar na casa dela que ela ia emprestar um livro para ela. Só que toda vez que a menina que era apaixonada por livros chegava na casa da colega para pegar o livro emprestado, ela dizia que o livro não estava lá, que ela já tinha emprestado para outra pessoa. Depois de várias idas lá, a mãe da menina, que não gostava de ler livros, descobriu que ela estava enganando a amiga, porque na verdade ela não gostava de ler livros e nem de emprestar para quem gosta de ler. Por conta disso, sua mãe, ao descobrir essa mesquinhez de sua filha, pegou o livro, que na verdade nunca havia saído de lá, e deu de presente para a menina que gostava de ler. Essa menina ficou tão emocionada ao receber o livro de presente que ao chegar em casa ela nem conseguiu ler ele, preferiu guardá-lo. Preferiu fazer de conta que não tinha o livro, porque queria guardar essa emoção para depois.

Agora nós vamos falar um pouco sobre o filme “Fahrenheit 451”, ou melhor, que relações se pode estabelecer entre o filme e o conto. Lá no filme tinha os inguias. Quem eram os inguias? Os inguias eram as pessoas que liam e amavam tanto livros que chegavam a guardá-los em sua mente, porque para eles os livros tinham um valor sentimental. Então os inguias do filme podem ser comparados à menina que amava livro, que preferiu guardar o livro só para deixar essa emoção de tê-lo para depois. Já a filha do dono da biblioteca, assemelha-se aos bombeiros do filme, que nem gostavam de ler e nem davam oportunidade para outras pessoas lerem ( DIÁRIO DE ITINERÂNCIA DA AUTORA, 2019).

Dando seguimento à apresentação e discussão dos dados, seguem as análises dessas reflexões sob os olhares da pesquisadora, dos alunos e de alguns autores que fazem parte do aporte teórico deste trabalho.

De acordo com as observações registradas no diário de bordo da investigadora, é possível afirmar que os alunos tiveram dificuldade durante todo o desenrolar da atividade, fato que a levou a interagir com as equipes e, quando necessário, com os alunos, individualmente.

Essa dificuldade ficou mais evidente quando os grupos tratavam acerca de como responderiam às perguntas disparadoras, e quais relações poderiam ser estabelecidas entre as leituras do filme e dos textos literários.

No que se refere a essas perguntas, a pesquisadora observou que nem todos tinham clareza em relação às temáticas abordadas nos textos literários. Por esse motivo, eles tomaram a decisão de rediscutir os temas propostos pelos textos. Um deles, então, começou a fazer um resumo falado do texto aos demais e, assim, mais diálogos foram emergindo. Essa situação foi observada em todas as equipes, o que justifica a demora para responder às questões disparadoras e transpor as ideias para o papel madeira, na elaboração do cartaz.

Um outro aspecto observado pela pesquisadora foi que durante as visitas dos alunos às outras equipes, eles não acrescentavam informações de forma escrita nos cartazes dos colegas, mas iam emitindo suas opiniões acerca das temáticas presentes em cada um dos grupos. Além disso, assistiram atentos às explanações feitas pelas equipes e pediram uma explicação sobre a mensagem não verbal mostrada nos cartazes.

Ademais, foi possível constatar um número considerável de conhecimentos prévios sobre os assuntos abordados nas leituras, por parte de alguns alunos, o que fomentou potentemente a discussão nas equipes, de modo que produziram seus próprios conhecimentos, a partir do diálogo, da sinergia grupal. Os membros das equipes estavam empenhados em participar de cada etapa da pesquisa e, para isso, não mediram esforços, participaram de todas as aulas, realizaram as atividades propostas e foram solícitos quando necessário<sup>2</sup>, na reflexão, na socialização e na criatividade, ao exporem suas ideias por meio de imagens simbólicas do pensamento.

Ainda dentro dessa esfera de conclusões embasadas nos registros da pesquisadora, devem constar também os olhares dos alunos sobre a realização do World Café. Desse modo, com base na fala dos representantes das equipes, e também daqueles que participaram das discussões, as melhores atividades são as de grupo, principalmente quando o grupo se empenha e o ambiente é harmonioso. Sobre isso, destacaram a importância da postura daquele que propõe a atividade, no caso, o professor. Segundo eles, foi importante o apoio recebido por parte da professora-pesquisadora, esclarecendo dúvidas e orientando as equipes, sem pressioná-las ou criticá-las.

---

<sup>2</sup> Sinergia é o conjunto de forças agindo simultaneamente para um mesmo propósito (ZILLOTTO, 2007).

Outro ponto destacado pelos participantes foi o fato de terem sido avisados com antecedência sobre o World Café. Como nenhum professor tinha feito uso dessa metodologia ainda, alguns alunos tiveram a curiosidade de pesquisar sobre ela na *internet*, o que não comprometeu as predições:

Foi tudo muito surpreendente, a atmosfera da sala de aula era outra, o fundo musical, os lanches!!! Sem palavras, é muito bom saber, que alguém pensou tudo aquilo para gente, que nos recebeu bem e tudo isso para nós fazermos nossa obrigação, que é estudar! (RELATO DO ALUNO 1 - DIÁRIO DE ITINERÂNCIA DA AUTORA, 2019).

