

FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

GRACIANE CRISTINA MANGUEIRA CELESTINO

**DA LINGUAGEM TEXTUAL À AUDIOVISUAL NO APRENDER E
ENSINAR LITERATURA NA PERSPECTIVA DA PESQUISA-AÇÃO**

BRASÍLIA

2015

Graciane Cristina Manguiera Celestino

**DA LINGUAGEM TEXTUAL À AUDIOVISUAL NO APRENDER E
ENSINAR LITERATURA NA PERSPECTIVA DA PESQUISA-AÇÃO**

Dissertação apresentada à banca examinadora, da Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília, com linha de pesquisa em Educação, Tecnologia e Comunicação, eixo de concentração, Narrativas Hipertextuais e Visuais, como exigência parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, sob orientação do Prof. Dr. Carlos Alberto Lopes de Sousa.

BRASÍLIA

2015

GRACIANE CRISTINA MANGUEIRA CELESTINO

**DA LINGUAGEM TEXTUAL À AUDIOVISUAL NO APRENDER E ENSINAR
LITERATURA NA PERSPECTIVA DA PESQUISA-AÇÃO.**

Defesa pública em:

Brasília, 29 de junho de 2015.

BANCA EXAMINADORA

PROF. DR. Carlos Alberto Lopes de Sousa

Presidente de Banca – PPGE – UnB

PROF. DR. Erlando da Silva Rêses

Examinador Interno – PPGE – UnB

PROF. DR. Ricardo Spíndola Mariz

Examinador Externo – Pós Graduação – UCB

PROF^a. DR.^a Maria Clarisse Vieira

Examinador Interno (Suplente – PPGE – UnB)

Brasília

2015

*Há aqueles que não podem imaginar o mundo sem pássaros;
Há aqueles que não podem imaginar o mundo sem água;
Ao que me refere, sou incapaz de imaginar um mundo sem livros.*

Jorge Luís Borges

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho a meu noivo (*in memoriam*), Henrique Santos Honda Bispo, que desde a concepção do projeto até o momento de sua partida, esteve a meu lado. Em todos os momentos desse caminho me amparou, fortaleceu e acreditou. Desejo ser merecedora de sua confiança, pois esse é um trabalho que perpetuará o que de mais belo pode um ser ofertar a outro, o amor, sublime sentimento. A você, companheiro, amigo, conselheiro, noivo, confidente e inspiração, dedico o fruto de sua confiança e amor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a meu orientador Prof. Dr. Carlos Alberto Lopes de Sousa, por todo o direcionamento, além de me receber e orientar com generosidade, de maneira admirável, humana, ética e sempre tão exemplar. Desejo contribuir para a pesquisa científica com o mesmo entusiasmo e retidão de caráter que me transmitiu. Espero assim, que nossas conversas tenham vida profícua e longa.

A minha mãe, Maria das Graças, que sempre esteve a meu lado, além de ter dedicado grande parte de sua vida à formação de seus filhos.

A meus irmãos Júnior, Carlos Alberto, Paulo César, Luis Fernando e Juliana.

A meus sobrinhos, Arthur e Amanda, dois seres iluminados e tão belos.

Às minhas cunhadas, Lady e Rejane, por darem à nossa família a alegria de crianças tão belas.

Aos queridos, Ulisses, Surama, Hilze, Danielle, Carollina, Roger e Agnes, meus agradecimentos por seu carinho e força.

Aos queridos amigos Antônio, Luan, Cleia, Francerli, Luzimar, Leila, Rosa e Dayane, que em um momento tão difícil de minha vida estiveram a meu lado e me ajudaram a seguir.

Aos amigos, Hudson, Diego, Karilli, Renato, Erick, Cláudio, Teixeira, Mauro, Almeida, Mariano, Mirian, Vanessa, Cristiane, Gerson, Demar, Alessandro, Leandro Allan, Mauro César e Lócio, minha eterna gratidão por sua compreensão e colaboração.

A meus companheiros de caminhada acadêmica e amizade, Ana Carolina, Kalliane, Rodrigo, Liana, Reinoulds, Rosi e Keila, meu profundo agradecimento e carinho.

Registro ainda meus agradecimentos, aos Profs. Drs. Ricardo Spíndola, Erlando Rêses, Profs.^a Drs.^a Maria Clarisse, Maria Abádia e Laura Coutinho por aceitarem participar de um momento tão importante em minha caminhada acadêmica.

Não posso deixar de agradecer a todos os amigos e familiares, por compreenderem minha ausência em certos momentos.

Para finalizar, agradeço aos jovens voluntários que se disponibilizaram, e a seus responsáveis, que permitiram a pesquisa e seu desenvolvimento

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1.1 Justificativa	19
1.2 O Problema de Pesquisa e a Metodologia.....	21
1.3 A instituição de ensino pesquisada e suas características	22
1.4 Os sujeitos da pesquisa	25
1.5 Premissa da Pesquisa	29
1.6 Definição do Objeto da Pesquisa	30
1.7 Objetivo Geral.....	30
1.8 Objetivos Específicos.....	30
1.9 Questão Norteadora da pesquisa.....	31
CAPÍTULO II.....	31
LINGUAGEM, DIALOGISMO, MONOLOGISMO E POLIFONIA: ALGUNS CONCEITOS BAKHTINIANOS	31
2.1 Conceito de Linguagem	31
2.2 Discurso monológico versus dialógico	37
2.3 A Polifonia.....	39
CAPÍTULO II.....	41
CONCEITO DE LITERATURA : A ARTE LITERÁRIA NA ESCOLA, CONCEITOS E CONCEPÇÕES DO FANTÁSTICO E SUA RELAÇÃO COM O MOVIMENTO <i>CYBERPUNK</i>	41
3.1 Ensinar Literatura para quê?	41
3.2 O Ensino de Literatura nas escolas públicas brasileiras	46
3.3 Ensino de Literatura Cânone na escola <i>versus</i> a Paraliteratura	53
3.4 Breve Histórico da Literatura Fantástica na América e sua relação com o Movimento <i>Cyberpunk</i>	58
CAPÍTULO III.....	64
ANÁLISE DO CORPUS : A PESQUISA DE CAMPO E A ANÁLISE DOCUMENTAL E DE DADOS.....	64
4.1- Análise do Diário de Itinerância – A Técnica na OPE com o Diário Comentado	64
4.2 A pesquisa na escola campo: Os momentos iniciais.....	66
4.2.1 A negativa e a efetivação	66
4.2.2 Reunião de pais e responsáveis: uma grata surpresa.....	68
4.2.3 A Literatura Fantástica e a importância da leitura literária: 1ª Oficina	69
4.2.4 Monalisa Overdrive e a Alteridade - o <i>Self</i> e o outro: 2ª Oficina	72
4.2.5 Capítulo A fumaça, a questão da identidade e do outro: 3ª Oficina	76

4.2.6 A Produção Textual e os Gêneros Literários: 4ª Oficina	78
4.2.7 A Produção de uma História Fantástica ou Cyberpunk: 5ª Oficina.....	80
4.2.8 A Ficção Científica e os debates sobre livros lidos - 6ª Oficina.....	82
4.2.9 <i>Blade Runner</i> , o caçador de andróides e as produções textuais - 7ª Oficina ...	85
4.3 “O homem maliguno”- 8ª Oficina	87
4.3.1 “ O amuleto dos deuses” - 9ª Oficina.....	90
4.3.2 “ <i>Mirai Nikki</i> ” - 10ª Oficina.....	92
4.3.3 “... <i>Quileute</i> agora você é...” - 11ª Oficina.....	94
4.3.4 Os últimos momentos - 12ª Oficina	95
4.4 Análise Documental e de Dados	96
4.4.1 Análise dos questionários respondidos pelos alunos do 9º ano e da entrevista da professora de Língua Portuguesa	97
4.4.2 Análise do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica da Escola Campo	113
4.4.3 Análise do Programa da Disciplina de Língua Portuguesa da Escola Campo	114
4.4.4 Análise dos gráficos	115
4.5 Análise das retextualizações realizadas nas oficinas literárias na Escola Campo	118
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	123
ANEXOS	132

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1:

Quantidade de docentes em efetivo exercício no ano letivo de 2015.....116

Gráfico 2:

Quantidade de Alunos Voluntários envolvidos na pesquisa116

Gráfico 3:

Alunos Voluntários pesquisados, quantitativo distribuído de acordo com a orientação de gênero117

Gráfico 4:

Faixa etária dos AVs pesquisados e sua orientação de gênero117

LISTA DE QUADROS

Quadro 1:	
Questionário com respostas dos Alunos	97
Quadro 2:	
IDEB Observado e Metas Projetadas	113
Quadro 3:	
Análise das Variáveis da Retextualização dos Textos nas Oficinas.....	120

RESUMO

CELESTINO, Graciane Cristina Mangueira. **Da linguagem textual à audiovisual no aprender e ensinar literatura na perspectiva da pesquisa-ação**. 2015. Mestrado em Educação – Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 29 de jun. 2015, Prof. Dr. Carlos Alberto Lopes de Sousa.

A presente pesquisa teve o objetivo de compreender como são abordadas as questões de cunho monológico, dialógico e polifônico no processo de ensino-aprendizagem dos alunos do 9º ano de uma escola pública do Município de Santo Antônio do Descoberto, entorno do Distrito Federal. O estudo buscou também analisar e compreender como o ensino de literatura na escola é constituído. Os conceitos que nortearam essa pesquisa foram a pesquisa-ação em Barbier, a relação entre a Literatura em Borges e a concepção de Linguagem em Bakhtin.

Como metodologia de pesquisa foi utilizada a pesquisa-ação de cunho existencial, sendo experienciada por meio de 12 (doze) oficinas literárias. As técnicas de pesquisa utilizadas foram a Observação Participante Ativa, aplicação de questionários junto aos alunos, entrevista estruturada com a professora de língua portuguesa e utilização dos Diários de Itinerância. Houve referência a documentos norteadores das políticas públicas do Ministério da Educação (MEC), do programa curricular da disciplina e dados estatísticos educacionais.

A pesquisa-ação existencial – embora limitada enquanto prática nessa pesquisa em relação à noção de pesquisador coletivo – apontou como resultado que o ensino de literatura na escola poderia ser renovado a partir do dialogismo bakhtiniano no qual as vozes individuais e do grupo pudessem manifestar-se nas diferenciadas expressões da cultura textual à audiovisual contemporânea.

Na dinâmica social em que os gêneros literários estão inseridos, muitas vezes é uniformizada a compreensão de produção dos jovens e torna-se um hábito mecânico em alguns casos; os alunos voluntários da pesquisa não reconheceram, em primeiro momento, os gêneros apresentados, os contos e textos da literatura fantástica, e que as oficinas nos permitiram demonstrar como os jovens, em um ambiente construído a partir de diferentes linguagens e formas estéticas, definem a interação com o outro e com o meio.

Palavras Chave

Literatura, linguagem, dialogismo, polifonia e ensino.

RESUME

CELESTINO, Graciane Cristina hose. **The textual language in the audiovisual learning and teaching literature from the perspective of action research.** 2015 Master of Education - University of Brasilia (UNB), Brasília, 29 of June 2015, Prof. Dr. Carlos Alberto Lopes de Sousa.

This research aimed to understand how they are addressed stamp issues monological, dialogical and polifônico teaching-learning process of students in the 9th grade of a public school in Santo Antônio do Descoberto County, surrounding the Federal District. The study also sought to analyze and understand how the teaching of literature in schools is made. The concepts that guided this research were action research in Barbier, the relationship between literature in Borges and design language in Bakhtin.

As a research methodology was used existential nature of action research, and experienced through twelve (12) literary workshops. The research techniques used were the Active Participant Observation, questionnaires to the students, structured interviews with the teacher of English language and use of Roaming Diaries. There was reference to guiding documents of the public policy of the Ministry of Education (MEC), the curriculum of discipline and educational statistics.

Action research existencial- although limited as a practice that research regarding the notion of collective researcher - pointed the result that the teaching of literature in school could be renovated from the Bakhtin's dialogism in which the *voices* individual and group could manifest If the different expressions of textual culture to contemporary audiovisual.

The social dynamic in which the literary genres are included, often uniformed understanding of production for young people and becomes a mechanical habit in some cases; the student volunteers of the research did not recognize at first, the genres presented, the stories and texts of fantasy literature, and workshops allowed us to demonstrate how the young, in a built environment from different languages and aesthetic forms, define interaction with others and the environment.

Keywords

Literature, language, dialogism, polyphony and education

INTRODUÇÃO

Toda recusa dum linguagem é uma morte.

R. Barthes

A eficácia do ato de aprender está intimamente ligado ao direcionamento e orientação que é ministrado ao aprendiz (FREITAS; MARTINS, 2009). Dessa forma, as autoras pontuam que nos últimos dez anos, a formação do aluno, depende em muito da maneira como são tratados os estudos e o ensino da literatura nas aulas de língua portuguesa.

Logo, esse ato de ensinar, perpassará o conhecimento nos níveis do ensino fundamental, com o intuito de contribuir com indicações básicas para integrar o processo de ensino-aprendizagem, às necessidades dos jovens. Utiliza-se no percurso da pesquisa Bakhtin e Borges, para discutir as questões de ensino-aprendizagem, linguagem, literatura e obra de arte, pois contribuem para a construção das representações do conhecimento no processo de aprendizagem.

Com a inserção da literatura fantástica como um dos possíveis recursos, trabalha-se a linguagem e densidade de textos com os jovens, dentro e fora dos muros da escola, o que ocasiona uma relação de aproximação das atividades e das relações sociais e culturais, que se constroem e são introduzidas no contexto de interação com os alunos, o que propicia discussões acerca da alteridade e da linguagem literária.

O presente trabalho foi inspirado pelas experiências vivenciadas no ano de 2012, quando ao iniciar o planejamento das aulas de Língua Portuguesa, alguns questionamentos surgiram como: Quais leituras eram feitas por esse grupo de alunos atendidos? Como aproveitar as leituras desses jovens para agregar um construto de experiências literárias que pudessem colaborar em sua formação leitora? No sentido de aprofundamento, cita-se Freire:

A insistência na quantidade de leituras sem o devido adentramento nos textos a serem compreendidos, e não mecanicamente memorizados, revela uma visão mágica da palavra escrita. Visão que urge ser superada. A mesma, ainda que encarnada desde outro ângulo, que se encontra, por exemplo em quem escreve, quando identifica a possível qualidade de seu trabalho, ou não, com a quantidade de páginas escritas. (Freire, 1989, p. 12)

Das indagações iniciadas pelo momento vivenciado, momento esse que era de leituras e adaptações para o cinema de obras literárias, em observação e perguntas informais ao grupo

de jovens, percebeu-se que a maioria estava sendo diretamente afetada pela onda de *Best sellers*, adaptados para o cinema.

Segundo Freire (1989) a visão responsável da necessidade de ler não somente como um hábito casual e sim fortalecimento da atividade docente, enquanto intelectual ativo e reflexivo, sob a ótica acima descrita surgiria a elaboração de um planejamento que envolveu a literatura de língua inglesa e a de língua portuguesa.

Borges foi utilizado como referência para o estudo do poema épico *Beowulf*, por esse ser a primeira epopeia anglo-saxã, datada do século VIII da era cristã, assim como *Os Lusíadas* de Camões, epopeia máxima da língua portuguesa, decidimos nesse sentido oferecer uma experiência formativa.

Sem contudo deixar que a mitologia presente nas lendas de cada povo, pudesse distanciar esse trabalho. As questões de aliteração, figuras de linguagem, ordem lógica das frases, são pontuais no verso grego, por esse motivo foram realizadas essas escolhas dentre as leituras.

Ao observar esse fenômeno, *Bewolf*, que foi adaptado para o cinema em 2007, além de versões em 3D, digitalizadas e para crianças, tendo no elenco atores como Angelina Jolie, Anthony Hopkins e John Malkovich, direção de Robert Zemeckis, com versões para jogos *online* e *videogames*, visível na indústria cultural, com a produção de cultura de massa a partir de elementos da cultura erudita.

Qual não foi a surpresa, ao observar nas aulas que esse fenômeno do cinema era então desconhecido para a maioria dos alunos, alguns esforços foram empreendidos, para que fosse possível a exibição do filme. Contudo, sentiu-se que não era possível ir além e que as atividades propostas não foram tão bem recebidas quanto imaginou-se.

Em breve discussão e perguntas informais, feitas aos alunos atendidos nas turmas de séries finais do ensino fundamental em 2012, observou-se que a maioria se encontrava com déficit em seu capital cultural.

Muitos não tinham acesso a livros, ou outros recursos informacionais em casa, segundo os jovens não teriam visto outras leituras senão aquelas relacionadas no livro didático, e ainda a presença do fator falta de organização da proposta de trabalho com o ensino de literatura nas séries anteriores cursadas pelos jovens.

Sendo assim, direcionou-se o planejamento da prática de ensino, para dar visibilidade às recepções de textos literários que eram escolhidos pelos alunos, compreende-se a partir daí que seria necessário ouvir o outro, e, demonstrar que a trajetória de conquistas em sua

formação leitora era respeitada. Embora o cenário se mostrasse desfavorável e desestimulante, uma bela lembrança brotou, uma conferência sobre a cegueira em que Borges dizia:

[...] era professor de literatura inglesa em nossa universidade. Que podia fazer para ensinar essa quase infinita literatura, essa literatura que sem dúvida excede o termo da vida de um homem ou das gerações? [...] Vieram me ver umas alunas que tinham feito o exame passado [...] Eu disse às meninas (seriam umas nove ou dez): “ Tenho uma ideia, agora que vocês passaram e eu cumpro com meu dever de professor: não seria interessante emprendermos o estudo de um idioma e de uma literatura que mal conhecemos? (ARIÁS; HADIS, 2006, p. 30)

Após a releitura da conferência sobre a cegueira, ministrada por Borges, percebeu-se que enquanto professor, e também escritor, havia nele a preocupação com a infinitude da literatura, essa obra que excedia o tempo, ao explicar às alunas a ideia que tinha de ser professor, Borges se coloca também como mestre, pois após serem aprovadas, as moças passaram a ter aulas de outro idioma e diferenciados tipos de literatura.

Ou seja, o papel do professor é pensado para além do ato mecânico de repassar os conteúdos formais, e em uma visão de ensinar e aprender que possa contribuir com a formação social e cultural do ser. Foi aí que iniciou-se a avaliação de estratégias para a pesquisa proposta.

Nesse sentido, a preocupação em pesquisar e empreender estudos não somente na literatura tradicional e já reconhecida, como também dar visibilidade a temas pouco discutidos e tão presentes na obra borgeana, como é o caso dos contos fantásticos, das questões de alteridade, sonhos, morte, artefatos fantásticos, permearam a constituição do trabalho que se apresenta.

Ao buscar em Bakhtin base teórica para o estudo da linguagem, que seria orientada nas aulas, com o objetivo de analisar a aquisição de aprendizagem por meio do ato de ensinar, a fim de organizar e desenvolver a troca de experiências palpáveis, o que é uma prática de muitos profissionais que trabalham com literatura, percebeu-se que:

Toda inscrição prolonga aquelas que a precederam, trava uma polêmica com elas, conta com as reações ativas da compreensão, antecipa-as. Cada inscrição constitui uma parte inalienável da ciência ou da literatura ou da vida política. Uma inscrição como toda enunciação monológica, é produzida para ser compreendida, é orientada para uma leitura no contexto da vida científica ou da realidade literária do momento, isto é, no contexto do processo ideológico do qual ela é parte integrante.

(BAKHTIN, 2009, p.101)

Nessa visão bakhtiniana de inscrição, enquanto prolongamento das relações literárias anteriores, orientou-se a constituição de um trabalho com a literatura cânone, que se relacionasse com a enunciação dialógica das obras que estavam sendo adaptadas para a indústria cultural, de maneira a relacioná-las com o que Bakhtin (2009) chama de " realidade literária do momento" .

1.1 Justificativa

Esta pesquisa está relacionada com a construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais, de 3º ciclo, referente às 5ª e 6ª séries, conhecidas atualmente, como 6º e 7º anos da EB, e 4º ciclo referente às 7ª e 8ª séries, 8º e 9º anos da EB, esses parâmetros funcionam como referencial para que ocorra instrução escolar a nível de formação de cidadãos, e serão aqui tratados de maneira crítica (BRASIL,1998) .

Não é explícita a orientação filosófica, o documento, tanto o PCN Introdução quanto o de língua portuguesa do 4º ciclo, sugerem a educação em uma visão crítica, para que haja compreensão do momento histórico e social vivenciado, tendo por preceito direcionar a formação educacional do jovem para a ética, compromisso e respeito, no entanto esse direcionamento é realizado de maneira superficial em relação à abrangência dos estudos relacionados à linguagem, língua e literatura realizados nas últimas duas décadas .

Por conseguinte, na visão do referido documento, à escola cabe valorizar os conteúdos conceituais em contraponto aos atitudinais e procedimentais. Postula o trabalho com textos literários para que haja ação formativa, contudo não orienta quais as estratégias que podem efetivar as questões relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem e formação leitora, indica o trabalho com os gêneros textuais, mas não aprofunda as diferenças entre eles .

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de 3º e 4º ciclos, indicam a concepção de desenvolvimento das capacidades dos alunos com a aplicação de conteúdos que direcionem para a aquisição de habilidades, na visão dos PCNs, o aluno pode tornar-se sujeito ativo de aprendizagem, o espaço escolar e a relação de autonomia em relação ao professor, favorece a ampliação das experiências de socialização entre os jovens .

Constatou-se que os PCNs poderiam colaborar na aplicação das teorias bakhtinianas, pois já era percebido pelo pensador da linguagem, como o processo de interação verbal é pontual para o desenvolvimento das relações humanas. Ressalta-se porém, que por sua elaboração ter sido desenvolvida em um momento de transição, é necessário que sua aplicação seja orientada por novas perspectivas .

Nessa perspectiva, o trabalho que se apresenta é constituído pela mediação do professor pesquisador, ao propiciar espaços e situações de aprendizagem possa colaborar para a articulação das leituras dos jovens, e as relacione com os conhecimentos prévios e conteúdos formais, referentes aos diferentes campos .

A Literatura de Ficção Científica, durante várias décadas foi pouco abordada na academia, em alguns casos só os representantes mais notórios, aqueles que já tinham certo reconhecimento em outras formas literárias foram bem aceitos .

No entanto, com o crescimento e a visualização de livros, filmes e séries de televisão, que têm sido produzidos, desde que se iniciou o movimento *cyberpunk*, na década de 1980 até os dias atuais. O crescimento dessas formas literárias tem atingido um número bem significativo de jovens e adultos, que encontram nessas leituras uma re-leitura da Literatura Fantástica, bem como da Ficção Científica de natureza canônica .

Dessa maneira, foram concebidas algumas caracterizações para seu estudo, “ toda literatura é essencialmente fantástica, que a ideia de literatura realista é falsa, já que o leitor sabe que aquilo que lhe estão contando é uma ficção.” (BORGES, 2009, p. 225) .

Sendo assim, essas características apresentadas orientam a possibilidade de uma proposta de ensino da literatura, como hipótese de reconhecimento e representação das problemáticas culturais, sociais e econômicas de seu tempo .

Aborda-se nesse trabalho a compreensão dos conceitos de Ficção Científica e sua relação com a Literatura Fantástica, proporcionando ao estudante a compreensão de diferentes gêneros literários, que desenvolvam sua singularidade leitora, sendo utilizado especificamente a obra “*Monalisa Overdrive*” que é uma construção literária oriunda do movimento *cyberpunk* (GIBSON, 2008) .

A metodologia utilizada é a Pesquisa-Ação Existencial, para que se possa no decorrer das oficinas, trabalhar com a Observação Participante Predominantemente Existencial, no estudo da linguagem e literatura, e sua construção formal para as aprendizagens em língua portuguesa no ensino fundamental (BARBIER, 2007) .

Tendo os estudos literários como base de análise das estruturas discursivas, fundamentadas na concepção bakhtiniana, a partir de uma perspectiva de correlação de textos escritos e textos visuais, por meio da apreensão de conteúdos, de forma teórico prática nas oficinas de literatura no 9º ano do ensino fundamental.

1.2 O Problema de Pesquisa e a Metodologia

Segundo Jouve (2012) considera-se que o ensino de literatura propicia uma percepção da leitura e escrita, além de uma visão de mundo não linear. Essas aulas constituem uma abordagem da literatura como “ arte da linguagem ”, pois a mesma tem em si uma particularidade de conceito aberto, que diferencia as leituras feitas pelos alunos fora do contexto escolar.

Durante algumas atividades literárias, como lista de leituras, retextualizações de contos, declamação de poemas, produção de portfólio de Histórias em Quadrinhos dos textos lidos, entre outros, percebeu-se que literatura e linguagem, não são imunes, isentas, pois comportam em si um significado ideológico que se desenvolve como cita Bakhtin :

Todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo; mas, ao contrário destes, ele também reflete e retrata uma outra realidade, que lhe é exterior. Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico. É um signo. Sem signos não existe ideologia. Um corpo físico vale por si próprio: não significa nada e coincide inteiramente com sua própria natureza. Neste caso, não se trata de ideologia. (BAKHTIN, 2009, p. 31)

Seguindo o pensamento acima exposto por Bakhtin (2009), entende-se que a literatura, assim como as demais artes, comportam uma construção que é ideológica, e se manifesta por meio dos signos que a compõe. A sociedade é parte fundamental na compreensão de uma educação, tanto escolar formal quanto no pensamento individual, sem, contudo perder seu viés de contradição, sendo assim, a linguagem é uma das atividades que melhor opera essa construção .

Quer seja, portanto, em uma filosofia do sujeito fundante, quer em uma filosofia da experiência originária ou em uma filosofia da mediação universal, o discurso nada mais é do que um jogo, de escritura, no primeiro caso, de leitura, no segundo, de troca, no terceiro, e essa troca, essa leitura e essa escritura jamais põem em jogo senão os signos. O discurso se anula, assim, em sua realidade, inscrevendo – se na ordem do significante. (FOUCAULT, 1999, p. 49)

Foi nesse sentido, e sendo conduzidos pelo pensamento de Foucault (1999) que acima cita como *filosofia do sujeito fundante*, esse jogo da linguagem e da escritura referendado por novas práticas de ensino que poderiam revigorar a maneira como eram suscitadas as aulas . Sendo assim o problema de pesquisa que aqui se apresenta é o ensino de literatura nas séries finais do ensino fundamental, como foco principal de interesse o 9º ano, pois esta é uma série

que poderia ser compreendida como “ fechamento de um ciclo ”, “ rito de passagem ” para o ensino médio .

Durante as aulas de língua portuguesa nessas séries, percebeu-se a iniciação dos jovens em textos paraliterários, ou até mesmo literários, sem muita preocupação com a maneira como eram definidos e tratados os valores sociais, econômicos, individuais e ideológicos na sociedade .

Portanto, entende-se essa questão de *filosofia da experiência originária* como uma condução à chamada *mediação do jogo do discurso*, pois para a grande maioria dos jovens, as escolhas literárias feitas até então, parecia à primeira vista não se adequar à estrutura escolar atual.

1.3 A instituição de ensino pesquisada e suas características

O interesse pelo estudo do processo de ensino-aprendizagem na escola, mais especificamente pelo ensino de literatura fantástica, em sua vertente de Ficção Científica, surgiu durante o ano de 2008, quando iniciada a docência aos alunos das séries finais do ensino fundamental, ainda no município de Santo Antônio do Descoberto, Goiás.

Com o passar do tempo percebeu-se que as aulas planejadas, com atividades que incluíam o estudo de textos tradicionais da literatura infanto-juvenil, e também das “paraliteraturas”, como os quadrinhos, as revistas e filmes, eram amplamente consumidos pelos alunos quando tinham acesso à biblioteca escolar.

Nesse contexto, foram geradas inquietações, em relação aos estudos nas aulas com leitura literária, que eram ministradas aos jovens, assim como, acerca do planejamento de ensino da língua portuguesa concebido para esse público.

Observou-se ao longo da jornada docente, como os jovens desta modalidade de ensino sentiam dificuldades em trabalhar com textos variados, o que demonstrava certo desconhecimento de elaboração, sistematização, funcionalidade ou importância desse ato em sua formação leitora, ao saírem do ensino fundamental para o ensino médio.

Com essa perspectiva era imprescindível que o processo de ensino-aprendizagem fosse contemplado, ao permear a prática educativa, começou-se a atentar para as mudanças epistemológicas que o trabalho desenvolvido adotou, visto que os procedimentos tradicionais, já não faziam parte da perspectiva de educação empreendida, que era uma necessidade dos jovens.

Nesse sentido buscou-se livros, *sites*, filmes, nomenclaturas pouco convencionais para o ensino, mas que eram amplamente difundidos e aceitos pelos jovens, para a melhor compreensão de sua percepção de leitura e como poderia influenciar no ensino ministrado em sala de aula. Ao pesquisar algumas dessas fontes, percebeu-se que das associações feitas em por alunos, surgiria a possibilidade de trabalhar a literatura fantástica em sua vertente de ficção científica, como uma estratégia de ensino da literatura.

É necessário lembrar, que em vários momentos o questionamento da prática docente esteve presente, assim como a maneira e as estratégias, com as quais eram ensinados os textos literários aos alunos.

Ao longo do trabalho na rede pública de ensino municipal, foram ofertadas capacitações, e durante esses encontros dos cursos os docentes externavam, por meio de depoimentos não-formais, sua insatisfação com as dificuldades enfrentadas em sala de aula, a falta de apoio das famílias, os baixos salários e a desvalorização de sua profissão, contudo, começou-se a pensar as questões de ordem pedagógica, o ato de ensinar e aprender.

Nessa pesquisa investigou-se como está ocorrendo a oferta de um ensino de língua portuguesa, especificamente de literatura, no 9º ano do ensino fundamental, visto que é priorizada a necessidade de ler e escrever, por constituir-se para alguns docentes, em um desafio. O processo de ensino-aprendizagem, permite aos jovens a possibilidade de utilização das funções sociais dessa leitura. A pesquisa-ação existencial " trata de aplicar faculdades de abordagem da realidade que pertencem aos domínios da instituição, da criação e da improvisação, no sentido da ambivalência e da ambiguidade " (BARBIER, 2007, p.68).

Nesse contexto, o tratamento dessas abordagens, serão a metodologia desse trabalho, sendo de natureza existencial, pois comporta em si, o espírito de criação, ao se apresentar o resultado das 12 oficinas que foram planejadas para a contemplação do processo ensino-aprendizagem, montadas para desenvolver a construção e análise dos dados coletados.

A pesquisa-ação existencial tem como um dos pontos altos seu favorecimento de importantes dimensões humanas, como " o imaginário criador, a afetividade, a escuta das minorias¹ em situação problemática, a complexidade humana admitida, o tempo de maturação e o instante da descoberta " (BARBIER, 2007, p. 73).

¹ A escuta das minorias é compreendido nessa pesquisa, tendo como conceito norteador, a escuta sensível (BARBIER, 2007), como formação do conceito de alteridade, o respeito ao outro, a si e ao todo, o mundo, a seu redor. Além da busca pela compreensão da organização cultural, social, econômica e individual de um grupo ou de um indivíduo.

As oficinas foram ofertadas em uma sala que serviu como laboratório, para os alunos do 9º ano do ensino fundamental séries finais, de uma Instituição da Rede Municipal de Educação, da cidade de Santo Antônio do Descoberto, município que fica a 180 km da capital goiana e a 49, 4 km de Brasília, em uma área de 938, 309 km² na mesorregião do Leste Goiano, microrregião do entorno do Distrito Federal.

Limita-se com os municípios goianos de Alexânia, Corumbá de Goiás, Cocalzinho, Águas Lindas e Luziânia, com as cidades brasilienses de Ceilândia, Samambaia, Recanto das Emas, Gama e Novo Gama. O município de Santo Antônio do Descoberto, tem população atual estimada em 67. 993 habitantes, estimativa do ano de 2010.

A Instituição de Ensino participante desta pesquisa, está localizada no bairro Centro, funciona, atualmente, em dois turnos, matutino e vespertino, atende à modalidade de ensino fundamental séries finais, 6º a 9º anos.

Conta com 30 turmas divididas em: 8 de 6º ano com um total aproximado de 318 alunos, 7 de 7º ano em um total aproximado de 361 alunos, 8 de 8º ano total aproximado de 248 alunos, e 6 de 9º ano em um total aproximado de 185 alunos, somando-se um total geral de 1.112 alunos devidamente matriculados.

Horário de funcionamento de 7h 30 min às 11h 40 min, no matutino, e de 13h 15 min às 17h 30 min., no vespertino. O quadro funcional da Instituição é composto por 1 diretora, 2 secretárias, 4 auxiliares administrativos, 2 coordenadoras pedagógicas, sendo uma delas responsável pelo Mais Educação, 3 coordenadores de turno, 4 bibliotecários, 33 docentes, 11 auxiliares de serviços gerais e 9 merendeiras.

Em análise ao objetivo geral disposto no Projeto Político Pedagógico da instituição, compreendemos que os jovens são preparados com a finalidade de produzir e compartilhar os conhecimentos, realizando assim uma construção de aprendizagem, já que segundo o objetivo, os mesmos devem tornar concreta e viabilizadora sua relação social.

Como objetivos específicos a escola visa:

- Evitar repetência e a evasão escolar – para isto proporcionar um ambiente agradável, por meio de projetos fortalecendo o vínculo afetivo com a Escola, onde o aluno possa não só aprender conteúdos, mas também ter uma visão crítica do mundo ao seu redor;
- Melhorar o desempenho acadêmico dos alunos;
- Aprimorar a gestão escolar – por meio da aplicação de auto avaliações, do exercício da liderança baseado em firmeza e respaldado na cordialidade e flexibilidade;
- Diminuir (e para um futuro) erradicar a distorção idade-série;

- Fortalecer a parceria Escola X Comunidade - A insistência na quantidade de leituras sem o devido adentramento nos textos dividindo a responsabilidade entre ambos os agentes da formação cultural do aluno;
- Promover a inclusão da família na escola – colocando os pais e os responsáveis a par de todo o processo de ensino-aprendizagem;
- Promover por meio do projeto Mais Educação aulas diferenciadas nas disciplinas críticas como português e matemática e inglês;

No primeiro e segundo objetivos específicos, é reconhecida a preocupação da instituição com o desempenho dos jovens e sua melhoria de aprendizagem, a partir da elaboração de projetos; no quarto e quinto objetivos o PPP da instituição dispõe uma estratégia para fortalecer as responsabilidades e deveres dos pais e responsáveis para com a formação leitora e cultural dos jovens a fim de erradicar a distorção idade-série.

A pesquisa tem sua orientação voltada à pesquisa-ação existencial em campo, contudo foi realizada uma pesquisa bibliográfica para responder às questões teóricas que se apresentavam, além de nortear a organização da fundamentação teórica e a análise do corpus de dados coletados nas oficinas, sobre como utilizar os textos da literatura fantástica, enquanto ferramenta didática para o processo de ensino-aprendizagem, nas aulas de língua portuguesa.

Apresenta-se nesse trabalho, as teorias de Bakhtin (2009) que relacionam a linguagem como campo de enunciação de sentidos e significados, e Borges (2011), a literatura como uma atividade de materialização de processos simbólicos, convicções e valores, de questionamentos e indagações, constituídas pela observação da realidade.

Essas teorias foram direcionadas pela perspectiva da pesquisa-ação existencial como base para a construção da proposta de ensino-aprendizagem nas oficinas, capaz de analisar e planejar atividades de leitura e compreensão dos textos oriundos não apenas de uma tradição literária, mas de uma literatura à margem ou periférica.

1.4 Os sujeitos da pesquisa

Iniciou-se a pesquisa com conversa informal e apresentação ao gestor da Instituição, que externou sua autorização para o desenvolvimento da mesma, após ter recebido a carta de apresentação do Programa de Pós Graduação. Contudo durante a semana o pesquisador foi informado pelo então gestor, que foi exonerado da função, e não sendo informado de quem ficaria na direção.

Uma semana depois, foi comunicado a designação de um gestor para a instituição, no mesmo dia a pesquisadora apresentou-se à gestora atual que recebeu a pesquisa com desenvoltura.

Então contactou-se a coordenação pedagógica, cuja conversa informal tinha como objetivo o conhecimento do Projeto Político Pedagógico, a lista de 9º anos, os nomes e horários dos professores de língua portuguesa que atuavam nas turmas pretendidas, os dados do IDEB dos últimos anos e o programa da disciplina de língua portuguesa.

Diagnosticou-se a presença de conteúdos formais relacionados a leitura e produção textual em suas práticas leitoras no programa da disciplina, contemplou-se portanto, o objeto de pesquisa, que é o processo de ensino-aprendizagem de literatura. Logo após, foi solicitada a uma das professoras de língua portuguesa, autorização para realizar a pesquisa com seus alunos, assim como efetuar as oficinas durante três dias por semana até completar 12 oficinas, foi então informado que não poderia conceder a autorização, pois atrapalharia a ministração de conteúdos gramaticais.

Sendo assim, como a outra professora do 9º ano só trabalhava no período vespertino, solicitou-se a autorização o que foi autorizado. A proposta de trabalho foi recebida com entusiasmo, entrevistou-se a docente para constar da pesquisa, com a finalidade de saber quais eram as concepções de ensino-aprendizagem de literatura e a metodologia utilizada.

Após esse momento, tratou-se de elaborar os bilhetes para a reunião com os pais dos alunos a fim de conseguir o termo de consentimento livre e esclarecido, visto que são menores de idade, a reunião foi realizada na turma do 9º ano que seria pesquisada, onde são frequentes 34 alunos, sendo que consta no diário 36 alunos, desses 28 manifestaram interesse em participar da pesquisa, contudo, foram frequentes nas oficinas 25 alunos. Sendo que quatro desses desistiram.

Oriundos dos mais variados bairros da cidade, como Vila São Luiz, Vila Paraíso I e II, Jardim de Alá, Beira Rio, Ana Beatriz, Montes Claros, Parque Estrela Dalva XI e XII, e Parque Santo Antônio. A instituição de ensino pública municipal pesquisada, está localizada no centro da cidade, atende ao segmento de ensino fundamental séries finais, a instituição absorveu as turmas de 6º e 9º anos, em especial de uma escola do bairro Jardim de Alá. Percebeu-se que a escola está organizada em relação ao seu direcionamento curricular, e, ao modo como as atividades que pertencem ao campo social são discutidas.

Para autorização da pesquisa :

- Contatou-se a Secretaria Municipal de Educação de Santo Antônio do Descoberto, Goiás, solicitou-se então autorização para realizar a pesquisa na Escola Campo;
- Fez-se análise situacional da Escola, e das classes de 9º ano atendidas, para conhecer as práticas docentes e discentes;
- Solicitou-se autorização da direção da instituição com a finalidade de explicitar a pesquisa e autorização para realizá-la;
- Solicitou-se à direção uma reunião com os pais e responsáveis, para cientificá-los da pesquisa e coletar a permissão, por meio do termo de consentimento livre e esclarecido;
- Apresentou-se à direção da escola o projeto de pesquisa e o plano de atividades em oficinas detalhado, em conjunto com a carta de apresentação do Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, com assinaturas da coordenadora do PPGE e do orientador;
- Verificou-se com a direção da instituição a disponibilidade de uma sala para o ambiente de atividades da pesquisa e os dias para a realização das oficinas;
- Montou-se o ambiente da oficina para a realização das atividades de coleta de dados, onde se disponibilizou materiais visuais, histórias em quadrinhos, painéis e quadros, materiais textuais, livros, revistas e jornais;

Na sala ambiente na primeira fase continham os seguintes materiais e estratégias:

1 – Histórias em quadrinhos baseados em clássicos da literatura universal, para empréstimo aos alunos, visto que muitos não têm acesso a esse tipo de capital cultural. Os quadrinhos citados foram obtidos em sebos e livrarias, muitos são novos, os demais são usados;

2 – Elaboração e conceituação da Ficção Científica, e sua relação com a literatura fantástica e o movimento *cyberpunk*, pois alguns alunos em conversa informal disseram não conhecer muito de literatura;

Nessa etapa dividiu-se os alunos em duplas, para que desenvolvessem a leitura, compreensão e identificação dos textos. Como a maioria dos jovens não reconhece o gênero sem que se faça relações, por compreender que seria mais criativo tanto para os alunos quanto para o pesquisador, realizou-se uma adaptação dos três primeiros capítulos do livro *Monalisa Overdrive*, para que fosse assistido o filme e realizada uma (re) textualização dos capítulos até então lidos.

3 – Filme que foi adaptado para o cinema a partir da obra de Philip K. Dick:

- *Blade Runner*, o caçador de andróides;

Realizou-se um levantamento de questões de conteúdo textual, oralmente, e sobre os assuntos do filme, e sua relação com as questões de alteridade, sonho e morte.

Discutiu-se na apresentação do primeiro, segundo e terceiro capítulos do livro *Monalisa Overdrive*, aspectos característicos e questões literárias, tais como: qual a compreensão dos alunos de contos de fábula e fantasia? O que seria a ficção científica? De que maneira viam o respeito ao outro e a si? E como os três primeiros capítulos tratavam a questão do sonho relacionado à realidade material no texto? Em preparação para a próxima fase.

Na segunda fase apresentou-se na sala ambiente o quarto e quinto capítulos, nesse momento os jovens realizaram uma produção textual de sua autoria dos capítulos.

1 – livro “ *Monalisa Overdrive* ”;

Nessa fase continuou-se o processo de retextualização dos capítulos divididos. Ocorreram as seguintes atividades realizadas pelos alunos;

- Reflexão sobre os quadrinhos e sua relação com as questões literárias;
- Análise do filme apresentado em relação aos três primeiros capítulos do livro;
- Produção textual sobre o capítulo que ficou sob sua responsabilidade;
- Retextualização em formato de História em quadrinhos;
- Produção oral;
- Produção escrita de história fantástica ou cyberpunk;

Foram escolhidas essas atividades para a pesquisa, porque há um entendimento, que o conhecimento, produção e análise dessas atividades são relevantes para o processo educacional.

Utilizou-se como Instrumento de Coleta de Dados:

- Observação na sala ambiente, com registro fotográfico, gravação das oficinas, registro escrito;
- Roteiro de observação, construído levando em consideração todas as questões relacionadas ao ensino de literatura e linguagem no ambiente;
- Diário de campo, em suas três fases, diário – rascunho; diário – elaborado, e por último; diário – comentado, para anotar as questões pertinentes levantadas pelos jovens;
- Análise interpretativa da apresentação de retextualização dos capítulos divididos, feitos pelos alunos;
- Análise do programa de estudos da disciplina de língua portuguesa da escola;

- Análise das retextualizações produzidas pelos alunos;
- Análise das produções comparativas entre filmes e narrativas fantásticas;

1.5 Premissa da Pesquisa

Apresentou-se na pesquisa, a linguagem literária e sua leitura sistematizada com o intuito de estabelecer relações leitoras entre o jovem e a realidade que o cerca, para que se possa confrontar a qualidade da educação que é ofertada aos alunos. Ao ser questionado acerca da concepção de literatura, Borges respondeu:

[...] acredito que se sentirmos uma personagem como um conglomerado de palavras, essa personagem foi criada de maneira feliz ou acertada. Por exemplo, no caso de um romance, devemos acreditar que as personagens vivem além do que o autor nos diz sobre elas. Por exemplo, se pensarmos em uma personagem qualquer, uma personagem de um romance ou de um drama, temos que pensar que essa personagem – nos momentos em que não a vemos – dorme, sonha, cumpre diferentes funções. Caso contrário seria completamente irreal para nós. (BORGES, 2009, p.103)

Percebe-se a evidência de práticas de compreensão e interpretação na perspectiva literária de Borges, que indica como o conto fantástico pode ser analisado e interpretado em sua composição, e sua diversidade de personagens concebida nos estudos literários sobre a literatura fantástica.

Nessa concepção, amplia-se o repertório com o livro de Gibson, “*Monalisa Overdrive*” que traz em seu cerne vários conceitos tecnológicos, entre eles o de ciberespaço, que segundo Lévy significa:

[...] nômade urbanístico, gênio informático, pontes e calçadas líquidas do espaço do saber. Ele traz consigo maneiras de perceber, sentir, lembrar-se, trabalhar, jogar e estar junto. É uma arquitetura do interior, um sistema inacabado dos equipamentos coletivos da inteligência, uma estonteante cidade de tetos de signos. A administração do ciberespaço, o meio de comunicação e de pensamento dos grupos humanos, será uma das principais áreas de atuação estética e política do próximo século. (LÉVY, 1998, p.105)

Em Gibson (1986) encontra-se a heterogeneidade própria da cultura popular, mas nem por isso perde seu valor cultural e educacional, apenas reflete as mudanças ocorridas durante a apropriação desses valores e sua ressignificação. Por esse motivo a escolha do livro *Monalisa Overdrive*, para o trabalho que os jovens nas oficinas literárias realizaram, além de demonstrar como foi constituído o processo de ensino-aprendizagem.

1.6 Definição do Objeto da Pesquisa

O objeto dessa pesquisa constitui-se do estudo dos elementos existenciais, como alteridade, sonhos e morte, dispostos no livro, *Monalisa Overdrive*, que evidenciam características polifônicas, monológicas e dialógicas, com caráter de crítica a uma sociedade que busca alocar aos indivíduos valores diferenciados, reduzindo a dimensão humana a um distanciamento distópico.

Nessa relação será utilizada a Literatura Fantástica, por meio do movimento definido como *cyberpunk*, com viés metodológico da pesquisa-ação existencial, para a análise e compreensão de conceitos relacionados à linguagem será utilizada a concepção bakhtiniana. Além da utilização de algumas obras de contos fantásticos, filmes e vídeos como suporte para a discussão e produção de textos pelos jovens nas oficinas literárias.

Acredita-se nesse sentido, que discutir a constituição de estratégias mediadas por processos culturais e sociais no ato de ensinar e aprender, sejam necessárias para que a proposta dessa pesquisa possa indicar a presença de conceitos de dialogismo, polifonia e intertextualidade nos textos lidos, produzidos e analisados pelos jovens.