Coadunam-se com esses pensamentos, Brown e Isaacs (2007), criadores do world café, quando sugerem que a mudança do ambiente físico da sala de aula e todo esse contexto pode contribuir para a riqueza das trocas, a criação coletiva e para surpreendentes descobertas em grupo. Tais afirmações vão ao encontro do que Mora (2013, p. 66) afirma: “A curiosidade ao que é diferente e se destaca no entorno, desperta emoção. E com a emoção, se abrem as janelas da atenção, foco necessário para a construção do conhecimento”.

Sobre tal afirmação, vale endossar que os espaços de aprendizagens mais marcantes são aqueles nos quais se aprende fazendo. Para tanto, essas oportunidades devem ser oferecidas aos alunos por meio de ambientes nos quais aconteçam o estímulo multissensorial, a interação entre as pessoas, a escuta do outro e a valorização do conhecimento prévio, que vai suscitar a inteligência coletiva do grupo.

Nesse sentido, Fernandes (2015) discorre que a pertinência do World Café está no fato de os diálogos construídos nele gerarem ação e reconhecimento da presença do outro. Por meio desse procedimento, os alunos puderam usar a autonomia para decidir como levariam a mensagem à turma; usaram a criatividade para elaborar o cartaz-mensagem da equipe e para concatenar as ideias contidas nele. Durante todo o tempo eles fizeram reflexões acerca dos temas levantados nos grupos, além de terem se familiarizado com quatro grandes clássicos da Literatura Brasileira, estudando-os de forma inovadora.

### **Considerações finais**

No decurso deste estudo, focalizou-se aproximar o ensino de Literatura a uma perspectiva norteada por metodologias ativas, vislumbrando nisto possibilidades para se

estimular autonomia, criatividade e reflexão dos alunos no Ensino Médio. Em linhas gerais, buscou-se analisar como o uso de metodologias ativas nas aulas de Literatura poderia contribuir para que essas qualidades fossem estimuladas nos alunos do terceiro ano do curso Técnico de Agropecuária, integrado ao Médio.

Vislumbra-se, aqui, que as contribuições das metodologias ativas ao ensino de literatura no ensino médio integrado podem ser muitas. Desse modo, destaca-se que com a realização do World Café os alunos exercitaram a escuta, a comunicação oral, o poder de argumentação; além disso, estabeleceram relações entre os textos, usaram seus conhecimentos prévios ao correlacionarem os textos à realidade vigente, propuseram soluções a alguns problemas suscitados, por meio da criatividade e da autonomia, produziram textos de teor reflexivo e mensagens criativas por meio do uso da linguagem não verbal.

Tendo como alicerce esses resultados da intervenção didática, pode-se considerar que o uso de estratégias de ensino, numa abordagem norteada por metodologias ativas, contribuiu também para a formação de sujeitos mais críticos e conscientes da importância do seu papel ativo nos diversos contextos em que estão inseridos.

## REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. G. C; ALVES, L. P. (Orgs.). Estratégias de ensinagem. *In: Processos de ensinagem na Universidade: Pressupostos para estratégias de trabalho em aula*. 3. ed. Joinville: Univille, 2004. p. 67-100.

BACHICH, L.; MORAN, J. (Orgs.). **Metodologias Ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun., 2011.

BRADBURY, R. **Fahrenheit 451**. São Paulo: Globo, 1956.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br> Acesso em: 22 jun. 2022.

BROWN, J; ISAACS, D. World Café Community. **The World Cafe: Shaping Our Futures Through Conversations That Matter**. São Francisco, California: Berrett-Koehler Publishers, Inc. 2005.

CÂNDIDO, A. **O Direito à Literatura e Outros Ensaios**. Coimbra: Angelus Novus, 2004.

COELHO, J. do P. **Ao contrário de Penélope**. Amadora/PT: Livraria Bertrand, 1976.

COSSON, R. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009.

FAHRENHEIT 451. Diretor Ramin Bahrani. Produção de David Coatsworth. Lançado em 19 de maio de 2018, nos Estados Unidos. Adaptado do livro Fahrenheit 451, de Ray Bradbury.

FERNANDES, M. E. S. A. C. **O World Café e o aprendizado pelo diálogo: limites e possibilidades de um território de sentidos no processo de formação**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. São Paulo, 2015.

FORMIGA, G. M. **Adaptação de clássicos literários: uma história de leitura no Brasil**. 2009. Tese (Doutorado em Letras). João Pessoa: UFPB, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

INEP. **Pisa no Brasil**. 2018. Disponível em: <http://inep.gov.br/pisa-no-brasil>. Acesso em: 2 fev. 2020.

JAKOBSON, R. Linguística e poética. *In*: JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1995.

LISPECTOR, C. **Felicidade Clandestina**. Rio de Janeiro: Editora Sabiá, 1971.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MORAES, V. **O operário em construção e outros poemas**. 7. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1956.

MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. *In*: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (Orgs.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**. PG: Foca Foto, 2015. Disponível em: [http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando\\_moran.pdf](http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf). Acesso em: 4 maio 2023.

ROSA, J. G. **Primeiras Estórias**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

SACRISTÁN, J. G. **A educação que ainda é possível:** ensaios sobre uma cultura para a educação. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SILVA; SILVA, J. **O planejamento no enfoque emergente:** uma experiência do ensino fundamental de nove anos. 2011. 237f. Tese (Doutorado em educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ZILBERMAN, R. **Crítica do tempo presente.** Porto Alegre: IEL; Nova Prova, 2005.

ZILLOTTO, D. F. **Dicionário InFormal.** 2007. Disponível em:  
<http://www.dicionarioinformal.com.br/sinergia/>. Acesso em: 1º maio 2023.