1.7 Objetivo Geral

Compreender como são abordadas, na dimensão da pesquisa-ação existencial, as questões de cunho monológico, dialógico e polifônico, tendo como fonte a Literatura Fantástica, por meio da concepção bakhtiniana de Linguagem no ensino-aprendizagem dos jovens.

1.8 Objetivos Específicos

Analisar e compreender como o ensino de literatura na escola é construído;

Identificar o dialogismo bakhtiniano no qual as “vozes” individuais e do grupo possam se manifestar por meio de diversas expressões oriundas de focos variados da cultura contemporânea;

Demonstrar como os jovens em um ambiente construído a partir de diferentes linguagens e formas estéticas, definem a interação com o outro e com o meio;

1.9 Questão Norteadora da pesquisa

De que maneira a pesquisa-ação existencial, e a concepção bakhtiniana de linguagem contribuem no processo de ensino-aprendizagem de literatura, aos alunos do 9º ano do ensino fundamental, em suas diferentes linguagens, gêneros e formas estéticas, a fim de definir as vozes individuais e coletivas oriundas das relações com o meio e o outro nas oficinas?

CAPÍTULO II

LINGUAGEM, DIALOGISMO, MONOLOGISMO E POLIFONIA: ALGUNS CONCEITOS BAKHTINIANOS

Qualquer produto de consumo pode, da mesma forma, ser transformado em signo ideológico.

M.M. Bakhtin

2.1 Conceito de Linguagem

Em toda sua vida e obra Bakhtin, buscou conceituar a linguagem como concepção da palavra enquanto signo ideológico, um caminhar dialógico, o dialogismo tem um corpo de ideias macro. A polifonia seria a diferenciação no interior da obra literária, de uma rica unidade de vozes, assim como existe a individualidade de cada voz na unidade do texto, além da diversidade de palavras que formam um conjunto na singularidade.

Koch (2003) em consonância, observa que a linguagem é o sistema que proporciona ao homem comunicar suas ideias e sentimentos, e nesse sentido utiliza-se, do que a autora chama de elementos linguísticos, sendo esses a fala, a escrita e os demais signos. Linguística, portanto, é o nome dado à ciência que estuda a linguagem.

A comunicação humana mediada por linguagens, entre elas a linguagem verbal, é integrada pela fala e escrita, e pela linguagem não-verbal, que é a utilização de recursos como imagens, desenhos, símbolos, músicas, gestos, tom de voz (FARACO; MOURA, 1998).

Essas linguagens segundo os autores, são a relação de interação entre comunicação e sociedade, pois uma, não pode existir sem a outra. Sendo assim, a linguagem não é uma prisão onde muros e grades se esforçam para impedir a influência de fatores externos, ela é

sim, influenciada e influenciadora de circunstâncias econômicas, políticas e culturais de cada época.

Schaefer (2011) em consonância com a perspectiva bakhtiniana aponta as questões polifônicas, como resultados de fatores econômicos e sociais discutidos no interior da obra literária, por isso a repercussão, que seria a consequência externa; enquanto as razões psicológicas, seriam as consequências internas.

Tanto as consequências externas quanto as internas citadas pelo autor, são concebidas comumente como tipos de linguagem em que a não-verbal, é determinada por movimentos corporais que traduzem mensagens e intenções, e nessa categoria existe a gestual (CEREJA; MAGALHÃES, 2000) . Esse, por sua vez, é um sistema de gestos e movimentos que emitem significado ao ser utilizado na comunicação das pessoas com necessidades especiais na fala ou audição.

Nesse sentido, a linguagem mista é aquela que faz uso ao mesmo tempo da linguagem verbal e não-verbal que são integrados simultaneamente por imagens, símbolos e diálogos. Contudo, para a obra literária como construção linguística coexistem fatores que explicitam seu teor (FARACO; MOURA, 1998).

Na obra de Bakhtin não há negação da repercussão de condições infraestruturais da linguagem, bem como não nega que uma perturbação conduzida pela psique possa contribuir para que vozes interiores traduzam modos polifônicos (SCHAEFER, 2011).

Ambos os casos podem explicar a polifonia no interior da linguagem, que não pode ser compreendida como artisticamente decisiva, pois reside no texto as múltiplas vozes que estabelecem as condições para a linguagem ocorrer de maneira efetiva.

Schaefer (2011) em conformidade com a concepção bakhtiniana, conduz à reflexão de que as novas formas artísticas são preparadas durante os séculos, e a evolução da linguagem é pois uma das condições ideais que se apresentam, para que haja uma realização de novas formas estéticas, literárias e linguísticas. Sendo que cada uma das formas é gestada ao longo da história, pois as artes são influenciadas pela história e vice-versa, e a literatura é um bom exemplo dessa influência.

Dessa maneira, o ensino de literatura não pode ser compreendido como um produto da sociedade, mas sim em suas condições sociais e culturais, pois as formas estéticas propiciam e até aceleram seus processos de criação, essas condições e seus desdobramentos vinculam sua dominação com a transposição filosófica ou científica para o disperso senso comum.

A compreensão de linguagem como um processo de signos que se relacionam, organizadamente e formam um sistema, em seu fator primordial, é entendido como uma organização sistêmica que serve como meio de comunicação entre os indivíduos (FARACO; MOURA, 1998).

A linguagem como “ um universo particular, o universo de signos ”, pode ser entendida em seus construtos (BAKHTIN, 2009, p. 10). São, portanto, objetos naturais e adquirem com o passar do tempo particularidades que tornam seu significado amplo e indicador do significante, pois pode ser que distorça, reflita ou retrate a realidade que se apresenta.

O conceito “ bakhtiniano ” aqui compreendido, é o de objeto do discurso que se liga ao sujeito, e é intermediado pelo significante. Neste momento o autor é reconhecido como sujeito da obra (BAKHTIN, 2009) .

O teórico estudava a linguagem e suas incursões no contexto social, cultural, histórico e econômico por meio da literatura e da filologia, “ *tudo que é ideológico possui um valor semiótico* ” (BAKHTIN, 2009, p. 32). Sendo assim no domínio dos signos na linguagem, a obra literária é responsável por representar e simbolizar os campos de criatividade, daí provêm seu valor ideológico que dá sentido à obra, e o valor semiótico de relações no interior da obra.

Ao demarcar o autor, aquele que tem o labor literário, aquele que cria a obra literária, como sujeito da obra, sua atuação faz com que esse sujeito abandone a tendência monológica, (SCHAEFER, 2011).

E essa tendência é muito comum nas utilizações tradicionais que são estruturadas pela linguagem. Sendo assim, o autor teria a tarefa de criar condições para que as vozes das personagens pudessem ser livres para falar, portanto não ocorreria uma sobreposição do autor em relação às personagens, ele na verdade conduziria a uma dinâmica de diversidade, de um eu em relação a outro eu (BAKHTIN, 2006).

Linguagem é o dialogismo da palavra, e estaria em constante interação com o mundo e a realidade que o cerca, tanto no interior da obra literária quanto em sua relação com o mundo exterior (BAKHTIN, 2006).

Portanto ao se pensar que “ tudo na vida é diálogo, ou seja, contraposição dialógica ” (BAKHTIN, 2009, p. 49), essa construção poderia ser compreendida como fenômeno ideológico, a palavra não pode ser concretizada como coletiva pois sua formação não é monológica ou homofônica.

A forma estética não pode ser fundamentada de dentro da personagem, de dentro do seu propósito semântico, material, ou seja, de dentro da significação puramente vital; a forma é fundamentada do interior do *outro* – do autor, como sua resposta criadora à personagem e sua vida, resposta que cria valores que por princípio são transgredientes à personagem e à sua vida, mas mantêm com elas uma relação essencial. Essa resposta criadora é o amor estético. (BAKHTIN, 2003, p.82)

Contrariamente à posição adotada em que a forma estética e a significação, precisam ser apuradas no interior do outro, para que sejam estabelecidos valores, tanto à personagem quanto à relação criadora (BAKHTIN, 2003). A linguagem desempenharia funções, de acordo com a ênfase que se daria aos processos de comunicação, seria a compreensão da linguagem como uma construção muito bem organizada internamente (CEREJA; MAGALHÃES, 2000).

Os conceitos de polifonia e dialogismo não eram apenas relacionados às teorias linguísticas ou literárias, mas sim em relação imediata com as questões de prática cultural, que com o passar do tempo, tentam se impor aos discursos monológicos (BAKHTIN, 2006).

As personagens, são vistas como sujeitos do discurso, sustentam a diversidade dialógica " *não se trata da ausência (do autor), mas da mudança radical da posição do autor* " (BAKHTIN, 2006, p. 5). Nessa concepção de linguagem são as personagens que levam à frente uma construção de significados no texto.

Essa concepção é a distinção de linguagem como construto, mas também como singularização e instrumento de percepção/recepção das informações, emoções, conteúdos, imagens e demais linguagens, na perspectiva de diferenciação de conceitos de polifonia e dialogismo (BRAIT, 2010).

Essa concepção de uma representação da realidade, relaciona-se com a percepção de linguagem literária como arte em constante catarse para a construção de conhecimento linguístico, pois o homem acumula conhecimentos, por utilizar e empregar a linguagem (BAKHTIN, 2006).

Essa capacidade de aprender é diferente nos humanos e nos animais, a acumulação de conhecimentos pelo homem e sua transposição para a outra geração é o que permite a mudança constante na linguagem humana, pois a humanidade passa por transformações, e as atividades sociais e linguagem se correlacionam, com essas mudanças (FARACO; MOURA, 1998).

Ao objetivar uma indicação dos estudos de signos literários, como formas constitutivas para os estudos discursivos, assim como as diferenças que podem estabelecer-se entre o “ discurso ” e a “ língua ”, o “ discurso particular ” e o “ discurso corrente ” denota-se

o diálogo traçado entre essas estruturas como inter-relação de aspectos contrários e opostos (SCHAEFER, 2011).

Quando algumas formas de comunicação começaram a concorrer com a linguagem literária, como o jornalismo, por exemplo, de alguma maneira a literatura convencional foi sofrendo algumas intervenções nos espaços educacionais.

Em consenso com essa proposta caracterizam-se os efeitos cômicos de diversas obras literárias e artísticas, em vez de limitar o estudo da narrativa, além do estudo sobre a paródia, em contribuição aos estudos socioliterários modernos, das questões de estudo de gêneros literários e princípios básicos da filosofia da linguagem aplicados à literatura (BAKHTIN, 1984).

Neste sentido, se comprovará que os problemas fundamentais da linguagem, não são apenas linguísticos, mas também se repetem nas estruturas literárias e em outros domínios artísticos. A relação entre linguagem, literatura e discurso reaparece então como o espaço geral onde essas questões são dispostas (SCHAEFER, 2011).

A construção da identidade na linguagem humana, deve configurar-se em relação profunda com outras expressões culturais, o conhecimento de mundo permite a realização de processos de compreensão e saber, que conduzem à valorização do discurso e linguagem na sociedade que a integra (KOCH, 2003).

Cultura, é a tradição de fazer humano que é transmitido de geração a geração, o que desenvolve no ser uma soma de realizações que confluem em linguagem, sendo ao mesmo tempo uma condição para sua existência (FARACO; MOURA, 1998).

A linguagem e a literatura como interações entre leitores e falantes, orientam a construção da fala como questão individual na língua (PERRONE – MOISÉS, 1998). Os meios de comunicação e práticas sociais, colaboram na interpretação da evolução literária e social, essa contextualização da linguagem e literatura podem ser utilizadas mais vezes no espaço de educação formal (SANT'ANNA, 2000).

O confronto leitor / escola / ensino, é visto como maneira de difundir as práticas de leitura formal difundidas pela escola. Faraco; Moura (1998) nessa concepção pontuam a finalidade desse ensino na escola, como sendo portanto, o compromisso verdadeiro com a linguagem.

Encontra-se o relacionamento de interesses e objetivos da produção da linguagem, o conhecimento de mundo como uma espécie de dicionário enciclopédico que dá origem aos

conhecimentos e à cultura que dispostos na mente, necessitam de um trabalho mais elaborado por meio da macroestrutura na linguagem (KOCH, 2003).

Para conceituar a linguagem humana é necessário que se compreenda que os objetos reais e materiais estão ambos dispostos com a finalidade de entender o exercício da fala, que é seu uso em sociedade (BAKHTIN, 2003).

Mikhail M. Bakhtin surgiria em uma Rússia Bolchevique de pensamento filosófico-religioso-científico, buscava teorizar sua estruturação a partir das ideias de Marx e não do Partido Comunista, stalinista e leninista, de matriz radical, pois sua discussão era acerca do modelo ocidental, que era positivista, uma contradição que foi sua marca durante toda obra (RIBEIRO, 2006).

A fim de facultar continuidade ao conhecimento filosófico que embasaria seus estudos literários, pois as facilitações positivistas ou marxistas oficiais o fizeram romper com algumas opções, sua escolha foi pelo movimento de filosofia da linguagem ou translinguística, que mais tarde o afastaria das filosofias da forma, pois essas trabalhavam com um mundo pronto e imutável.

Entende-se por linguagem aquilo que se usa para estabelecer uma relação, o que pode estar ou não explícito no texto, na fala, entre dois elementos da linguagem humana. Fator importante para a compreensão e estabelecimento de estruturas da língua, fala e pensamento (KOCH, 2003).

São atos da fala; contexto da situação, interação interlocução, tensão comunicativa, que formam as características de recepção, emissão, fala, linguagem e interação, questão emissor/receptor. A linguagem humana, refere-se ao conjunto de fatores de um texto ou situação vivenciada em sociedade, passível de se reconstituir.

As noções de polifonia e dialogismo foram formuladas para dar conta das intenções dos emissores e das atitudes dos receptores. Ambas as funções podem ser tomadas em dois sentidos: um restrito e o outro amplo. As maneiras de produção de conhecimento são intimamente ligadas a elementos unificados apenas no espaço e no tempo, de maneira externa (BAKHTIN, 2006).

A polifonia expressa a atitude do receptor de aceitar a manifestação do autor em seu enquadramento no contexto da obra. Linguagem, portanto seria a unidade de responsabilidade histórica, social e cultural que garante a vivência e a compreensão da sociedade enquanto estrutura dialógica e ao mesmo tempo polifônica.

2.2 Discurso monológico versus dialógico

O discurso não pode ser visto como algo fechado e acabado, ele é um processo heterogêneo de junção entre sujeitos. Uma relação dialógica se produz entre discursos interpessoais (FREITAS; MARTINS, 2009).

A questão da alteridade, leva em consideração a relação entre o eu e o outro, originado no processo de aquisição de um discurso que leve em consideração a aplicação dos elementos culturais, sociais, linguísticos e literários, buscando permear os pressupostos e concepções de língua.

Bakhtin introduziu a ideia de percepção do discurso monológico o autor esclarece que ideias autoritárias dão origem a formas de linguagem que podem se tornar autoritárias. O monologismo, reforça o discurso autoritário, ou seja, o discurso monológico é compreendido como de mão única, a coexistência de outras vozes reduzidas a uma (SCHAEFER, 2011).

Não há aceitação da realidade de cada um, essa realidade concentra poder na voz de um, e oculta as diferenças e interesses dos demais. Dialogismo é a insistência bakhtiniana pela democracia na utilização do signo ideológico que é a palavra, sendo a palavra dialógica, ou seja, aquela que precisa manter a possibilidade de referência, o discurso monológico é compreendido como não ideológico (SOERENSEN, 2009).

A dita palavra monológica, seria compreendida pela autora como uma abordagem unificadora. O discurso monológico expressa a compreensão unívoca, entre a questão da subjetividade e da objetividade nos movimentos literários que se estabelecem por meio do signo (BAKHTIN, 2009).

Um produto ideológico faz parte de uma realidade (natural ou social) como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo; mas, ao contrário destes, ele também reflete e refrata uma outra realidade, que lhe é exterior. Tudo que é ideológico possui um *significado* e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um *signo*. (BAKHTIN, 2009. p. 31).

Enquanto que para Bakhtin (2009) a questão do produto ideológico apresenta-se na realidade que circunda o sujeito. Tezza (1988), observa que a polifonia utiliza-se da concepção de várias linhas melódicas que são sobrepostas independentemente, para explicar a questão das várias vozes, em harmonia.

Essa definição é proveniente da concepção bakhtiniana; o que se pode depreender dessa conceituação é que o discurso é perpassado por outros, compondo assim várias linhas melódicas.

A relevância que desempenha o dialogismo e a polifonia ao constituir o objeto estético do discurso, está na afirmação de importância que o sujeito capta ao relacionar e efetivar a comunicação, por meio de da discursividade que é objetivada por Bakhtin como construção da sociedade (SOERENSEN, 2009).

Contudo, sem a efetivação do discurso polifônico não é possível harmonizar a diversidade de vozes, daí surgem os discursos autoritários, chamados por Bakhtin de monológicos, pois ao afirmar sua importância, o sujeito se afirma enquanto detentor de um discurso dialógico e que efetiva a compreensão de si no mundo.

A heteroglossia e plurivocidade não devem ser confundidos com a construção dialógica, pois esses termos referenciam uma realidade de linguagem que diz respeito ao chamado plurilinguismo. Portanto seria o devir da linguagem no mesmo sujeito, em uma alternância de forças discursivas.

É essa constatação que aproxima a identidade e a alteridade, pois no discurso dialógico há uma seleção de palavras, que se dá por construção de tema, organização das ideias em que se encontram as posições de interpretação das palavras. Isso é chamado relação dialógica entre discurso e vozes, constituído a partir dos sentidos expressos pelos textos.

Em consenso com a seguinte afirmação “ o enunciado é da ordem do sentido; o texto é do domínio da manifestação. O sentido não pode construir-se senão nas relações dialógicas. Sua manifestação é o texto e este pode ser considerado como entidade em si ” (FIORIN, 2006, p.180). Percebe-se a distinção entre monologismo e dialogismo, pois as relações dialógicas são consideradas interdiscursivas, enquanto que as relações monológicas no interior do texto são autoritárias.

A manifestação do pensamento se constrói por meio do texto na concepção bakhtiniana, pois as emoções, sentidos e significados que permeiam as relações humanas são dialógicas, uma forma de construção da comunicação como unidade real de aproximação que admite réplica. O que não é possível em discursos monológicos, pois são construídos em uma postura axiológica de autoritarismo discursivo, e não-acabamento de unidades textuais de sentido.

Linguagem como interação, é o principal pressuposto da concepção bakhtiniana, pois o autor foi responsável pela relação filosófica que teve abrangência sobretudo, nos estudos linguísticos relacionados ao conteúdo literário (FARACO, 2009).

As influências bakhtinianas nos estudos de teoria literária, crítica literária, sociolinguística, análise do discurso e semiótica, são relacionados a sua perspectiva de linguagem, como sendo um produto de significação histórica, social e cultural, além de atividade mental e social humana, essa caracterização se dá por intermédio das relações entre sociedade e linguagem, em seu contexto real.

2.3 A Polifonia

O termo Polifonia foi usado de empréstimo da arte musical, para designar uma composição ou texto que contivesse várias vozes. Como ocorre na melodia, onde as composições são constituídas de vozes que se sobrepõem simultaneamente. Contudo em via contrária à polifonia, estão a monodia e a homofonia, que se constituem de vozes que executam um mesmo movimento melódico em um mesmo ritmo.

Essa multiplicidade de vozes distintas, faziam resistência ao discurso autoral monológico, por esse motivo Bakhtin estendeu o conceito a todo o gênero romanesco, pois para ele na filosofia da linguagem, as questões ligadas às linguagens sociais fariam oposição umas às outras, ora se impunham, ora contradiziam-se.

Essa representação da realidade social para Bakhtin se estendia à escrita. Portanto, a polifonia é parte de toda enunciação, em um mesmo texto encontram-se vozes que expressam um discurso formado por outros. Fiorin (2006) compreende que a concepção bakhtiniana se apresenta ao afirmar que as unidades da língua, no discurso, não são dirigidas a um interlocutor à parte, mas existe um destinatário que utiliza desse enunciado. Portanto, para que haja compreensão do contexto é necessário que se compreenda que:

*A estrutura da enunciação é uma estrutura puramente social. A enunciação como tal só se torna efetiva entre falantes. O ato de fala individual (no sentido estrito do termo “ individual ”) é uma *contradictio in adjecto*. (BAKHTIN, 2009, p. 132).*

Ou seja, para o autor não existe uma estrutura de enunciação ou de polifonia que não perpassa a estrutura social, pois a linguagem em si é contradição, e como tal tem em seu cerne atos de fala que são individuais, mas que culminam em formas de comunicação social, se tornando efetivas por meio das chamadas leis da evolução linguística, que nada mais são que

leis sociológicas ou que encontram-se ligadas pela evolução da língua.

Não se deve confundir dialogismo e polifonia pois enquanto um é a incorporação que constitui a linguagem, o outro é a caracterização de várias vozes em um mesmo texto, que se complementam e confundem, por isso são polemizadas no discurso textual (RECHDAN, 2003). O que depreendemos, é que os diversos gêneros polifônicos são polêmicos, assim como as personagens, com diferentes maneiras de conceber o mundo, a voz dialógica e a própria posição.

O que é totalmente contrário ao discurso monológico, essa voz que domina as demais, deixando-as subordinadas, reduzindo a personagem do romance a um mero objeto de apreciação estética, pois o problema da significação:

[...] é um dos mais difíceis da lingüística. As tentativas de resolução desse problema têm revelado o estreito solilóquio da ciência lingüística com particular clareza. Com efeito, a teoria que se apóia sobre uma compreensão passiva nos dá os meios de abordar os fundamentos e as características essenciais da significação lingüística. (BAKHTIN, 2009, p. 133).

E é nessa concepção de resolução de problemas relacionados à maneira como se constituem as questões de cunho polifônico, que Bakhtin vem apresentar a análise de textos literários, como a interação de consciências individuais em um devir, contudo ele também deixa claro que seus conteúdos e formas são oriundos de relações de contradição e complexidade que se interligam e recebem múltiplos discursos.

A interação com o sujeito é marcada pelo dialogismo e as vozes que cercam o texto e sua constituição pela polifonia. A autora ainda concebe essa interação como uma representação identitária que é engendrada a partir dos interesses do interlocutor e do leitor, é esse processo indireto que constitui a polifonia (SOERENSEN, 2009).

Essa questão é proferida no texto por um sujeito específico, se constituindo em vozes que o perpassam, além da visão de mundo que conota ao autor sua constituição ideológica. A autora ainda cita que existem três princípios essenciais que são:

- a) Diálogo com o outro: relaciona-se à ideia de sujeito social, histórica e ideologicamente situado, que se constitui na interação com o outro.
- b) A unidade das diferenças: noção de que a linguagem é heterogênea e, por isso, marcada pela presença do outro. Nesse caso, esta heterogeneidade é marcada de forma sutil pelo locutor, que fará com que o texto adquira uma determinada unidade, seja pela harmonia das vozes (polifonia) ou pelo apagamento das vozes discordantes (monofonia).
- c) Discursividade – simples e complexa: essa terceira questão refere-se aos gêneros do discurso e é conseqüência das duas primeiras, pois sua definição

pressupõe também uma concepção de linguagem assentada no princípio da interação social. (SOERENSEN, 2009).²

De acordo com a autora, a polifonia está diretamente ligada às questões dialógicas e de concepção de linguagem como construção social de indivíduos entre diálogo e discursividade, que podem conceber as interações e contradições transpostas por Bakhtin em sua conceituação do princípio de polifonia.

CAPÍTULO II

CONCEITO DE LITERATURA : A ARTE LITERÁRIA NA ESCOLA, CONCEITOS E CONCEPÇÕES DO FANTÁSTICO E SUA RELAÇÃO COM O MOVIMENTO *CYBERPUNK*

Eu diria que a literatura fantástica faz parte da realidade, uma vez que a realidade deve abranger tudo. É absurdo supor que esse tudo é aquilo que mostram de manhã os jornais, ou aquilo que outros leem nos jornais.

J. L. Borges

3.1 Ensinar Literatura para quê?

O termo Literatura vem do latim, *Litteratura*, arte de escrever, de *littera*, letra, o conceito de literatura é de fácil e difícil conceituação, pois várias foram as tentativas de explicar esse objeto de estudo, que a nosso ver é também um estudo da linguagem e de sua significação.

A linguagem não se limita à literatura e nem vice-versa. Ambas estão em um momento de corroborar provas de que há um funcionamento que participa sua compreensão geral no campo social de interação. Como cita Jouve:

Se a arte não existe mais para os teóricos, ela ainda existe para a maioria dos indivíduos e, sobretudo, para uma série de instituições (ensino, imprensa, mídia) que pesam fortemente sobre nossa existência cotidiana. Assim, talvez não seja inútil de interrogar sobre uma “ realidade ” que, mesmo mal definida, “ informa ” – através de uma série de engrenagens – o mundo em que vivemos e nossa existência no interior deste mundo. (JOUVE, 2012, p. 11).

² Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article>. Acesso em: 08 de jun. 2014.

Ou seja, ao perguntar; para quê ensinar literatura? Pode-se rapidamente responder que esse ensino é uma das formas de tornar a arte literária, bem como a linguagem em todas as dimensões dos saberes humanos, perpetuação fundamental e constituição de uma cultura, educação e relação entre os indivíduos, a interação, que possa agregar-lhes sua identidade e representação social, humanística, de gênero, econômica, política e ideológica.

Identificar a literatura como algo que deva ser ensinado, é se referir a um amontoado de critérios e de classes que se definem por sua não obrigatoriedade para o ensino da arte literária, e sim, uma compreensão da necessidade de contribuir para normatizar o caráter expansivo e as mudanças que garantem à literatura um conjunto de propriedades, que tem por concepção :

Levar em conta essa intenção permite assim definir a arte sem renunciar à idéia de que o belo é subjetivo e relativo. No campo literário, os traços “ artísticos ” são essencialmente traços genéricos. Todo romance, toda tragédia, toda elegia é estatutariamente uma obra de arte. A questão da identidade artística, portanto, nada tem a ver com a do mérito estético. (JOUVE, 2012, p. 17).

Jouve (2012) compreende o processo de ensino-aprendizagem de literatura como uma extensão de relações interpessoais, e uma atividade conciente e sistemática centrada no estado atual da produção de conhecimento na escola, pois o mesmo apresenta-se como processo racional, e articulado das atividades escolares no contexto social, por ter função variada e ampla, como explicitar princípios, empregar vínculos, assegurar e organizar conceitos literários e de linguagem, prever objetivos, conteúdo e métodos.

Quando se considera a educação como algo estritamente de natureza prática, deixando-se que no seu terreno de ação cresçam e floresçam formas conceituais de reduzir o conhecimento à “ praticidade ” dos contextos, sem que se discutam formas culturais e sociais de pertencimento, incorre-se no perigo da redução epistemológica e no empobrecimento do conhecimento educacional. (PACHECO, 2009).³

A priori esse processo esta dividido em numerosos traços distintos, entendidos como secundários, que são planejados pedagogicamente, com as bases metodológicas da organização didática, o contrato social, econômico, político e cultural da escola, além de caracterizar as metodologias, os recursos, os objetivos educacionais gerais, a estrutura

³ Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf>. Acesso em 28 de maio, 2015.

curricular, diretrizes metodológicas gerais, avaliação do plano e estrutura organizacional e administrativa (PACHECO, 2009).

[...] Os professores são portadores (produtores) de um saber próprio ou são apenas transmissores (e reprodutores) de um saber alheio? O saber de referência dos professores, é fundamentalmente, científico ou técnico? Na resposta a estas e a muitas outras questões encontram-se visões distintas da profissão docente e, portanto, projectos contraditórios de desenvolvimento profissional. Pelo meio estão os intermináveis debates sobre a pedagogia e as ciências da educação (no plural ou no singular). (NÓVOA, 1999, p. 27-28).

Nesse contexto a reflexão acerca da responsabilidade por conhecimento e ensino científico, podem contribuir para que o professor enquanto sujeito ativo na execução de seu projeto profissional, estabeleça um desafio para sua atuação, reflexão e produção, o conhecimento coletivo. O professor é chamado à refletir para aprofundar a discussão social (NÓVOA, 1999).

O que não se pode é pensar um ensino, conhecimento formal ou uma educação à parte, pois o trabalho educativo é uma contínua ruptura, quando não se reproduz um elemento novo, continua-se no mesmo e, de outra forma, não caminhar junto com o aluno, é avançar sozinho.

Para o autor, em relação às concepções do professor sobre sua prática, os pólos *metodológico, disciplinar e científico*, tem uma forte tendência à reprodução de dicotomias que estagnam a progressão do ensino. Os questionamentos e dúvidas tanto por parte do professor, em relação ao que ensina, quanto por parte do aluno, em relação aquilo que aprende, podem configurar-se em uma tendência de aumento progressivo da qualidade da prática e da reflexão sobre ela.

Com a finalidade de relacionar o papel do professor com as questões ligadas ao ensino de literatura e o para quê ensiná-la na escola, Jouve acentua que:

No século XVI, a “ literatura ” designa, então, a “ cultura ” e, mais exatamente, a cultura do letrado, ou seja, a *erudição*. “ Ter literatura ” é possuir um saber consequência natural de uma soma de leituras. Como a *literatura* supõe a afiliação a uma elite, a aristocracia do espírito, o termo acaba, por deslizamentos sucessivos, vindo a designar o “ grupo das pessoas de letras ”. Falar-se-á, por exemplo dos “ senhores da literatura.” (JOUVE, 2012, p. 29).

Percebe-se então, que a relação entre esses sucessivos deslizamentos, e as vivências que levam à reflexão são as mais significativas, o valor desse pensamento aponta que, com o

ensino das artes letradas, foram legados saberes que são constituintes de nossas experiências leitoras, então os instrumentos e objetos literários que manteriam os alunos integrados a esse saber, dizem respeito a uma construção histórica de conhecimento.

Essa relação de competência leitora é marcante, pois só exerce bem o papel docente, aquele que tem por base sua formação literária, de linguagem e orientação científica. E isso implica uma tarefa à altura da força moral e ética consciente, para coordenar as atividades e a realidade em sala de aula, segundo Paulo Freire:

Isto não significa, porém, que a prática democrática do professor ou da professora sejam determinadas por sua competência científica. Há professores cientificamente preparados, mas autoritários a toda prova. O que quero dizer é que incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor. (FREIRE, 2001, p.43)

Portanto, a maneira como o professor direciona sua prática e a relaciona com a competência científica tornam o ato de ensinar consistente e significativo, deixando bem clara a importância de um profissional capaz de observar e melhorar sua competência, a partir da aquisição de conhecimentos linguísticos mais abrangentes e desenvolvimento de habilidades profissionais consistentes.

Não obstante, convém observar que a prática educativa literária, sofreu alterações profundas e substanciais, mas a literatura como obra de arte, principalmente por sua condição de objeto estético, vem direcionar e trabalhar com os desafios educacionais que se impõem.

Diante desse contexto, deparamo-nos com alguns profissionais que se caracterizam pela função de ensinar um corpo de conhecimento e, por outro lado, que se utilizam predominantemente da linguagem falada e escrita em sala de aula, embora haja outros meios literários indispensáveis.

O exercício de ensino da literatura e o compromisso com essa educação para a leitura de mundo e da palavra é um dos desafios éticos e sociais que o professor precisa estar apto a exercer. Sua responsabilidade de participar ativamente na família, no trabalho, nas associações, na busca de outras conquistas democráticas, é o que demonstra a crescente vantagem desse processo de aquisição de linguagem escrita (JOUVE, 2012).

A característica mais fundamental do ensino de literatura seria a relação entre aluno e obra literária, papel que o professor cumpre provendo condições e meios (conhecimentos, métodos organizações do ensino), que assegurem o encontro do aluno com as obras literárias, como legitimação do “ mundo da arte ”, para isso é necessário dar ênfase à realidade

complexa, que intervêm nos grupos, além de desenvolver as aulas e o processo de ensino (SAMUEL, 1997).

O compromisso social expresso primordialmente na competência profissional para o ensino, ou seja, aquele que conduz sua carreira baseado em um projeto de pesquisa e atuação profissional, pois manifesta os interesses das classes sociais por meio da educação que lhe é mediada, portanto, esse é um compromisso ético – político (LIBÂNEO, 1994).

Quando o professor das séries finais do ensino fundamental, precisamente os 9º anos, traça metas para o ensino da linguagem literária, consciente e explicitamente, ele insere sua atividade profissional na luta ativa por melhores condições de aprendizagem, e a ação conjunta ajuda na transformação das condições de saberes sobre os textos e sua influência na sociedade.

Parece haver um consenso quanto à importância das experiências de leitura, da socialização dessas leituras em diferente contexto (inclusive, sobretudo, no contexto escolar) e do acesso aos acervos de obras literárias (principalmente nos anos em que se frequenta o ensino básico para a formação do leitor e de seus hábitos de leitura. (DALVI; REZENDE; JOVER - FALEIROS, 2013 p. 12)

A utilidade discursiva e de compreensão entre o ensino e a aprendizagem de literatura, podem configurar-se em um procedimento de duas facetas, pois o ato de ler não se ensina, se vivencia, claro que estimulado, e suscitando a atividade própria dos alunos para aprendizagem, pois esses processos são necessários à devida compreensão (DALVI; REZENDE; JOVER – FALEIROS, 2013).

Em primeiro lugar, a construção de uma seleção ou condução do ensino que possa colaborar para a compreensão clara dos tipos textuais que serão estudados durante o ano letivo, o que poderia assegurar a aprendizagem. Uma hipótese é que possa surgir da interação entre a linguagem e o sujeito do discurso, uma relação de conteúdos, conhecimento e experiências casuais e espontâneas (JOUVE, 2012).

A organização intencional, planejada e sistemática desses textos, tem por finalidade específica ensinar / aprender, determinados conhecimentos, habilidades, atos e experiências que possam contribuir para a melhoria das condições específicas para transmissão e assimilação de habilidades leitoras.

O ensino e a reflexão acerca das categorias de literariedade, constitui-se um objetivo que valorize a formação do sujeito leitor, baseando-a não mais no texto literário, a fim de

respeitar regras, que os reduz a meros executores de leitura, mas numa perspectiva que reconheça a capacidade de participar, analisar, propor e decidir do leitor jovem (JOUVE, 2012).

Nesse sentido, as transformações nas práticas leitoras, encontram efetivação na medida em que os professores ampliam sua consciência sobre a prática formativa que o conduz, em sala de aula e na escola como um todo. Mas elas, em certa medida, também são determinadas pelos resultados do conhecimento que o professor media ao ensinar.

Para atuar conscientemente, os professores necessitam ter o domínio de conhecimento teóricos e críticos acerca da linguagem e leitura. Poderíamos então dizer que se ensina literatura, para que haja compreensão do papel dos indivíduos no meio social, sendo assim o ensino da arte literária se constitui como fator de sentido (JOUVE, 2012).

3.2 O Ensino de Literatura nas escolas públicas brasileiras

O desempenho das crianças e jovens brasileiros tem sido medido pelo PISA (Programme for International Student Assessment), 54% dos alunos com 15 anos estão abaixo do nível de leitura estimado, já o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) traz demonstrativos de mais de 60% das crianças que estão no quinto ano da Educação Básica com baixo nível de leitura (ROITMAN; RAMOS, 2011).

Essas crianças ainda não atingiram níveis mínimos de leitura, o número de alunos vem aumentando bastante nos últimos vinte anos, contudo, menos de 60% dos jovens que ingressam no ensino médio conseguem terminar esse nível de ensino, e ainda há uma parcela bem menor que ingressa no ensino superior.

Quatro fatores colaboram na qualidade da educação, segundo os autores: 1) salário inicial atraente, 2) uma carreira pautada pelo desempenho na docência em sala de aula, 3) formação sólida e menos fragmentada, 4) condições de trabalho satisfatórias, de qualidade. Citamos também as questões de currículo, da formação nas licenciaturas, em relação à metodologia e aplicabilidade dessas na carreira docente.

Vivenciou-se durante os anos 1990 uma ampliação, que alguns professores até então alunos de ensino superior, encontraram desafios em sua formação, pois a mesma não os preparou para enfrentar dificuldades variadas em sala de aula, as possibilidades de crescimento e expansão do ensino público não determinaram a tão alardeada qualidade que muitos esperavam.

Ainda segundo os autores, muitas são as expectativas que tem sido criadas sobre a atuação docente na escola, contudo há que se pensar também na questão social e na transparência que as políticas públicas trouxeram, um desses indicadores, utilizado pelos órgãos governamentais, é a Prova Brasil.

Esses indicadores, vieram demonstrar à sociedade o que as escolas efetivamente realizam, para a melhoria do desempenho e da educação ofertada aos alunos, em questão de metas e prioridades a alcançar pela instituição, em teoria esse demonstrativo para a comunidade escolar ocorre em algumas instituições.

No ano de 2007, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que se tornou parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), onde seriam previstas metas até 2021. O IDEB é medido a partir da Prova Brasil, aferida tendo por base as turmas de 5º e 9º anos, pois as avaliações citadas devem fazer com que o país atinja em 2021, a meta de 5,5.

Essa prova é aferida em anos ímpares e 2015 será um deles, no contexto da educação do município de Santo Antônio do Descoberto, somente uma escola atingiu a meta municipal que era para 2013 de 4,4. Mas esse fatores não são apenas de ordem técnica ou social, coexistem entre a escola e outras esferas da sociedade uma divisão que inspira cuidado.

Nos últimos vinte anos, ocorreram mudanças institucionais e legais na educação de vários países. Essas mudanças, ocorreram em âmbitos nacionais, tendo os organismos financeiros internacionais como a OMC, FMI, Banco Mundial, ONU, entre outros, como principais vias para destinação de verbas aos países com baixo índice de alfabetização.

Com essa interferência vimos a produção e difusão de informação ocorrer de forma a defender os interesses estratégicos, políticos e hegemônicos dos países que detinham maior poder econômico. Essa sociedade demonstrou que a globalização econômica foi impulsionada a partir dos anos 70 início dos anos 80 do século XX .

Dessa maneira, muitos professores foram atingidos pelas mudanças impostas por uma sociedade que se transformaria em *capitalista globalizada* com rapidez. Nesse sentido a educação brasileira, em alguns casos, não conseguiu acompanhar esse fluxo contínuo de transformações na capacidade de produção e circulação, além do aumento significativo de sistemas de informação.

Nessa construção de pensamento, iremos ao encontro do papel da educação e da literatura nesse contexto, as experiências e atividades em salas de aula do até então, ensino fundamental, foram resultado de um repensar as questões educacionais.

Nessa perspectiva, percebeu-se a necessidade de analisar e compreender como o ensino de literatura na escola é representado, pois se trata de tradição leitora que traduz a discursividade da Literatura como uma ponte entre a teoria e outros saberes, tal como os grandes escritores e pensadores da educação e da literatura a exerceram (PERRONE – MOISÉS, 1998).

Nesse sentido, pensou-se em contribuir para a reflexão sobre as práticas de formação leitora, já que as estruturas de algumas instituições estão sobrecarregadas com novas e variadas informações, logo a Educação se encontra em um espaço de pensar o outro, o contexto, o momento histórico que vivenciamos. A humanidade, esse projeto aberto, pode constituir-se em meio às necessidades e contextos sociais que emergem.

As escolas públicas, na prática, têm maior dificuldade e enfrentam descaso e até desânimo de muitos estudantes e docentes com as práticas leitoras instituídas, o ensino de Literatura em muitas escolas está limitado à apresentação das regras gramaticais mais básicas, exemplificadas com textos curtos e descontextualizadas, treinadas em exercícios escritos de repetição e de memorização.

Ao explicar esta inadequação, alguns docentes das escolas públicas do município de Santo Antônio do Descoberto, tendem a responsabilizar as mais variadas instituições, pessoas, sistemas de ensino, governo ou comunidade escolar, por um desinteresse inoportuno por parte dos alunos nos momentos de leitura.

Sendo assim, a alternativa observada seria investir em trabalhos diferenciados, com suportes literários que são apresentados pelas bibliotecas escolares, começando por uma compreensão mais ampla da questão de ensino e aprendizagem do leitor enquanto construtor de conhecimentos.

Por conseguinte, observou-se que a escola tem resistido a mudanças no que concerne ao ensino de literatura nos anos finais do ensino fundamental, mesmo ao se ver relegada a um lugar de secundariedade, sem força na formação leitora dos jovens. A melhoria na qualidade desse ensino necessita de um repensar a prática escolar, papel do professor e da literatura na educação (DALVI; REZENDE; JOVER-FALEIROS, 2013).

As abordagens leitoras, procedimentos e técnicas, poderiam ser utilizadas para estimular a formação de leitores, estabelecendo assim uma relação entre a literatura cânone e as literaturas “à margem” ou “marginais”, no ensino fundamental em suas séries finais, e o significado que essa leitura tem para o ensino básico, uma vez que os procedimentos metodológicos são diversos.

As experiências que devem servir de conhecimento, autonomia, identidade leitora, recepção, promoção e representação da literatura são amplos. Ao refletir sobre o ensino de literatura nas escolas, tomou-se por base as concepções de Dalvi; Rezende; Jover-Faleiros (2013), Jouve (2012) e Borges (2011).

O papel desempenhado pela leitura é o de interação com o mundo a seu redor, ou seja, ser parte de um grupo e compartilhar seus ideais e expectativas, suas experiências historicizadas (DALVI; REZENDE; JOVER-FALEIROS, 2013).

A sociabilização das leituras na escola, colabora para que o jovem sinta proximidade e assimile um importante recurso, que é o livro, contudo esse sentimento de sociabilização, não é fixo. Coexistem três expressivas mudanças nos paradigmas de ensino da literatura nas escolas:

1. De uma concepção da literatura como *corpus*, restrita aos textos legítimos, a uma concepção extensiva da literatura.
2. De uma concepção da literatura como *corpus* a uma concepção da literatura como prática, como atividade: o interesse se desloca para o campo literário, para os processos de produção e de recepção das obras e para os diversos agentes desse campo (escritor, edição, crítica, leitores, escola).
3. De uma concepção autotélica da literatura (como conjunto de textos de finalidade estética) a uma concepção transitiva da literatura como ato de comunicação: há um interesse pelo conteúdo existencial das obras, pelos valores éticos e estéticos de que são portadoras. (DALVI; REZENDE; JOVER-FALEIROS, 2013, p.18)

A identidade leitora pode ser compreendida como mutável, tendo por ponto chave, o momento histórico, econômico, social e cultural e a necessidade de cada sujeito. Essas identidades são baseadas no sentimento de pertencer a um grupo, ou comunidade, e até mesmo de construção de conhecimentos, ocasionando mudanças em relação à leitura e cultura literária.

Define-se, desse modo a não existência de uma única e permanente cultura literária, mas várias e variáveis, sendo elas:

1. A cultura literária entendida como capital cultural composto de um conjunto de dados factuais, identificáveis e quantificáveis (trata-se com frequência de obras legítimas) se opõe uma cultura literária interiorizada, concebida como “biblioteca interior”, que integra obras conhecidas ou reconhecidas com dados singulares, eventualmente virtuais ou imaginários. A primeira se define como um inventário e obedece ao princípio cumulativo (a adição); a segunda é apreendida como processo, submetida a variações.
2. Outro aspecto dessa dicotomia: a uma cultura literária visando à valorização social, uma vez que responde a certa prescrição social, se opõe uma cultura literária viva, concebida como um saber para si, para pensar, agir, se construir.

A primeira concerne à identidade social do indivíduo, a segunda participa de sua construção identitária singular. Expressando a idéia de associação entre o usar, o possuir e o ser. (DALVI; REZENDE; JOVER-FALEIROS, 2007, p. 2)

As autoras pontuam que essa identidade cultural literária está em contínua formação, além disso, a dicotomia do sujeito leitor, reveste-se de uma cultura viva e concebida como uma dimensão social, parte integrante da formação de uma identidade literária do indivíduo.

Ao fenômeno leitor em que o sujeito é formado por várias culturas, denominam de construção identitária singular. Ressaltamos que as leituras literárias em sala de aula, nem sempre conseguem conviver em harmonia, pois elas são contraditórias, o que o jovem lê na escola, em muitos casos, não é o que lhe constitui enquanto leitor social de uma realidade e vivência de mundo (DALVI; REZENDE; JOVER-FALEIROS, 2013).

O ensino de literatura é definida como uma satisfação da expectativa estética que a mesma produz, pois se a maioria dos leitores não reconhecem seu papel no ensino é necessário que haja uma identificação do prazer da leitura (JOUVE, 2012).

Essa concepção de ensino de literatura na educação, reflete os valores que a produção de uma atividade de ensino embasada na cultura de trabalho interior e exterior, pode refletir na ação consciente do professor (NÓVOA, 1999).

A deontologia docente tem mesmo de integrar uma componente pedagógica, na medida em que não é eticamente aceitável a adoção de estratégias de discriminação ou de teorias de consagração das desigualdades sociais. (NÓVOA, 1999, p.29)

Ou seja, não é aceitável que continue se perpetuando atos de ruptura e irresponsabilidade nas estruturas educacionais, afinal a qualidade do que se ensina é uma responsabilidade ética, pois, todo o capital cultural, que é o acesso do indivíduo aos recursos culturais, provenientes do meio em que foi criado, devem ser valorizados pelo professor, escola e comunidade escolar.

Será analisado o ensino-aprendizagem de literatura em uma escola pública, que atende o segmento de ensino fundamental séries finais, procurando compreender como são abordadas as questões do processo de ensino de literatura a alunos do 9º ano.

Um dos diversos instrumentos do homem, o livro, é o mais assombroso, tem suas extensões relacionadas a espaços e tempos, além disso o livro é entendido aqui como uma forma de estender aquilo que é memória e sua construção, esse encontro de identidades leitoras diferentes, bem como de culturas (BORGES, 2011).

Conceber o ensino como uma necessidade, em que a linguagem possa se constituir enquanto produto da interação e comunicação entre sujeitos leitores, é um desafio para o professor que busca trabalhar a representação da linguagem e literatura e relacioná-las com a identidade individual. Ao explicitar como teria sido sua experiência em relação à leitura Borges conclui:

Dediquei parte da minha vida às letras, e acredito que uma forma de felicidade é a leitura; outra forma de felicidade, menor, é a criação poética, ou o que chamamos criação, que é uma mistura de esquecimento e recordação das coisas que lemos. (BORGES, 2011 p.19)

Quando se aprende na escola que a leitura e cultura literárias, não são apenas signos internalizados, mas também vivências, além de sua memória que serve como apropriação, enquanto aproximações de sentido em estruturas da linguagem, dispostas por Bakhtin, como a chamada identidade de gêneros, o autor menciona :

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. (BAKHTIN, 2003 p.262)

As artes literárias e os estudos ligados à linguagem, segundo as DCNEBs (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica), e os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) contemplam uma franca expansão na escola, com novas propostas de ensino e inovações relacionadas à aprendizagem, observa-se porém, que tem sido de maneira superficial a abordagem dessa expansão.

Contudo o ensino tem sido questionado por muitos pesquisadores, entre eles Dalvi; Rezende; Jover-Faleiros (2013), Jouve (2012) e Olinto; Schollhammer (2003) na concepção de abrangência de propostas didático-metodológicas, além de mudanças nos paradigmas educacionais perpetuados.

Por ser a escola um agente de contradições e questionamentos acerca do papel do leitor jovem, se fez necessário repensar as práticas de ensino, o pensar a não existência de um determinismo tecnológico ou econômico que pode presentear a educação com um modelo de equipamentos coletivos da sensibilidade, da inteligência e da coordenação de uma civilização contemporânea (LÉVY, 2000).

Ou seja, conceber o ensino de literatura na escola, como uma maneira de contribuir para a evolução educacional, de conhecimentos, criatividade e sensibilidade do jovem, e que comporta em si a ideologia de uma linguagem que possa vincular-se ao desenvolvimento dos instrumentos de comunicação literária.

Na concepção bakhtiniana de linguagem:

Em cada época de evolução da linguagem literária, o tom é dado por determinados gêneros do discurso, e não só gêneros secundários (literários, publicísticos, científicos) mas também primários (determinados tipos de diálogo oral – de salão, íntimos, de círculo, familiar-cotidiano, socioplítico, filosófico, etc). Toda ampliação da linguagem literária à custa das diversas camadas extraliterárias da língua nacional está intimamente ligada à penetração da linguagem literária em todos os gêneros (literários, científicos, publicísticos, de conversação, etc), em maior ou menor grau [...] (BAKHTIN, 2006, p. 268).

Em consenso com a concepção apresentada acima, a obra literária nos últimos anos do século XXI, vem sofrendo intervenções diretas em seu ensino na escola, dessas intervenções, a leitura literária na escola busca efetivar-se como um campo de construção ideológica de sentidos e de estruturação de elementos básicos.

A relação professor, aluno e escola em contrapartida oferece uma ruptura que não é clara, pois o desenvolvimento de estratégias de apreensão dos valores estéticos, culturais, literários, sociais e de conhecimentos são apresentados nos mais variados documentos oficiais e livros técnicos, o que se questiona é: Como estão sendo utilizadas essas estratégias? Estão sendo desenvolvidas? Como é direcionada a relação teoria-prática?

Utilizou-se a metodologia de pesquisa-ação existencial, pois compreende-se que a intervenção do pesquisador na colaboração do ato de refletir acerca prática educativa, e suas atividades pertencem ao campo social e o reconhecimento do papel ético dos profissionais, o pode efetivar mudanças para a educação que é ofertada aos jovens (BARBIER, 2007).

Compreende-se o ensino de literatura na escola como um ponto de interesse para os estudos e desenvolvimento de diferenciadas estratégias leitoras, além de trazer à tona a discussão sobre a maneira como as questões teóricas sobre cultura literária e linguagem, constituem-se a partir de diferentes contextos na escola, pois os indivíduos definem as esferas de realidade simbólica a que pertencem.

Portanto, os preceitos bakhtinianos de dialogismo, polifonia e intertextualidade, e sua utilização nas aulas são concebidos por meio de ruptura e contradição, que desenvolveria um processo de contemplação das diferentes esferas de compreensão do conhecimento :

Porém, esse mundo único do conhecimento não pode ser percebido como o único todo concreto, preenchido pela diversidade de qualidade da existência, da mesma forma como percebemos uma paisagem, uma cena dramática, um edifício, etc., pois a percepção efetiva de um todo concreto pressupõe o lugar plenamente definido do contemplador, sua singularidade e possibilidade de encarnação; o mundo do conhecimento e cada um de seus elementos só podem ser supostos. (BAKHTIN, 2003, p. 22)

As discussões sobre obra literária e sua singularidade, tem em Bakhtin questionamentos acerca do concreto e da percepção efetiva das possibilidades de construções de ideias e de valores artísticos e literários uma constante ressignificação de suas composições. Nessa concepção, o saber e o conhecimento seriam portanto, construídos a partir da leitura, entende-se que por intermédio do ensino da leitura literária em sala de aula pelos professores (BAKHTIN, 2003).

As questões de ensino da literatura na escola passam por dificuldades, que explicitam o processo de propagação da estética literária, como um dos espaços de comunicação, sociabilidade, organização e disseminação de informação e conhecimento.

3.3 Ensino de Literatura Cânone na escola *versus* a Paraliteratura

A diversidade da cultura literária, proporcionou investimentos que podem ser capazes de afinar as escolhas de obras realizadas pelo jovem, em colaboração com o professor, segundo Jouve:

À primeira vista, seria lógico pensar que os estudos literários devem se concentrar sobre aquilo que constitui a especificidade da literatura: a dimensão estética dos textos. Nessa hipótese, o papel do professor seria formar o gosto, ensinar a apreciar o que faz “ a beleza ” das obras literárias. (JOUVE, 2012, p.133).

Logo, o processo de hegemonia literária na escola seria compreendido como a valorização dos aspectos de julgamento de valor estético, em detrimento do valor educativo-artístico. Em consonância com esse pensamento Fernandes afirma que:

O acesso à escolaridade e à leitura está na pauta de todas as agendas governamentais. Estado, universidades, setor privado e organizações da sociedade civil discutem a relação entre leitura e inserção social, vinculando a importância da leitura à escola e relevando o surgimento e o desenvolvimento de políticas públicas que se ocupam em tornar melhor as condições de letramento da população. (FERNANDES, 2013, p.10).

Sendo assim, para a autora o acesso à leitura implica uma importante ferramenta de inserção de um público determinado, para se pegar um ônibus, prestar uma prova de direção, competição no trabalho, evolução na carreira, compreensão das contradições de uma sociedade capitalista e exercício pleno da cidadania, se faz necessária a leitura e a escola tem esse papel, pois as relações sociais, culturais, históricas, políticas e econômicas são permeadas pela leitura (FERNANDES, 2013).

Os dados do Indicador do Alfabetismo Funcional (INAF) de 2011-2012, demonstram que 27% dos brasileiros com 15 anos ou mais, são analfabetos funcionais, 47% da população apresenta nível básico de alfabetização, 35% das pessoas que concluíram o ensino médio estão plenamente alfabetizados e 38% dos jovens do ensino superior dominam e exercitam a leitura e a escrita, dados esses disponibilizados pelo Instituto Paulo Montenegro.

Em um breve depoimento, podemos ressaltar essa importância. Nos anos 30 do século XX, as mulheres de uma pequena cidade do interior de Minas Gerais eram proibidas por seus pais de frequentar a escola.

Uma senhora, falecida em 2013, não aprendeu a ler, e essa foi seu maior desejo durante anos. Contava que seus pais a proibiram de frequentar a escola, porque caso aprendesse a ler e escreveria cartas a namorados, por esse motivo passou quase toda a vida necessitando que netos e filhos lessem cartas, bulas de remédios, jornais entre outros textos. Assinava apenas o nome e sentia-se constrangida caso tivesse que pedir a um desconhecido que lesse algo para ela.

Todas as cerimônias de formatura e cada um dos eventos relacionados à educação de seus filhos e netos foram acompanhados com orgulho, guardava cada um dos convites. Por ter sido a ela negada tal oportunidade e direito, lhe era muito especial ver os seus terem aquilo que não dispôs. Pode-se então depreender desse depoimento não-formal, que o papel da leitura é inquestionável, afinal essa é uma condição precípua para a participação na vida social.

É conveniente uma afirmação de subjetividade no ato da leitura, contudo é preciso evitar que os jovens obtenham uma subjetividade imoderada, o que poderia dar ensejo a processos de interpretação ilimitados e sem fundamentos, a linguagem literária é reafirmada, além de passar a ser mais valorizada pelos sujeitos que compõem um determinado grupo (DALVI; REZENDE; JOVER-FALEIROS, 2013).

O ensino de literatura vem passando por dificuldades que perpassam os esforços empreendidos para a efetivação do ato de ler, pois a preocupação por várias décadas foi a efetivação do ato de escrever e ler. Logo, se faz primordial que propostas de ensino de leitura na escola tenham como referência o desenvolvimento da construção leitora de sentidos, além de colaborar para enriquecimento dos conhecimentos funcionais.

Contudo as experiências de leitura evocadas por muitos jovens e adolescentes, são aquelas que representam para cada um desses leitores um “ acontecimento ”, pois são marcados por questões existenciais como: amor, desejo, sofrimento, angústia, incompreensão, entre outros. Marcas de uma juventude que valora a um *best-seller* o mérito de verbalizar emoções e experiências que por vezes não são compreendidas na leitura dos clássicos.

Não é o intuito dessa pesquisa desprestigiar a literatura cânone, mas sim afinar nossa compreensão acerca do momento literário que vivencia-se, e, como essas mudanças foram penetrando aos poucos os espaços, até então destinados a algumas tradições leitoras.

Além de compreender como foram introduzidos em sala de aula, para que se possa dar enfoque ao debate acerca da literatura lida fora da escola, muitas sem que o professor tenha conhecimento, que pode explorar e extrair as mais variadas experiências educativas e humanas, que por vezes não é possível avaliar.

Devemos ler e levar ao espaço escolar toda manifestação artística, de qualquer grupo ou classe social, veiculada por diferentes suportes – oral ou escrito. E por que fazê-lo? Porque toda vivência artística, de qualquer grupo, comunica uma experiência peculiar do mundo. É preciso ouvir a experiência do outro não como *menor*, ou menos universal, mas como diferente. (DALVI; REZENDE; JOVER-FALEIROS, 2013, p.36)

A leitura é uma das maneiras de perceber a identidade subjetiva, sobre esse ponto de vista a questão da obra literária influencia no processo de aquisição das competências leitoras (BORGES, 2011). Refletir sobre o trabalho em sala de aula e o ensino de literatura que se apresenta, necessita ser uma constante, após estudar a valorização do cânone.

Culler (1999) afirma que é necessário que coexista ambos os trabalhos com o ensino de literatura, pois a mesma é a linguagem que se representa, entende-se portanto, que na

concepção do autor, tanto a literatura cânone quanto a paraliteratura devem ser experienciadas, pois é nessa convivência que transparecem crenças e valores, pois a literatura é uma forma de manifestação das individualidades, das questões culturais, sociais, históricas e linguísticas.

Samuel (1997) em conformidade com essa perspectiva, o autor cita que as paraliteraturas, foram buscando espaços de mediação e divulgação de suas obras, e a mídia reverberou muito bem as propostas de escritores que em espaços tradicionais de sala de aula não eram legitimados, mas que com a ajuda de suportes como os *blogs e sites*, obtiveram entre os jovens, bem como professores, aceitação.

O professor necessita ser um leitor de gêneros textuais variados, para que possa tornar efetiva sua atuação, uma leitura que possa advir de articulações diferenciadas de uma perspectiva literária, para que possa motivar a leitura e manter maiores discussões e embates acerca da literatura cânonica lida pelos jovens na escola.

Cândido (1998) compreende o texto literário como “ objeto ” que é por vezes manipulado por quem o analisa, nessa concepção deve-se lembrar que todo texto não é concebido como autônomo, mas como uma parcela maior, e esse algo em nosso entendimento é a linguagem. A linguagem literária se torna responsável pelas diferenças linguísticas que por vezes não são reconhecidas.

O papel do professor é fundamental na conscientização do jovem leitor, com relação à valorização do uso da leitura para a vida, dessa forma o papel da organização curricular desse ensino é prover o professor de recursos que possam elevar o nível de desenvolvimento de seu trabalho, sem desmerecer a organização estrutural e a aquisição de habilidades leitoras pelos alunos.

Nessa concepção, as condições relacionadas ao questionamento dos mecanismos de compreensão da leitura e seu apropriação, podem tornar a escola um espaço de mediação e comunicação, pois o processo ensino-aprendizagem, incorre na formação de identidades leitoras na escola.

O processo de aquisição das habilidades e competências leitoras e de linguagem, podem ser concebidos como condição *sine qua non*, à formação de alunos preparados para aceitar as situações de interação que se apresentem em seu cotidiano.

A literatura cânone e as paraliteraturas realizam – se em produto da instrução do ser social, que é legada à escola, a cultura, é perpassada por um conjunto de associações

estimuladas, e desenvolve a capacidade de concentração literária. A finalidade do ensino de literatura na escola é a própria arte em sua apreensão/apropriação (SAMUEL, 2001).

A linguagem seria o vigor, a força de todo sistema, consistiria no sentido que o ser do homem se dá ao constituir-se historicamente. Seria a força que se manifesta no co-notar. A força da conotação se concretiza nas figuras: metáfora, metonímia, símbolo, alegoria, etc. (SAMUEL, 1997, p.52).

Essa linguagem citada pelo autor, facilita a propagação da identidade literária e subjetiva do homem, ao adentrar as leituras pessoais e dos grupos de jovens conota-se aos mesmos uma apropriação da linguagem e de suas funções psicológicas, cognitivas e morais. A leitura literária influencia e beneficia aos jovens, que adoram ler, sentir e se emocionar ao aprender algo, ao contrário do que muitos professores acreditam, mesmo que essas leituras não sejam aquelas que o professor acredita ser a melhor ou correta.

A questão dos cânones frente ao surgimento de novas tendências literárias populares, paraliterárias, como é o caso do Movimento *Cyberpunk*, é uma abordagem prática. O cânone literário é um “clássico” ou “obra-prima” ou seja, um conjunto de autores e obras “consideradas representativas para uma determinada nação ou idioma ” (COSSON, 2006, p. 32).

Sendo assim, cânone seria a apresentação de características que legitimam uma determinada obra, e fazem com que a mesma transcenda o tempo e o espaço, pois são vistos como verdadeiros modelos a serem seguidos. O que define a obra na verdade são as instituições que a evidenciam.

A escola, por exemplo, tem sido um dos grandes suportes para a consagração ou manutenção dessas obras. É importante lembrar que de acordo com a autora, o cânone “nunca foi uma entidade imóvel e intocável ” (PERRONE-MOISÉS, 1998, P. 197). Sendo assim, pode-se afirmar que obras de Literatura *Cyberpunk* lançadas como populares na década de 1980 podem agregar-se à lista dos cânones, dependendo das inovações e da crítica literária.

Cita-se aqui o exemplo de Umberto Eco, que na década de 1970 era visto por alguns como autor de *best seller*, pela alta vendagem de seus romances, e hoje figura como um dos grandes escritores de nossa geração. No entanto, a compreensão do cânone como fixo, fechado e pronto depende dos mecanismos utilizados no momento da escolha.

Sendo possível que com o passar do tempo, haja por parte tanto da escola quanto dos leitores uma legitimação do texto, tido até então como *best seller*, que pode elevá-lo a cânone

literário, o que depende da qualidade estética, de linguagem, história, cultura e legitimidade social que a obra comporta.

Coexiste um discurso preconceituoso embutido nas obras canônicas, “ de início pela crítica feminista e depois por outras correntes teórico-críticas que colocam sob suspeita a representatividade das obras selecionadas, denunciando preconceitos de gênero, classe e etnia, dentre outros aspectos, na formação do cânone” (COSSON, 2006, p. 33). Essas questões apresentam uma linguagem pouco utilizada, percebe-se, portanto que não há interação entre o aluno e o texto literário.

Vislumbra-se a proposta de que a escola possibilite o desenvolvimento da autonomia leitora, condicionando a reflexão ética, e o domínio de um novo repertório literário, sem afastar as leituras de clássicos, para que o jovem tenha maior prazer ao conhecer, fazer, ser e a conviver com a Literatura em suas várias estruturas e formas.

O ensino da Literatura desempenha um fator de contribuição no processo ensino-aprendizagem, que vai do psicológico, emocional, cognitivo até o cultural, sendo condicionado não apenas como exercício para intelectuais, mas uma experiência que amplia as possibilidades de compreensão de mundo.

3.4 Breve Histórico da Literatura Fantástica na América e sua relação com o Movimento *Cyberpunk*

O ensino de leitura na escola seria uma maneira de envolver o jovem, conquistar sua empatia nas aulas, a Literatura Fantástica poderia constituir-se em uma estratégia de ensino-aprendizagem para a formação de leitores jovens, porque as várias adaptações e utilizações de obras literárias relacionadas ao fantástico, chamam atenção desses leitores jovens, sendo que o objetivo desse tipo de literatura quando de seu surgimento seria representar a realidade do mundo subjetivo da mente e da imaginação.

O Movimento Romântico Alemão dos fins do século XVIII e início do século XIX traria a Literatura Fantástica a explorar ambientes chamados por muitos de sombrios ou tenebrosos, essa abertura retirou o chamado Fantástico do lugar que antes tinha nos contos e fábulas populares, e lhe transmitiria uma força representativa (LEÃO, 2011).

Na atualidade muitas tem sido as releituras de clássicos, não só contos de fadas e fábulas, como também de uma outra ramificação do fantástico que são os contos macabros, de terror, apavorantes e de ficção científica, em livros e também no cinema. O cânone literário e

as leituras escolares, são um conflito de interesses entre o priorizar e o fortalecer (PAULINO, 2004).

Se a formação de leitores é um dos desafios da educação no século XXI, a reflexão acerca da linguagem literária e sua construção solicita um olhar atento em relação a sua organização, condução e funcionamento, pois a construção das dimensões alegóricas de cada texto são o seu todo.

É importante demonstrar algumas das referências que podem não ser estudadas na Academia, mas que estão ligadas a obras fora do contexto canônico, como é o caso de obras com vínculo oral.

Na América Latina os grandes nomes da Literatura Fantástica foram Adolfo Bioy Casares, Júlio Cortázar e Jorge Luís Borges, em sua *Antologia da Literatura Fantástica*, os autores Bioy Casares; Borges; Ocampo (1940) discutiriam os argumentos para os variados tipos de contos fantásticos.

Os primeiros a situar esse tipo de literatura como uma contribuição para a renovação desse tipo de cânone na América Latina, essa leitura específica foi tida como marginal por muito tempo, somente com as obras de Borges, Casares e Ocampo, na Argentina, é que os autores foram reconhecidos e saíram da marginalidade, para figurar entre os escritores da literatura fantástica no mundo.

Com Edgar A. Poe, Stevenson, Mary Sheley, Melville etc., nos Estados Unidos e Europa é que o gênero passaria a ser reconhecido. Cabe portanto ressaltar que a crítica ao gênero fantástico ainda é bastante atual. No século XIX o movimento de Literatura Fantástica encontrou em Álvares de Azevedo, em " Noites na Taverna " e Machado de Assis, em alguns de seus contos, dois grandes expoentes.

No século XX muitos escritores enveredaram pelo *realismo mágico*: Guimarães Rosa, Lygia Fagundes Telles, Murilo Rubião, Moacyr Scliar, José J. Veiga, são alguns de nossos contistas da narrativa fantástica. Na Ficção Científica temos como expoente significativo Bráulio Tavares.

O poeta, crítico literário e escritor argentino Jorge Francisco Isidoro Luis Borges, nasceu em Buenos Aires, Argentina, no ano de 1899, falecendo em Genebra, Suíça, em 1986. Um dos grandes escritores do século XX, era defensor da arte como uma esfera mítica, que pudesse enredar os leitores de uma tradição canônica em uma tradição popular (WILLIAMSOM, 2011).

Tinha como foco a liberdade de criação, pois para Borges (2009) nada estava isento da imaginação literária, que lhe outorgava reconhecimento de sua existência, vinculando sua obra à espada da honra que o impulsionou por toda a sua carreira de escritor.

Seu maior impulso na *experiência* leitora, foi o gosto que cultivou pelas mais variadas leituras, tinha um compromisso com o tipo de concepção “ cosmopolita ” que renderam a ele críticas dos nacionalistas argentinos de direita e de esquerda, que o viam como um escritor que resenhava notícias literárias e biografias, lia e fazia a crítica de escritores contemporâneos e canônicos.

Mas o que incomodava a esses nacionalistas, era o fato de Borges participar ativamente enquanto leitor, pois seu gosto eclético abarcava livros em várias línguas e de diferentes gêneros e níveis culturais, obras de história, crítica literária e de escritores como Joyce, Yeats, T.S Eliot ou Evelyn Waugh. Além de ter um gosto particular por romances policiais e de Ficção Científica.

Um dos hábitos da mente é a invenção de imagens horrorosas. Ela inventou o Inferno, inventou a predestinação ao Inferno, imaginou as idéias platônicas, a quimera, a esfinge, os números transfinitos anormais (em que a parte é menos copiosa que o todo) as máscaras, os espelhos, as óperas, a Trindade teratológica: o Pai, o Filho e o Espírito insolúvel, articulados em um único organismo. (BORGES apud WILLIAMSON. 2011, p.291)

Borges (2011) demonstrava uma profunda ligação com o fantástico, pois seus estudos de mitologia oriental, judaica, grega, nórdica, celta e cultura popular portuguesa e espanhola colaboraram na formação de sua cultura, altamente desenvolvida. O avô paterno de Borges era português, a avó era inglesa, mãe argentina de ascendência judaica, pai argentino, tios noruegueses, avó e avô paternos também argentinos de ascendência espanhola.

O que entendemos como Fantástico ou Literatura Fantástica seria a existência de um acontecimento estranho, e esse acontecimento criará uma hesitação no leitor, é essa maneira de ler que muitas vezes é definida de maneira negativa.

Contudo essa percepção do fantástico não pode ser compreendida nem como “ poética ” muito menos como “ alegórica ”, pois o fantástico deixa claro que morte, sonhos, vida, perigos, suspense, fazem parte da vida, por isso não devem ser compreendidos nem como poéticos e nem alegóricos, pois:

O fantástico leva, pois uma vida cheia de perigos, e pode se desvanecer a qualquer instante. Ele antes parece se localizar no limite de dois gêneros, o maravilhoso e o estranho, do que ser autônomo. Um dos grandes períodos da literatura fantástica, o do romance negro (*the Gothic novel*) parece confirmá-lo. Com efeito, distinguem-se geralmente, no interior do romance negro, duas tendências: a do sobrenatural explicado (do “ estranho ”, poderíamos dizer, tal qual aparece nos romances de Clara Reeves e de Ann Radcliffe; e o (do sobrenatural aceito ou do “ maravilhoso ”), que agrupa as obras de Horace, Walpole, de M.G.Lewis e de Mathurin. (TODOROV, 2010, p.48)

Nessa concepção de Literatura Fantástica ou de Fantástico, encontra-se na Ficção Científica um expoente que explicita a questão das duas tendências indicadas, pois a obra é uma construção narrativa que parte de uma estrutura delimitada, e que se estabelece tendo como foco a origem de ambos os conceitos.

Ao delimitar um Realismo Mágico ou Fantástico, Borges iniciaria na América Latina a discussão que já era travada na Europa, sobre a questão do fantástico, da FC e de suas contribuições para a transformação da obra em tempo e objeto precioso e imóvel (TODOROV, 2010).

Na FC o sobrenatural é explicado racionalmente, mas tendo por bases leis científicas contemporâneas, que não são reconhecidas por todos, na atualidade quando a Ficção Científica não desliza para o alegórico, o que já foi dito anteriormente que não deve ocorrer, obedece ao mecanismo de ser uma narrativa científica apenas (TODOROV, 2010). Essas narrativas partem de premissas irracionais, contudo os fatos que as encadeiam são descritos de maneira lógica, por isso possuem uma estrutura intrigante e diferente do chamado conto fantástico.

A questão do esgotamento das estruturas narrativas, não se deve aspirar a uma perda da faculdade de considerar experiências, contudo, é preciso que o declínio do realismo fantástico não o leve a total deteriorização. Conforme Benjamin (2013) a concepção de experimentalismo do gênero relacionado ao “ fim ” da modernidade, e que poderia ser uma morte da obra de arte que continha caráter , rígido e estático.

A Literatura comporta uma carga cultural que circulava entre os fãs de ficção científica na década de 1980, nessa mesma época, Jorge Luís Borges, realizava conferências, palestras e lançava livros de contos baseados no *Realismo Fantástico*. Mas *si non é vero, é bene trovato*, expressão bastante utilizada pelo autor para afirmar a questão do imaginário e da fantasia.

No mesmo período que Gibson em 1982 começaria a fazer sucesso com seus livros, Borges lançaria a ideia de labirinto que influenciou toda uma geração de escritores de *Ficção Científica*, nenhum outro escritor tinha se interessado tanto pela ideia de comunicação

instantânea universal, pois em seus contos Borges descrevia as questões de imortalidade e de morte.

Os livros de Gibson descreviam pela primeira vez (na literatura de ficção científica) a possibilidade de um mundo completamente interconectado: a comunicação universal, sem fronteiras, propiciada pelo ambiente virtual e surreal que ele chamou de ciberespaço – uma realidade consensual, em suas próprias palavras.

Alienação é descrita nas obras de Gibson como maneiras de compreender o universo super tecnológico em suas histórias. Desde contos como *Johnny Mnemonic*, em que o personagem-título é na verdade um misto de *yuppie* com ciborgue, mais preocupado em apresentar um bom desempenho nos negócios, que com as consequências morais ou mesmo puramente físicas de seus atos.

Em “*Bridge Trilogy*” (composta pelos romances *Virtual Light*, *Idoru* e *All Tomorrow's Parties*), Gibson descreve uma realidade que é a epítome do pós-moderno, dentro da qual se movimenta como ninguém, percebe-se que coexistem questões de cunho alienatório, as histórias se passam em datas e ambientes diferenciados, mas a questão da narrativa permeada por acontecimentos sombrios é decisiva.

Embora fruto de um movimento, criado no começo da década 1980, a visão de mundo cyberpunk foi melhor definida por Gibson em *Neuromancer*, sendo em consonância com o Realismo Fantástico de Borges, frutos de épocas e culturas que foram definidos por autores com ideais filosóficos e culturais diferenciados.

Entre os escritores de Ficção Científica, mais precisamente de *Cyberpunk*, figura William Gibson, que parece compreender de maneira elucidativa, as questões de minorias, que na obra de Borges encontrava voz em discussão e definição de seu papel no paradigma da variedade. Borges (2011) defendia as questões de continuidade, tempo, espaço e realidade mítica como algo que era visto como complexo em termos de posse e utilização, de consciências individuais e de tempo, pois seria um problema essencial, segundo o autor:

Nossa consciência passa continuamente de um estado a outro, e isto é o tempo: a sucessão. Parece-me que Henri Bergson disse que o tempo era o problema central da metafísica. Se esse problema tivesse sido resolvido, tudo teria sido resolvido. Felizmente, acho que não existe nenhum risco de que ele se resolva; ou seja, continuaremos sempre ansiosos. (BORGES, 2011.p.68)

O Movimento *Cyberpunk* surgiria no início da década de 1980, como um subgênero da FC, Ficção Científica, que é um dos gêneros da Literatura Fantástica, e suas características

se apresentam em uma visão de mundo dominado por corporações, de tom distópico, caótico, globalizado e com desigualdades sociais e econômicas, tendo a tecnologia como dominante em relação à natureza humana.

A obra que é exponencial para o *Cyberpunk*, é *Neuromancer* do escritor norte-americano William Gibson, lançado em 1984. O escritor tem seu conceito de ciberespaço utilizado pelo teórico Pierre Lévy (1994), pois é sua concepção de ciberespaço que está disposta no livro: *A Inteligência Coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*.

Observa-se que o ciberespaço, a realidade consensual, é o passar de um estado para outro, como citado por Borges, de maneira a descrever a sucessão de acontecimentos e fatos centrais, ao fazer alusão ao contínuo ansioso e seu risco ele também demonstra sua preocupação com a questão da existência. Em contraposição, o mundo borgeano, é dividido entre o misticismo e o fantástico que tornam sua comunicação instantânea e universal, contudo ele também carrega em seus escritos um lado periférico que idealiza e rivaliza mendigos e loucos da aldeia global.

Ademais no *Cyberpunk* as histórias são pontuadas por personagens que lutam nos subterrâneos por acesso automático, criando tribos e subculturas que trocam informações entre si, fomentando guerrilhas midiáticas não muito diferentes daquelas vivenciadas atualmente nas atividades recentes do coletivo, uma chamada aldeia global possível revestida de um alto poder cibernético, idealizada com o advento do Movimento.

Contudo, o fator humano que era o espírito punk de “ *no future* ”, que foi um empréstimo dos ingleses e uma metamorfose de todas as necessidades de um possível século XXI, não foi visto por Borges que faleceria em 1986, no entanto suas teorias de labirinto, biblioteca e misticismo seriam amplamente difundidos.

As questões metafísicas e sua profundidade, foram retratadas em níveis macro e microeconômicos, e a sociedade latina não parece ter aprendido com os erros do passado, já que recorre a erros anteriores, e, em seus contos o escritor busca chamar atenção para esses espaços de falta.

Versões de obras *cyberpunks* possibilitam a releitura, interpretação, comparação e difusão do fundamento da linguagem literária. Os leitores em formação se perguntam sobre real e imaginário, como quando leem um livro de J. K Rowling, ou quando jogam *online* baseando-se em lendas nórdicas, a natureza do futuro tecnológico e sua criação, o que costuma ocorrer é a censura ora comercial ora pedagógica.

Segundo Dalvi; Rezende; Jover-Faleiros (2013) a questão da experiência humana, vai se ampliando, demonstra que as narrativas multiplicam-se em gêneros narrados e escritos, constituindo a matéria da memória e imaginação.

CAPÍTULO III

ANÁLISE DO CORPUS : A PESQUISA DE CAMPO E A ANÁLISE DOCUMENTAL E DE DADOS

A pesquisa-ação existencial (P- AE) é, sem dúvida, levada a favorecer bastante o imaginário criador, a afetividade, a escuta das minorias em situação problemática, a complexidade humana admitida, o tempo de maturação e o instante da descoberta.

R. Barbier

4.1- Análise do Diário de Itinerância – A Técnica na OPE com o Diário Comentado

Neste capítulo, apresenta-se a coleta e análise crítica de dados, realizados durante a pesquisa em campo com os alunos do 9º ano e professor de língua portuguesa das séries finais do ensino fundamental, de uma escola pública do município de Santo Antônio do Descoberto.

Esses dados foram obtidos durante a pesquisa em oficinas de literatura. Sendo um método de pesquisa que busca assentar-se na escuta de minorias e na complexidade humana, a pesquisa-ação existencial é de natureza aberta, provocando assim o distanciamento e implicação do pesquisador com o mundo e o outro, (BARBIER, 2007).

Creio sempre que a posição de cada um, na divisão social do trabalho, desempenha um papel muito importante no modo pelo qual as pessoas se envolvem numa atividade de conhecimento.

[...] Implicar-se consiste sempre em reconhecer simultaneamente que eu implico o outro e sou implicado pelo outro na situação interativa. (BARBIER, 2007, p. 101)

Ao descrever essa posição desempenhada, o autor ressalta a importância da atividade de conhecimento e sua implicação para o outro e para aquele que a vivencia. Tendo esse conceito de experiência e engajamento na ação pedagógica, escolheu-se como um dos instrumentos de coleta de dados, o diário de itinerância, situado como “ um instrumento metodológico específico ” , como tal ele é composto por:

Primeira fase: diário-rascunho: utilizou-se com a finalidade de tomar nota de todas as situações externas às oficinas que pudessem de uma forma ou outra, inviabilizar ou ser empecilho a seu desenvolvimento pleno, e relacionado à ação pedagógica.

Segunda fase: diário – elaborado: utilizou-se para anotações relacionadas à pesquisa e a seu desenvolvimento no ambiente que foi proposto, esse diário composto por reflexões, analogias, questionamentos e situações problema, que surgiram durante as oficinas, sendo que o segundo diário é sempre uma leitura ou registro daquilo que precisou ser evidenciar para os jovens voluntários da pesquisa.

Terceira fase: diário-comentado: realizou-se em forma de caderno como os dois anteriores e apresentou-se ao grupo, antes de organizar sua escrita no presente estudo, contudo ao analisar algumas situações e questões ocorridas durante a pesquisa, cita-se que:

Eu vivencio o grupo, no caso presente, no sentido de uma abertura ao jogo da poeticidade do mundo. Não hesito em sustentar a necessidade de afirmar uma ética problemática no momento da decisão. Faço de maneira que o diário comentado se torne um instrumento de democratização do grupo, ou um traço de consciência crítica na relação interpessoal. As pessoas com as quais eu me expesso então (meus amigos, minha família, meus filhos, meus colaboradores, meus estudantes, meus vizinhos, os membros de minha comunidade de vida, meus colegas, os membros do grupo de pesquisa, etc.) tornam-se os participantes ativos de uma pesquisa-ação existencial sobre o tema abordado pelo meu diário elaborado. Eu anoto tudo que é dito e que me interessa no meu diário-rascunho. Assim eu poderei refletir a respeito mais tarde e recomeçar um outro diário- elaborado, que será, de novo, comentado e assim sucessivamente, no inacabamento da vida. (BARBIER,2007, p. 142-143)

Ao situar essa consciência de “ inacabamento da vida ”, deparou-se com reflexões, questionamentos e decisões, que necessitavam de um ato de repensar o papel de professor como intelectual participativo e orgânico, como aquele que expressa sua condição humana, aquele que conduz-conduzido, aquele que pensa-repensa sua prática, além de estruturar sua consciência crítica enquanto exercício ético, para que possa ser também agente de mudança e avaliação permanente de sua ação.

Barbier (2007) situa esse instrumento como uma socialização de “ itinerância coletiva ”, pois ele é construído a partir das experiências de um grupo. Nesse sentido apresentou-se o diário comentado, pois foi um dos instrumentos de coleta de dados que mais colaborou no processo de investigação e contemplação de situações problemáticas, no âmbito de realização da pesquisa na escola campo.

Abaixo estão descritas em forma de diário, as atividades relacionadas às oficinas, bem como as dificuldades, satisfações, descobertas, questões administrativas, pedagógicas e estruturais que de uma forma ou outra afetaram a pesquisa.

4.2 A pesquisa na escola campo: Os momentos iniciais

02/03/2015

O estatuto educacional brasileiro é regido pela Lei nº 9394/96, que confere à União, Distrito Federal, Estados e Municípios, a organização de seus sistemas de ensino, sob essa ótica iniciamos a presente pesquisa na instituição (BRASIL, 2013).

O Corpo docente é constituído de professores concursados em suas disciplinas, em um total de 37 professores em efetivo exercício, 19 são concursados em suas áreas de formação, sendo que 18 são pedagogos que atuam em disciplinas específicas.

Observou-se durante a visita a campo, que os conflitos oriundos de discordâncias entre a equipe da instituição, têm causado tensão e preocupações dos setores da SEDUC, CMAP, coordenação pedagógica e gestão da escola. As DCNGEBs, surgiram com o intuito de orientar às instituições de ensino, gestores, coordenadores pedagógicos e docentes para o desafio de recriar uma escola que possa intervir nos “ rituais escolares ” (BRASIL, 2013) .

Essa problematização do processo ensino-aprendizagem, se institui nesse ambiente composto por necessidades e conflitos. Nesse sentido, observou-se que os conflitos interferiram na semana pedagógica, anterior ao início do ano letivo, houve ruptura da programação direcionada pela gestão anterior, pois os servidores foram avisados da nomeação de outro gestor.

4.2.1 A negativa e a efetivação

03/03/2015

Além das finalidades da educação conferidas pela CF (artigo 205) e pela LDBEN (artigo 2º, Lei nº 9394/1996), deve além disso ser considerado também o ECA (Lei nº 8.069/1990), que assegura a crianças e adolescentes, os direitos essenciais para o desenvolvimento, social, cultural, físico, espiritual e corporal, sendo assim se:

A Educação Básica é direito universal e alicerce indispensável para a capacidade de exercer em plenitude o direito à cidadania. É o tempo, o espaço e o contexto em que o sujeito aprende a constituir e reconstituir a sua identidade, em meio a transformações corporais, afetivo-emocionais, socioemocionais, respeitando e valorizando as diferenças. Liberdade e pluralidade tornam-se, portanto, exigências do projeto educacional. (BRASIL, 2013, p. 19)

Essa constituição e reconstituição de identidade, como um processo de valorização da Educação Básica, é complexa na perspectiva dos docentes da instituição, pois afirmam serem desrespeitados, nem sequer sendo devidamente comunicados das atitudes que serão tomadas em relação à escola.

Nessas circunstâncias, as atividades de labor pedagógico foram interrompidas. Muitos, sentiram-se privados de sua liberdade de expressar-se, sendo assim, solicitaram uma reunião com a CMAP da SEDUC.

Nesse ambiente de tensão a pesquisadora apresentou-se à nova gestora, que recebeu o plano de trabalho das oficinas e as informações referentes à pesquisa, já que na época da devida apresentação, ainda não era responsável pela instituição.

O plano de trabalho das oficinas foi apresentado a uma das professoras de língua portuguesa do 9º ano. Esclareceu-se a que público se destinava a pesquisa, e como seria realizada, a docente então informou que não poderia ceder sua turma de 9º ano, pois atrapalharia o conteúdo, “ *Olha, os alunos do 9º ano tem muito conteúdo, orações subordinadas, muitas, além de gramática, e a literatura é disciplina de ensino médio*”.

Na perspectiva de considerar a especificidade do ensino da língua e de sua literatura, aguardou-se uma outra professora, de turma de 9º ano, que trabalha apenas no período vespertino, para a apresentação da proposta de trabalho e pesquisa, cientificou-se à coordenação pedagógica, assim como à gestão da escola, do ocorrido.

Com a chegada da segunda professora, explicou-se o objetivo do trabalho, o plano das oficinas e a que público se destinava. Foi dada autorização para a pesquisa com uma das turmas de 9º ano, além de consentir em dar uma entrevista realizada no mesmo dia.

Nesse período de início da pesquisa questionou-se pelos docentes presentes na sala dos professores, os seguintes fatos: “ *quando a pessoa vem para uma escola estando de licença, pra mim só pode estar doente* ”, “ *não adianta nada tanta teoria e nada de prática* ”, “ *os alunos precisam aprender é a gramática* ”.

Um dos professores frisou : “ *sua pesquisa não irá servir de nada para mim, eu nem vou ler, outros já pesquisaram aqui e só deixaram um monte de questionários para responder, os alunos não aprendem porque não estão interessados* ”.

Então é de fácil compreensão que haja tamanha resistência à pesquisa, pois se “ ao professor cabe planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas”, quando essas situações não acontecem desencadeiam a não efetivação dos aspectos prioritários e possibilidades de aprendizagem, pois toda uma estrutura tem sua base fragilizada (BRASIL, 1998).

4.2.2 Reunião de pais e responsáveis: uma grata surpresa

06/03/2015

O contexto educacional brasileiro tem indicado condições para o tratamento do objeto de ensino, e em língua portuguesa, algumas instituições de ensino do município tem relegado a um plano de menor importância, o ensino de literatura, além de alguns professores, em classes de séries finais do ensino fundamental não refletirem acerca de sua representação social.

Sendo assim, entende-se que a educação é um compromisso com a sociedade e construção da cidadania para que crianças e jovens possam utilizar suas habilidades e competências tanto literárias quanto discursivas, e que melhor maneira de realizar esse compromisso educativo, em relação à competência leitora, senão pela literatura? (BRASIL,1998)

Ao objetivar a reunião de pais, deparou-se com questionamentos e dúvidas próprios do ato de pensar e refletir a ação enquanto pesquisador. Contudo, apesar de alguns casos isolados, uma das hipóteses para a não aceitação geral, seria que essa é a primeira pesquisa em campo com jovens, realizada desde que a instituição passou a atender às séries finais do ensino fundamental, contudo a pesquisa foi aceita por uma maioria.

Ao realizar a reunião com pais, observou-se o interesse da professora, que fez questão de participar, assim como a coordenadora pedagógica, contudo a gestora estava resolvendo questões administrativas na secretaria da escola, dessa forma não pode comparecer. Apresentou-se o plano de trabalho com os jovens nas oficinas, como seria realizada a pesquisa, e para que finalidade. Aproximou-se então da proposta de que:

Tal trabalho, volta-se para as aprendizagens escolares de um grupo específico de jovens estudantes, mas, fundamentalmente, por se realizar em sintonia com seus interesses e necessidades, tem potencial para alavancar resultados positivos, os quais retroalimentam a própria capacidade de aprender desses estudantes e dos demais envolvidos (gestores, professores, outros profissionais da educação, família), conferindo à proposta um caráter sustentável, que preserva sua condição de se educarem em todas as oportunidades e a qualquer tempo. (TC 1, 2014, p. 3)

Nessa perspectiva as aprendizagens escolares são compreendidas pelo Caderno Trajetórias Criativas 1, lançado pelo Ministério da Educação, como uma maneira de desenvolver um trabalho que contemple os interesses e necessidades dos jovens, visto que muitos estão com idade entre 14 e 16 anos.

Durante a reunião com os responsáveis pelos alunos, se entregou o termo de consentimento livre e esclarecido, e uma das mães questionou por qual motivo sua filha que era do 9º ano, não iria participar da pesquisa, a turma da referida aluna era a da primeira professora procurada, que negou a autorização.

Explicou-se que seria realizada com a turma da professora PV1, pois a mesma teria autorizado a realização dos trabalhos. Ao findar a reunião esclareceu-se alguns pontos acerca da pesquisa, para aqueles pais que chegaram atrasados, sendo entregues mais termos de consentimento.

Dos 22 pais presentes, apenas 15 assinaram os termos, Os 8 restantes não deram sua autorização, e 13 faltaram, contactou-se via telefone, os demais pais, conseguindo apenas 6 autorizações, o que somou um total de 25 Alunos Voluntários para as oficinas, durante o desenrolar da pesquisa 4 desistiram, somando-se no final 21 Alunos Voluntários participantes até findar o trabalho em campo.

Os motivos relacionados à quantidade de voluntários na pesquisa são: 7 pais de alunos não concordaram com a participação dos filhos e não deram justificativa, mesmo após contactá-los, já que teriam faltado à reunião, 8 pais não queriam seus filhos envolvidos com leituras que não fossem repassadas pela professora, não foi dada justificativa para essa negação, contudo vislumbrou-se duas hipóteses.

Primeira hipótese: por ter sido a primeira pesquisa de campo realizada na instituição, alguns pais podem ter sentido receio.

Segunda hipótese: o não reconhecimento da necessidade de uma pesquisa em campo com os jovens, e que poderia atrapalhar as aulas de língua portuguesa, pois alguns pais e responsáveis podem não ter visualizado seus benefícios e reflexões, já que esses faltaram à reunião de esclarecimento sobre a pesquisa.

4.2.3 A Literatura Fantástica e a importância da leitura literária: 1ª Oficina

09/03/2015

Os PCNs, preconizam que o texto literário não está preso a critérios, pois esta forma as experiências humanas, concebendo-as fora de categorias e padrões, assim como não se limita a noções e conceitos para descrição ou explicação de planos da realidade variados (BRASIL, 1998).

O literário ultrapassa essa ideia para efetivar uma espécie de mediação entre o *self* e o outro, entre o que se visualiza; a imagem, e aquilo que é material; o objeto, essa maneira de

conceber a mediação conduz a uma ficção e reinvenção de mundo pelos jovens. Em consonância com esse pensamento Roas (2014) assinala que a Literatura Fantástica é definida por um conflito entre o real e o impossível:

Porque a narrativa fantástica, convém insistir, mantém desde as suas origens um constante debate com o real extratextual: seu objetivo primordial foi e é refletir sobre a realidade e seus limites, sobre nosso conhecimento em relação a ela, e sobre a validade das ferramentas que desenvolvemos para compreendê-la e representá-la. (ROAS, 2014, p. 89)

E surge nesse contexto, o pensar a realidade em narrativas que muitos desses jovens já tiveram aproximação, pois nas séries iniciais da educação básica, várias são as leituras de contos de fadas e histórias da tradição popular, que comportam uma tradição narrativa do gênero fantástico.

O autor assinala que essa narrativa não considera a alienação do sujeito leitor, e sim sua reflexão acerca dos limites da realidade e o conhecimento tácito de si em frente a essa realidade, pois aquilo que não é compreendido, é reinventado em forma de contos fantásticos. E sob essa reflexão iniciou-se a 1ª oficina literária, em que uma das satisfações obtidas foi a participação da professora de língua portuguesa nas atividades, pois:

A educação é um processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam conhecimentos e valores. Socializar a cultura inclui garantir a presença dos sujeitos das aprendizagens na escola. (Brasil, 2013, p. 20 - 21).

Sob essa concepção exposta nas DCNGEBs, compreende-se que a participação da Professora Voluntária 1, na oficina situa sua preocupação com a maneira como a construção e transformação de conhecimentos e valores estão sendo socializadas no âmbito da classe em que leciona.

Entregou-se os questionários aos alunos e os mesmos responderam, em alguns casos realizaram-se inferências, explicando pontos e questões. Nesse dia ocorreram algumas dificuldades relacionadas às aulas que foram realocadas, sendo que muitos alunos saíam mais cedo e ficavam na porta da sala onde estava acontecendo a primeira oficina.

A instituição caracterizasse por variados problemas, entre eles professores com algumas enfermidades, atestados médicos de até noventa dias, mudança de horários, redução de carga horária, déficit de professor. Nesse ambiente, os coordenadores de turno

aparentemente, realizam uma tarefa bem cansativa, todas as questões de organização das turmas, entradas e saídas de alunos são realizadas por eles.

Apesar das dificuldades enfrentadas, conseguiu-se efetivar o trabalho de análise dos recursos expressivos da linguagem, com uma breve explanação sobre a importância da leitura, perguntou-se sobre as leituras que realizaram no ano anterior, AV1 respondeu que “ *sim, eu tinha lista de livro* ”, então foi questionado qual a escola, AV1 e AV2 responderam ao mesmo tempo “ *centro de ensino fundamental de Taguatinga* ”.

Os alunos foram questionados acerca da relação dos textos da literatura com seus contextos, de acordo com as condições de produção e recepção a partir da compreensão da literatura fantástica. Perguntou-se sobre que livros leram, a resposta foi: AV2 “ *todos os bimestres eu lia um livro* ”, perguntados quais os livros AV1 respondeu “ *Ih! Não me lembro* ”.

Durante essas indagações percebeu-se que os jovens aparentemente, realizam leituras na escola. Com a aplicação do questionário para coleta de dados finalizada, transpôs-se alguns *slides* iniciais sobre a leitura e a literatura fantástica, ocorreram discussões grupais, perguntados acerca das leituras realizadas por prazer, AV3 respondeu: “ *É difícil viu, não fiz*”.

Falavam todos ao mesmo tempo, então solicitou-se que levantassem a mão, pois estavam sendo gravadas suas falas, AV4 respondeu: “ *não li por prazer não, foi um texto pequenininho* ”. AV5 “ *olha, eu não lembro o livro, mas foi para fazer o trabalho* ”, então chegou-se à seguinte hipótese: os jovens realizam atividades literárias com a finalidade de obter notas.

Compreendeu-se que a leitura literária na instituição, encontra-se voltada para a aquisição de notas nas avaliações realizadas pelos professores, além de alguns alunos não terem respondido às questões, pois estavam claramente incomodados com as inferências e a presença da PV1.

No decorrer da apresentação de slides sobre a leitura e a literatura fantástica, alguns jovens interrompiam para perguntar: “ *esse é o do filme?*”, relacionando-se ao *Frankenstein* de Mary Shelley, que em um dos *slides* aparecia como exemplo de obra literária que originaria a Ficção Científica, fez-se uma retrospectiva da literatura fantástica.

Perguntou-se então: “ *Vocês conhecem o mito de Prometeu?*”, ao que responderam “ *Não* ”, AV6 falou: “ *professor de História já explicou, num lembro bem, mas falou* ”, percebeu-se então que a dificuldade em fazer relações literárias pode ser fruto de um capital

cultural, que a nosso ver poderia ser aprofundado durante as aulas, com relações intra e intertextuais.

4.2.4 Monalisa Overdrive e a Alteridade - o *Self* e o outro: 2ª Oficina

11/03/2015

A instituição que atende à séries finais do ensino fundamental, deve buscar efetivar um espaço que seja de trabalho coletivo, em que sejam privilegiados o acolhimento e o aconchego a fim de que haja garantia do processo de socialização de crianças, jovens e adultos, em um constante espaço de valorização da cultura e suas raízes, em um devir de ressignificação e recriação na construção de identidades sociais, (BRASIL, 2013).

Partindo desse pressuposto o chamado “recreio” dos jovens é bastante festejado, percorreu-se a instituição nesse período para observar como os jovens se comportavam. Essa observação se deu no dia da segunda oficina, em horário que a antecedia.

Os coordenadores de turno realizam o trabalho de supervisão, foi informado por um dos coordenadores que há muito tempo alguns dos jovens externos à escola não pulavam mais os muros.

Pois essa prática era constante anteriormente, observou-se então, que muitos estão descobrindo sua identidade pessoal, andam em grupos que tem interesses variados, são economicamente distintos.

Não se pode dizer que a maioria está em idade escolar apropriada para a série/ano que cursa, pois vários são os casos de alunos com idade entre 13 a 15 anos cursando os 6º e 7º anos, claro índice de distorção idade /série. Enquanto que à tarde são inúmeros os casos de alunos com idade entre 14 a 16 anos cursando o 8º e 9º anos.

Durante o recreio, obsevou-se que coexistem grupos pequenos de jovens externos à instituição, chamando os alunos no portão, para passar algum recado. Existe uma possibilidade de tráfico de entorpecentes na área externa à instituição, de maneira que a polícia está sempre “*tomando um café por ali*”, como é informado pelos policiais ao chegar à escola.

Os alunos de uma instituição estadual, esperam as meninas saírem, esses jovens aparentam ser de quatro a cinco anos mais velhos que as jovens da escola, o que muitas vezes acaba em brigas entre meninos e meninas, após a aula. Casos que acabam sendo resolvidos, em sua maioria, pela coordenação e gestão, o que nos leva a considerar que:

A educação destina-se a múltiplos sujeitos e tem como objetivo a troca de saberes, a socialização e o confronto do conhecimento, segundo diferentes abordagens, exercidas por pessoas de diferentes condições físicas, sensoriais, intelectuais e emocionais, classes sociais, crenças, etnias, gêneros, origens, contextos socioculturais, e da cidade, do campo e de aldeias. Por isso, é preciso fazer da escola a instituição acolhedora, inclusiva, pois essa é uma concepção “ transgressora ”, porque rompe com a ilusão da homogeneidade e provoca, quase sempre, uma espécie de crise de identidade institucional. (BRASIL, 2013, p. 27)

Se a educação destina-se a variados grupos de sujeitos, a troca de saberes e a socialização são o momento de confrontar os paradigmas impostos, ou seja, evidencia-se a crise da identidade institucional, o que a nosso ver, não implica um fator negativo, e sim um repensar a prática de homogeneização daqueles que compõem a instituição.

Tanto docentes, alunos, servidores em geral, coordenação pedagógica quanto gestão, podem realizar esse exercício de pensar o outro enquanto agente de transformação do meio, pois em nossa compreensão, poderão incidir mudanças na estrutura vigente.

Ao aguardar a gestora, para elucidar alguns pontos acerca da carta de apresentação do PPGE da UnB, e ofício da SEDUC, autorizando a pesquisa no âmbito escolar, nos foi informado que a documentação entregue teria desaparecido.

Observou-se situações problemáticas tais como faltas frequentes de professores por motivo de saúde, ausência do coordenador pedagógico para prestar auxílio e apoio aos professores durante as atividades de planejamento.

Ao adentrar a sala onde são ofertadas as oficinas, alguns jovens de outras turmas procuraram saber por qual motivo não poderiam participar, do que chamavam de “ projeto ”, brevemente explicou-se aos jovens que os pais dos alunos do 9º ano assinaram o termo de consentimento.

Então uma das alunas falou “ *se a senhora falar com minha mãe ela deixa* ”, informou-se que não seria possível, pois seria necessária a autorização da professora também, um dos alunos disse “ *eu vou falar com ela, quando aparece alguma coisa* ”, então o grupo de alunos saiu para falar com a professora e não voltou.

Iniciou-se os trabalhos com os adolescentes realizando uma breve explanação sobre a imaginação e a leitura, ao que perguntou-se sobre a leitura e AV7 respondeu: “ *eu li um livro que gostei muito, que foi a biografia da Demi Lovato, eu li porque me ajudou na minha recuperação e em muita coisa,[...] porque ela é uma pessoa muito forte e escreveu para dar conselho aos fãs. Foi muito forte e mudou muita coisa em minha vida* ”.

Então questionou-se porque era visto como uma leitura imaginativa, ao que AV7 respondeu “ *ah! Não sei, eu gostei* ”. Apesar da oficina ter como tema a questão do eu, self, e do outro, nessa discussão acerca das leituras realizadas pelos jovens percebeu-se, que muitas de suas leituras fora da escola, são realizadas tendo em vista sua vivência, pois suas leituras refletem a percepção de mundo exterior.

Continuou-se então as indagações, AV1 respondeu “ *é, eu li Will e Will um nome, um destino* ”, ao que foi-lhe questionado acerca da história respondeu “ *ele fala de dois meninos que tem o mesmo nome, só que um é gay, e aí vai contando dos problemas que eles vão passando mesmo, e tal, até eles se encontrarem* ”, foi questionado se seria um dos livros que estavam à venda em livrarias a AV1 respondeu: “ *Hum ele não tá sendo lido não, não tá aquela febridão não* ”.

Ao citar o livro e qual seu tema, foi observado que muitos jovens começaram a fazer algumas piadas, o que deixou AV2 bastante desconfortável, então percebeu-se que a hipótese de uma provável exclusão desses dois AVs, já que AV5 dizia “ *é por causa do amigo* ”.

Discutiu-se a obra Frankenstein e as revistas *pulp fiction*, a fim de recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas no eixo temporal e espacial.

Perguntou-se então, se tinham feito alguma leitura de livros que contivessem vampiros, seres imaginários, objetos, casas mal assombradas, AV8 respondeu “ *li Amanhecer* ”, questionada por qual motivo teria lido Amanhecer, a jovem respondeu, “ *porque eu gosto do filme* ”. Em análise às respostas, observou-se que leem os jovens, em sua maioria, são leitores *Best Sellers* lançados, e por esses textos constroem um imaginário cultural superficial.

Nesse espaço apresentou-se o livro *Monalisa Overdrive*, a questão da alteridade, respeito ao outro, no texto, a que se destinava essa reflexão, percebeu-se que muitos jovens não compreenderam a temática do livro, foi necessário inferir relações textuais, mesmo assim, observou-se que seria necessário maior cuidado com a elaboração dessas abordagens nas oficinas, pois a literatura fantástica:

[...] oferece sempre uma temática tendente a contradizer nossa concepção do real. Por mais que saibamos quanto são fictícios os fatos narrados, o leitor deve contrastá-los com sua ideia do real para avaliar na medida justa o que acontece na história narrada e, sobretudo, para compreender o que se pretende com a narração de tal história (alterar nossa noção do real). O fantástico, portanto, depende sempre do que consideramos real, e o real deriva diretamente daquilo que conhecemos. (ROAS, 2014, p. 111)

Roas (2014) ao realizar essa reflexão, conduz nossa percepção de fantástico a um relacionamento entre o mundo real e o textual, o que é compreendido como a representação do efeito de ameaça, que o elemento narrado impõe às crenças e ao processo de leitura configurando assim adequação ao contexto. Nesta oficina realizou-se alguns registros fotográficos de atividades realizadas, os jovens demonstraram reconhecer as noções de respeito e civilidade, nos textos literários, apesar de alguns professores reclamarem da falta de respeito dos alunos.

Percebeu-se então, que sua percepção do mundo é, bastante perspicaz, são espirituosos, necessitam de orientação acerca de suas escolhas, para que possam variar seu capital cultural, segundo os PCNs:

A atividade mais importante, pois, é a de criar situações em que os alunos possam operar sobre a própria linguagem, construindo pouco a pouco, no curso dos vários anos de escolaridade, paradigmas próprios da fala de sua comunidade, colocando atenção sobre similaridades, regularidades e diferenças de formas e de usos lingüísticos, levantando hipóteses sobre as condições contextuais e estruturais em que se dão. (BRASIL, 1998, p. 28)

Nesse contexto, o momento em que são criadas situações para que se opere e construa as diferenças e regularidades da linguagem, são compreendidos como o trabalho com o texto literário em si, para que deva ser uma condição de apresentação e proposição de leituras.

Dessa maneira informou-se aos jovens que seriam trazidos os três primeiros capítulos do livro *Monalisa Overdrive* para a leitura de todos na terceira oficina, visto que alguns demonstraram difusa compreensão da leitura individual.

Ao requisitarem que a história fosse contada, concordou-se em contá-la de maneira visual, utilizando efeitos de animação, por meio de *gifs*, ao que todos aceitaram e solicitaram que trouxesse o texto escrito também.

Finalizou-se a oficina com uma surpresa, uma manifestação entusiasmada, de uma das jovens que pronunciou a seguinte assertiva: “ *Professora a senhora é muito nerd, vir para cá é muito legal, valeu* ”, por não estar preparado para esse tipo de manifestação efusiva, respondeu-se “ *obrigada* ”.

Finalizada a oficina nesse dia, sentiu-se satisfação, e ao mesmo tempo preocupação com as questões que foram apresentadas acerca dos problemas da linguagem distintos, em relação ao ensino do texto literário ofertado aos jovens, além de suas escolhas literárias.

4.2.5 Capítulo A fumaça, a questão da identidade e do outro: 3ª Oficina

13/03/2015

Relatada a falta da professora de língua portuguesa, foi questionada a possibilidade de ministrar aulas na turma, explicou-se então que já estava planejada oficina, e que o papel do pesquisador naquele espaço não poderia ser confundido. Nesse momento alguns professores solicitaram à coordenação uma reunião com a diretora. Durante o recreio, disseram à gestora que nem mesmo papel tinham para as avaliações, além de estar sem máquina de Xerox e impressora, pois faltava *tonner* e ainda havia a falta de material de limpeza e pedagógico.

Nessa mesma reunião solicitaram que fosse enviado à secretaria de educação um ofício para reforma da escola, nesse contexto os professores fizeram suas reclamações para a devida resolução dos problemas que enfrentavam.

Durante a visita a campo, buscou-se sempre vir pela manhã, contudo as oficinas ocorreram no período vespertino, comparecia-se mais cedo com a finalidade de preparar o ambiente, e sanar possíveis eventualidades, para o desenvolvimento das oficinas. Sendo assim compreende-se que:

O ponto de partida para a conquista da autonomia pela instituição educacional tem por base a construção da identidade de cada escola, cuja manifestação se expressa no seu projeto político-pedagógico e no regimento escolar próprio, enquanto manifestação de seu ideal de educação e que permite uma nova e democrática ordenação pedagógica das relações escolares. O projeto político-pedagógico deve, pois, ser assumido pela comunidade educativa, ao mesmo tempo, com sua força indutora do processo participativo na instituição e como um dos instrumentos de conciliação das diferenças, de busca da construção de responsabilidade compartilhada por todos os membros integrantes da comunidade escolar, sujeitos históricos concretos, situados num cenário geopolítico preenchido por situações cotidianas desafiantes. (BRASIL, 2013, p. 49)

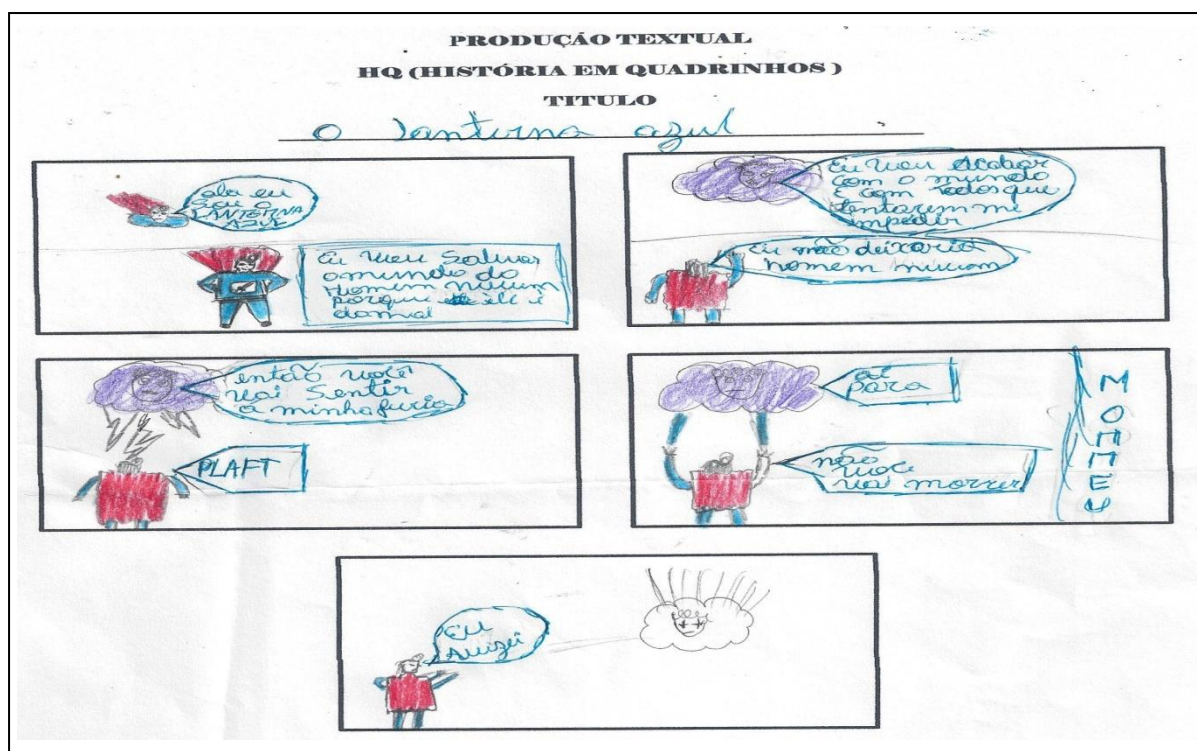
Percebeu-se, em conversa informal com alguns professores, durante o período que antecedeu à 3ª oficina, suas reclamações em relação ao distanciamento dos setores de gestão escolar, precisamente o coordenador, que segundo alguns, “*senta na sala da coordenação e não tem tempo para orientar e auxiliar*”, ou então, “*fica ajudando os coordenadores de turno*”, pois quando faltava professor, “*e isso acontece todo dia aqui*”, o coordenador de turno subia aula, e outros professores também, “*já teve dia em que fiquei em três turmas no mesmo horário e no mesmo dia*”, nesse referido dia faltaram 4 professores.

Iniciou-se a terceira oficina, novamente o questionamento de alunos oriundos de outras turmas de 9º anos, “*porquê não posso participar do projeto professora?*”. Sendo explicitado que era necessário que seus responsáveis e professor de língua portuguesa

autorizassem a participação. Introduzidos os três primeiros capítulos do livro *Monalisa Overdrive*, antes com uma preparação para sua apresentação, explicou-se de que época era o livro, quem era seu autor, como teria sido construído seu texto.

Iniciou-se uma discussão acerca dos questionamentos surgidos com a leitura dos slides, AV 5 e 8 perguntaram “ *professora por que a história é tão difícil de entender?*”, então para sanar algumas dúvidas foi respondido que a história se passa no futuro, ao que fomos questionados por AV9 “ *ué, mas é tão parecido com agora* ”, explicou-se que o livro teria sido escrito na década de 80 do século XX.

AV10 perguntou, “ *o que é aquele negócio do fantasma?*”, elucidou-se que seria a viagem imaginada pelos escritores de Ficção Científica, a viagem rápida, na questão de alteridade, compreensão do outro, os jovens fizeram algumas perguntas relacionadas a “ *como é a mudança deles?*”, estavam se referindo às mudanças naturais e físicas ocorridas no planeta.



Observou-se que a habilidade e compreensão de leitura dos jovens é limitada a algumas relações, então realizou-se a produção textual em formato de HQs a partir dos slides, os jovens escolheram uma das histórias como solicitado, o escolhido foi de AV11.

Nessa oficina buscou-se a compreensão das questões de cunho monológico, dialógico e polifônico, tendo como fonte a Literatura Fantástica e a influência da concepção bakhtiniana

de Linguagem no ensino de literatura ofertado aos jovens. A formação para a cidadania, acima está a produção de quadrinho baseada nos três primeiros capítulos.

4.2.6 A Produção Textual e os Gêneros Literários: 4ª Oficina

16/03/2015

Início de dia tenso na instituição, pois foi avisado pela gestão da escola, que a SEDUC, teria enviado uma circular, informando que os professores de matemática e língua portuguesa que estivessem com carga horária inferior a 30hs/aula, e os professores de história, geografia, artes, educação física, ensino religioso, ciências físicas e biológicas e língua estrangeira moderna –inglês, com carga horária inferior a 28hs/aula, deveriam completar sua carga de trabalho.

Mais discussões, tensão, revolta e mal estar, essas questões administrativas e burocráticas deixam os professores nervosos, tensos, agitados, pois as dificuldades enfrentadas pela escola desde o início do ano letivo deixaram algumas querelas. Apesar de todas essas dificuldades, muitos professores desenvolvem trabalhos e atividades interessantes.

Contudo, coexistem casos de outros tantos professores que faltam muito, sendo criada uma cultura pelos alunos, de durante a entrada “ visitar ” a sala dos professores, com a finalidade de saber quais deles faltou e se terão todas as aulas ou sairão mais cedo.

Esses fatos, conforme informações de servidores da instituição, ocorrem com frequência, pois “ *é raro o dia em que todos os professores vem, até agora só aconteceu dois dias de virem todos os professores* ”, afirmação de um dos coordenadores de turno, tanto que no presente dia faltaram exatamente 5 professores, a maioria das turmas saiu no segundo horário.

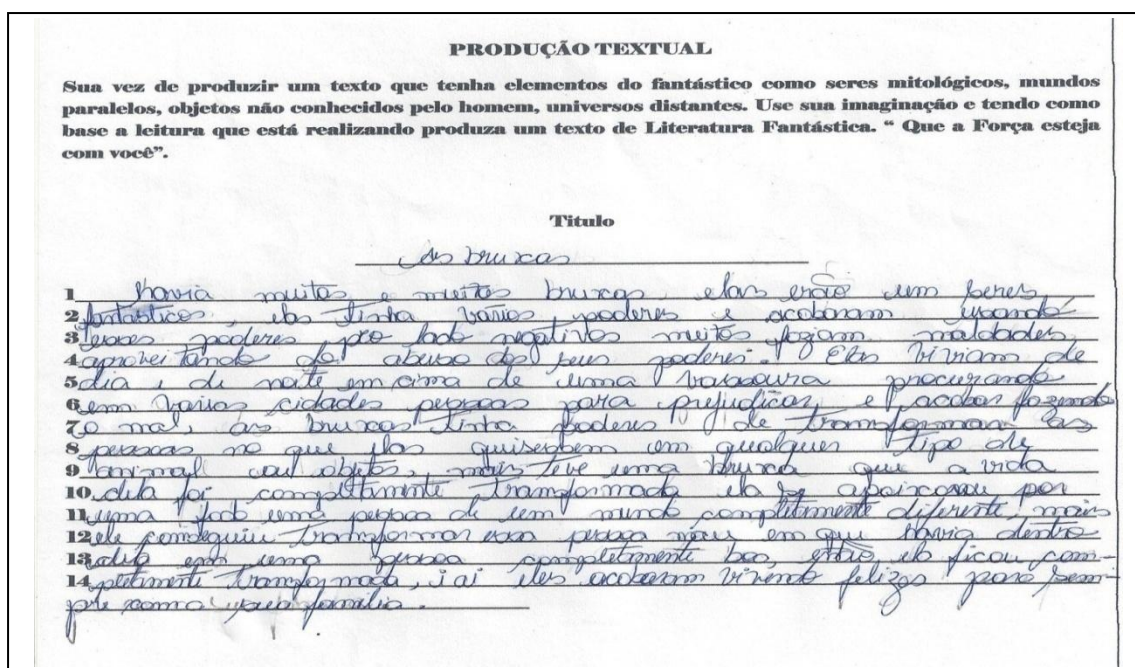
Um caso interessante foi o da professora de língua portuguesa que negou seu consentimento à pesquisa com sua turma, tem faltado com frequência, pois encontra-se doente e necessita fazer exames constantes, contudo, seus alunos tem vindo questionar o motivo de não participarem da pesquisa.

Quando do início da quarta oficina trabalhou-se com os jovens, atividades de descrição de hábitos relacionados ao saber e sua percepção das relações de caráter interativos, houve uma certa preocupação com o fato de produzirem para apresentar. Os temas trabalhados foram, produção textual sobre os capítulos lidos pelos alunos, gêneros literários.

Foram realizadas atividades de releitura em slides dos capítulos **A FUMAÇA**, **KID ÁFRICA** e **MALIBU** do livro estudado. Apresentou-se com a finalidade de introduzir o

texto, slides dos capítulos *SQUAT* e **PORTOBELLO** do livro estudado, logo após, houve a preparação para a apresentação dos alunos, análise interpretativa e debate.

A recepção do texto em slide foi bem produtiva, o primeiro e quinto capítulos foram compreendidos, o segundo é que não foi bem entendido, os jovens pediram para que explicasse, realizou-se então algumas informações e relações. Então AV 12 e 14 perguntaram, “ *professora é como o texto?*”, percebeu-se a necessidade de relacionar com o primeiro capítulo e um livro que teriam lido, ao que fomos abordados, “ *tem um que tô lendo que fala de bruxas, tem fantasma aí, então vô fazer sobre isso* ”.



A relação feita por AV13 entre fantasma e bruxa foi uma grata surpresa, já que ambos são seres do imaginário recorrentes da literatura fantástica. Solicitou-se a produção dessa (re) textualização, foi necessária a explicação de alguns fatores relacionados ao texto lido, na produção acima o aluno AV13 escolheu abordar um ser do imaginário da literatura fantástica.

Na construção:

"[...] mais teve uma bruxa que a vida dela foi completamente diferente, mais ele conseguiu transformar essa pessoa mau em que havia dentro dela em uma pessoa completamente boa, então ela ficou completamente transformada, i ai eles acabaram vivendo felizes para sempre com a sua família".

Percebeu-se a influência dos contos de fadas, ao citar a questão do bem e do mal, do homem que salvará a personagem e viverão bem para o resto da vida, na expressão *felizes*

para sempre, nessa transformação tão radical realizada por AV13 sem se dar conta, coloca em foco a dualidade do ser, que é um dos pontos de discussão da literatura fantástica.

Finalizou-se a oficina discutindo aspectos textuais dos livros *Frankenstein*, *Monalisa Overdrive*, *Eclipse*, realizando uma descrição da maneira como se compreende a literatura fantástica e as questões de estranhamento, questionamento e hesitação, algumas jovens disseram que com tudo que foi discutido começavam a pensar que o *Eclipse* não deixava esse espaço para o questionar, pois já estava tudo respondido, percebeu-se que algumas contestações e reflexões começavam a surgir das oficinas.

4.2.7 A Produção de uma História Fantástica ou Cyberpunk: 5ª Oficina

18/03/2015

Solicitou-se na manhã dessa quarta feira, à coordenação pedagógica da escola campo, dados e documentos, tais como, PPP atualizado, Regimento Interno, Calendários Escolares Municipal e Interno e lista de alunos atualizada, fomos atendidos na aquisição de alguns dados, os demais foram inviáveis, dadas as mudanças ocorridas.

Iniciou-se a quinta oficina observando as saídas constantes de jovens de suas salas, dificultando as atividades que estavam sendo desenvolvidas, pois durante a oficina muitos alunos que estavam sem aula, ficavam na porta a fim de abordar aqueles que estavam fazendo as atividades de retextualização, atrapalhando bastante a explicação ministrada a eles acerca do filme que seria assistido.

Assim como notou-se os alunos fora de sala, percebeu-se que dois professores tem uma estratégia bem peculiar, quando o aluno está “*perturbando a aula*”, colocam-no para fora de sala, mandando-os procurar o coordenador de turno, esse tipo de atitude fomenta discussões sérias entre os professores, que tecem comentários do tipo “*um incompetente*”, “*é o coordenador quem tem que ficar com esses alunos*”, entre outras afirmações.

Se a escola a todos inclui, então como pensar em excluir alunos de seu direito fundamental? Concorde-se, portanto, com as DCNGEBs, ao pensarem o tratamento que é dado ao conhecimento enquanto processo de aquisição de vivências, quando de sua não harmonia no contexto institucional, pode ser compreendido como uma clara interrupção da construção de significados que o sujeito social, envolvido com a ação de ensino-aprendizagem, sofre ao ser negado.

Se, coexistem dificuldades relacionadas às questões de indisciplina e aprendizagem, quais são as estratégias e reflexões que a comunidade educativa tem se conferido ao receber

uma determinada demanda de estudantes? Essas questões precisam nortear a ação educativa, principalmente quando da formação das relações fundamentais entre o eu e o outro.

Durante a oficina manipulou-se os temas de leitura de livros e quadrinhos, leitura de textos, além de desenvolver a observação na sala ambiente, com registro fotográfico, registro escrito, livre escolha dos alunos para que pudessem escolher as histórias que lhes foram sugeridas.

Solicitou-se do AV14 uma produção escrita de história fantástica ou *cyberpunk* tendo por base o diário de produção textual, entregue aos jovens, os alunos voluntários questionaram “ *ué professora, mas a senhora não falou que era para escrever ainda* ” nesse momento buscou-se analisar a prática na oficina, com o seguinte questionamento, “ *está difícil de entender as explicações gente?*”, AV 16 e 17 responderam “ *nunca vi essas coisas* ”.

PRODUÇÃO TEXTUAL

Sua vez de produzir um texto que tenha elementos do fantástico como seres mitológicos, mundos paralelos, objetos não conhecidos pelo homem, universos distantes. Use sua imaginação e tendo como base a leitura que está realizando produza um texto de Literatura Fantástica. “ Que a Força esteja com você”.

Título

Ane Piece

- 1 *Ane piece, é a arma mais poderosa da universa. Criada*
- 2 *por Samuel III no ano de 1785, na mais pura ingenuidade*
- 3 *humana, a Primeira peça ou peça um, foi criada (logo)*
- 4 *após a morte dos deuses antigos da grecia no ano de 10783. Samuel*
- 5 *III tentava encontrar novas terras quando se deparou*
- 6 *com algo completamente diferente e estranho. O corpo dos*
- 7 *deuses tinham se decompostos em um lago pequeno*
- 8 *cujas águas tinham um brilho imenso, as armas dos deuses*
- 9 *estavam cravadas em seus ossos e sem poder quase nada*
- 10 *um Samuel já tinha ouvido falar dessas armas porém nunca*
- 11 *goum tinha visto antes. Ele pegou as armas porém todas*
- 12 *juntas e criou duas espécies de armas metálicas e contem*
- 13 *da a líquido dos deuses a água do lago. A arma tinha tanto*
- 14 *poder que Samuel se sentiu obrigado a escondê-la, foi*

até as profundezas da tartara, a esconden e destruiu todos os
entoados para a tartara com todos os seus males dentro.
Bem sabe suas portas porém encontradas por cientistas
e alvitos...

por isso escreveu daquele “ jeito ”. Aparentemente teria sido de mitologia grega ou histórias medievais, pois o jovem indicava em seu texto que teria visto alguma novela de cavalaria, percebeu-se essa relação na seguinte construção:

“ [...] Samuel III tentava encontrar novas terras quando se deparou com algo completamente diferente e estranho. O corpo dos deuses tinham se decompostos em um lago

pequeno cuja a água tinha um brilho imenso, as armas dos deuses estavam cravadas em seus ossos e sem poder quase nenhum.”

Identificou-se nesse texto três tipos de narrativa, a narrativa histórica, quando AV14 faz menção a um rei em uma determinada época, narrativa de novelas de cavalaria e uma terceira que seria a narrativa mitológica, a epopeia, uma mescla de narrativas, nessa abordagem compreendeu-se que há uma hipótese de o aluno ter sido influenciado por séries, livros ou até mesmo filmes com essa estrutura, pois todo seu texto é constituído por esses elementos.

Ao ser questionado acerca do texto respondeu, “ *eu gosto de Game of Thrones* ”, nesse sentido, mesmo tendo complicações em realizar as atividades de leitura de livros e textos, além de produção, as discussões fluíram com tranquilidade. Pois a gravação da entrevista com os alunos enquanto sujeitos ativos de seu conhecimento, fez compreender que muitos já eram iniciados em uma paraliteratura.

4.2.8 A Ficção Científica e os debates sobre livros lidos - 6ª Oficina

20/03/2015

Iniciou-se a sexta oficina com questionamentos dos alunos em relação ao caderno diário, “ *olha eu só fiz uma produção* ”, percebeu-se a preocupação com quantidade, para ajudar na confecção dos cadernos apresentou-se alguns modelos, para que os jovens pudessem decorá-los, “ *Ih! Não sei fazer isso*”, “ *sou péssima em artes* ” essas observações em relação ao caderno foram pontuadas por AVs 15 e 16 que chegaram atrasadas.

Solicitou-se aos jovens que tentassem em conjunto com os colegas, pensar em um conceito acerca da literatura fantástica a partir dos livros que estavam lendo ou teriam lido, as respostas seguiram com desenvoltura durante a oficina, AV 18 respondeu ter lido “ *Amanhecer e Eclipse*”, perguntou-se “ *mais algum?*”

Ao que AV19 respondeu “ *O Alienista de Machado de Assis* ”, “ *aquele que o doutor interna todo mundo da cidade, porque todo mundo ficou doido* ”, AV11 fez a seguinte inferência, “ *e deu para internar todo mundo na clínica?* ”, AV19 respondeu não saber porque não tinha terminado o livro ainda.

Observações muito interessantes, pois a percepção de leituras realizadas a partir de uma perspectiva de pensar o outro, o estranho, a hesitação, aquilo que não é explicado de forma lógica, parece ser para os jovens um exercício que realizam sem perceber a importância desse ato, AV13 respondeu ter lido “ *Romeu e Julieta* ”, AV14 “ *O Morro dos Ventos Uivantes* ”, AV15 “ *Lembranças da Meia Noite* ”, os demais responderam gostar de filmes.

Um grupo pequeno constituído em sua maioria por meninos, disse preferir HQs, então propôs-se a escrita de uma produção textual que tivesse uma figura de linguagem, onomatopéia, explicou-se o conceito dessa figura, e exemplificado, todos assentiram. Então como metodologia, deixou-se à livre escolha dos alunos a criação de uma história.

Durante a produção da HQs, os alunos estavam utilizando elementos textuais das leituras feitas por eles, de *Best Sellers*, contudo com algumas estruturas que em primeira análise, percebe-se como aproximação de elementos e personagens dos textos lidos durante as oficinas até então trabalhadas.

Dados esses momentos iniciais, questionamentos como, “ *o que é ficção científica?*”, AV11 respondeu que seria “ *a criação de monstros em laboratório, extraterrestres* ”, então respondeu-se que seria também “ *a questão do olhar do outro, dos artefatos fantásticos, da concepção do autor de ficção científica ao discorrer sobre o futuro da humanidade* ”.

Um jovem que está lendo Julio Verne, *Viagem ao Centro da Terra*, questionou “ *aconteceu mesmo tudo aquilo?*”, “ *doido demais moço* ”. Ao que obteve como resposta, “ *não naquela época* ”, mas que já existiam muitas máquinas que realizavam trabalhos parecidos, foi aí que questionou-se se teriam assistido ao filme *Volta ao Mundo em 80 dias*, com Jack Shan, a maioria da turma respondeu que sim, então para exemplificar, informou-se aos jovens que o texto original, seria uma adaptação para o cinema da obra literária de Julio Verne.

Para que o objeto, pertencente a qualquer esfera da realidade, entre no horizonte social do grupo e desencadeie uma reação semiótico-ideológica, é indispensável que ele esteja ligado a condições socioeconômicas essenciais do referido grupo, que concerne de alguma maneira às bases de sua existência material. (BAKHTIN, 2009, p. 46)

Concorda-se com Bakhtin, ao afirmar que o objeto precisa ser parte da realidade do grupo que o estuda, dessa maneira, o domínio da linguagem literária e seu valor é constituído a partir do momento em que se toma forma o objeto estético, o livro, para que possa abarcar seu *valor social*.

Nesse sentido ao ler a produção de AV21, observa-se a presença de um ser do imaginário da literatura fantástica, mas que é mitológico, na construção abaixo:

“ *Em uma cidade escura e sombria, com poucos habitantes, havia um ser, metade cavalo e metade humano. Que a noite ficava sequestrando humanos no fim da meia noite. Para matar pessoas, por uma grande revolta criou um cientista maluco que ficava fazendo experiências com espécies de ser vivo.* ”

Em análise inicial pensou-se em tratar de uma referência ao filme “ O labirinto do Fauno ”, mas após uma leitura mais cuidadosa percebeu-se que o centauro foi apenas transposto no texto, para representar um personagem do imaginário da literatura canônica, *Frankenstein*, pois até mesmo a questão das experiências científicas da obra de Mary Shelley são abordadas.

O humor ao finalizar o texto foi utilizado de forma a causar suspense e uma certa hesitação no leitor, por se tratar de uma produção de texto fantástico AV21 parece ter compreendido alguns elementos durante a elaboração da história.

PRODUÇÃO TEXTUAL

Sua vez de produzir um texto que tenha elementos do fantástico como seres mitológicos, mundos paralelos, objetos não conhecidos pelo homem, universos distantes. Use sua imaginação e tendo como base a leitura que está realizando produza um texto de Literatura Fantástica. “ Que a Força esteja com você”.

Titulo

O Centauro

- 1 Em uma cidade escura e sombria, com poucos habitantes
- 2 há, havia um ser, metade cavalo e metade humano. Que
- 3 à noite ficava sequestrando humanos no fim da rua.
- 4 noite, para matar pessoas, por uma grande recusa de seu
- 5 do, um cientista maluco que ficou fazendo experiências com
- 6 espécies de seu vício.
- 7 Ele ficava num castelo durante a dia e à noite ele saía. O castelo
- 8 era grande, cheio de armadilhas, escuro e sombrio, todo que
- 9 tinha lá dava medo, pois entras no castelo, era somente o
- 10 Centauro, pois era impassível passar pela segurança, me quis
- 11 pois entras no castelo, porque tinha um cemitério cheio de
- 12 armadilhas que era impassível passar por lá, se ele conseguia
- 13 entrar e sair.
- 14 Então se você mora nessa cidade não saia na fim da rua

noite, não vi gente deus a que te espere.

Ao finalizar a oficina, alguns jovens vieram entregar livros e HQs, e pegar outros de empréstimo, o que já se tornou uma rotina. Sempre procuram saber se podem entregar e pegar outro livro, todos os títulos escolhidos são de obras da literatura universal, em sua maioria textos de literatura fantástica, contos, HQs, romances de cavalaria, poesia e cordel, em um total de 84 obras, todos constantes de material exclusivo para esse trabalho de leitura literária.

Acredita-se que quanto maior for a quantidade de leituras que disponham os jovens, maior será a oportunidade de realizar um despertar para o prazer literário. E é nessa concepção de linguagem enquanto código ideológico, que “confrontam-se os índices de valor contraditório” (BAKHTIN, 2009, p. 80).

Compara-se a leitura de *Best Sellers* com os ditos clássicos, que se propôs a tornar de fácil acesso aos jovens, livros da literatura brasileira e universal, sendo que essa comparação só ocorre para que haja uma aproximação desses índices de valor, pois é necessário

compreender em que dado momento de sua formação e representação identitária esses jovens passaram a alocar tamanho valor a esses chamados Best sellers.

4.2.9 *Blade Runner*, o caçador de andróides e as produções textuais - 7ª Oficina

23/03/2015

Defrontou-se com variadas dificuldades, entre elas a maneira como são tratados os problemas da instituição por seus servidores, pois nesse ambiente, muitos professores culpam a coordenação/gestão, os pais e alunos culpam os professores e os professores, coordenação, gestão e pais culpam o sistema educacional, o que é claro, é a existência de um consenso em que as responsabilidades são de outros.

Enquanto isso o processo de ensino aprendizagem e os receptores desse processo, os alunos, parecem não configurarem uma preocupação imediata, pois os comentários relacionados a esse processo são superficiais e não costumam durar mais de 10 minutos, todas essas observações estão devidamente relatadas em diário de campo.

Conscientes da complexidade e da abrangência dessas tarefas atribuídas às escolas, os responsáveis pela gestão do ato educativo sentem-se, por um lado, pouco amparados, face à desarticulação de programas e projetos destinados à qualificação da Educação Básica; por outro, sentem-se desafiados, à medida que se tornam conscientes de que também eles se inscrevem num espaço em que necessitam preparar-se, continuamente, para atuar no mundo escolar e na sociedade. Como agentes educacionais, esses sujeitos sabem que o seu compromisso e o seu sucesso profissional requerem não apenas condições de trabalho. Exige-lhes formação continuada e clareza quanto à concepção de organização da escola: distribuição da carga horária, remuneração, estratégias claramente definidas para a ação didático-pedagógica coletiva que inclua a pesquisa, a criação de novas abordagens e práticas metodológicas incluindo a produção de recursos didáticos adequados às condições da escola e da comunidade em que esteja inserida, promover os processos de avaliação institucional interna e participar e cooperar com os de avaliação externa e os de redes de Educação Básica. (BRASIL, 2013, p. 56-57)

Sendo assim, durante a observação das questões de complexidade e abrangência da instituição escolar, percebeu-se os desafios inscritos nesses espaços de formação e construção da identidade dos agentes educacionais. Nessa concepção percebe-se a falta de uma avaliação institucional que possa direcionar à melhoria do espaços de convivência.

Alguns parecem ainda estar preocupados com a atual situação, até o presente dia, em relatos informais um grupo de professores relataram que a SEDUC, só enviou sua equipe pedagógica à escola duas vezes. Essa instituição configura-se como uma das mais complexas do município, por sua particularidade em relação ao atendimento das séries finais da educação básica.

Nesse ambiente ainda em fase de desenvolvimento de sua identidade, iniciou-se a sétima oficina literária, onde relacionou-se em conjunto com os jovens o livro *Monalisa Overdrive*, questão da alteridade e do respeito ao outro no texto, além do desenvolvimento de técnica de leitura e interpretação de livros e quadrinhos, os conteúdos trabalhados foram a Retextualização do filme *Blade Runner* o caçador de andróides e as produções textuais e retextualizações.

Durante o desenvolvimento da oficina houve registro fotográfico, gravação em áudio das oficinas, registro escrito e, além disso assistimos ao filme: *Blade Runner*, o caçador de andróides. AV11 e 12 perguntaram “ *professora esse filme fala de quê?*”, ao que se respondeu tratar de um dos primeiros filmes que trataria dos avanços tecnológicos e biológicos que os homens seriam capazes de realizar no futuro.

Quando o filme começou AV21 disse, “ *eita moço, 2019? Tá perto então* ”, muitas foram as risadas quando apareciam os chineses e a comida ambulante, no entanto quando viram os grandes *outdoors*, AV 20, 12 e 11 riram e falaram “ *no futuro tem coca ainda* ”, se referindo à propaganda da coca-cola que é disposta no filme.

Essas observações nos induziram á percepção de que alguns daqueles jovens, começavam a compreender as questões que eram tratadas durante as oficinas, pois no decorrer do filme faziam comentários do tipo: “ *você viu aquela robô parece a Medusa* ”, “ *olha só! Tem uma nave que vai ficar em Marte pra ver se tem vida* ”, “ *os policiais continuam batendo no futuro [risadas]*”, a questão disposta acerca da Medusa seria utilizada por AV22 em sua produção.

PRODUÇÃO TEXTUAL

Sua vez de produzir um texto que tenha elementos do fantástico como seres mitológicos, mundos paralelos, objetos não conhecidos pelo homem, universos distantes. Use sua imaginação e tendo como base a leitura que está realizando produza um texto de Literatura Fantástica. “ Que a Força esteja com você”.

Título

Medusa

1 Era uma mulher muito bonita que tinha
2 um braço de sua uma Apoditi que
3 era o mais bonito e Apoditi também
4 um jovem e a da jovem muito feia
5 com labras, um seus labras e
6 todas que alham pra ela use braxaroma
7 um um pedras de ustata e um
8 jovem filho de poseidon rei dos
9 mares ele estava a procura
10 de medusa e a encontrou numa
11 caverna e com seu escudo
12 um e refletiu dele ele escudo e
13 a matou e arancou a cabeça
14 e a maldição do medusa acabou
para sempre.

Analisa-se o seguinte trecho: “[...] um jovem filho de poseidon rei dos mares ele estava a procura de medusa e a encontrou numa caverna e com seu escudo via o reflexo dela pelo escudo e matou e arancou a cabeça[...]

O trecho acima descrito poderia ser compreendido como uma tentativa de (re) textualizar o filme “ Fúria de Titãs ”, pois esse trecho é exatamente o que se desenrola no filme, contudo percebeu-se que ao relacionar com *Blade Runner*, o caçador de andróides, AV22 teve dificuldades em compreender a temática do filme, até porque já faltou a três oficinas, por querer ir embora mais cedo.

A redação se deu por meio do roteiro de observação construído levando em consideração as questões relacionadas a ensino de literatura e linguagem no ambiente. Os roteiros de observação das questões relacionadas à literatura e linguagem foram respondidos em forma de entrevista, e as questões relacionadas ao filme analisadas.

4.3 “O homem maliguno”- 8ª Oficina

25/03/2015

Observou-se com o início da oitava oficina, a questão de dificuldades de compreensão dos alunos em relação ao livro *Monalisa Overdrive*, então propusemos, “ *gente vamos tentar compreender juntos os primeiros capítulos?*”, AV12 respondeu, “ *professora nós até entendemos sabe? Mas é esquisito*”, AV17, “ *é professora tem um monte de histórias*”. Então solicitou-se que lessem o primeiro, segundo e terceiro capítulos em trios.

Propôs-se que se agrupassem e ficassem juntos Avs15 ,2 e 6, Avs 4,5 e 3, Avs 7, 10 e 9, Avs 8, 11 e 12, Avs 13,14 e 1, nessa oficina compareceram apenas 15 jovens, os demais foram liberados e optaram por não participar. Os jovens que teriam ido embora constituem alunos entre 13 e 16 anos, estão com grave situação de distorção idade/série, são justamente os que têm maior índice de indisciplina, notas baixas e famílias com desestruturas variadas.

Contudo ao analisar a atividade dos jovens que estavam presentes à oficina, notou-se que aqueles que permaneceram, gostavam de estar ali, inclusive por seus comentários, tais como, AV12 “ *olha aqui a menina, tá achando que ele é de verdade*”, em referência ao capítulo em que Kumiko recebe o “ fantasma”, o holograma de um rapaz, descrito como o companheiro da menina, na viagem a Londres (GIBSON, 2008).

AV8 dizia, “ *chegou rápido*”, se relacionando ao tempo que Petal, uma das personagens do capítulo A Fumaça, levou para chegar ao aeroporto para levar Kumiko a seu local de hospedagem. AV2 “ *só japonês viu*”, AV9 “ *parece aquele filme que a gente viu*”, em referência a *Blade Runner*, alguns comentários que foram bastante discutidos entre eles.

Desse momento em diante propôs-se a pesquisa de uma história que eles pudessem elaborar e encenar, como estavam impressionados com o Kid Africa, personagem do segundo capítulo, por se tratar de um segundo AV6, “ *homem ruim*”, iniciou-se uma produção textual, que deveria ser lida de acordo com a escolha da turma de qual seria, ficou acordado que seria sorteio como indicaram.

PRODUÇÃO TEXTUAL

Sua vez de produzir um texto que tenha elementos do fantástico como seres mitológicos, mundos paralelos, objetos não conhecidos pelo homem, universos distantes. Use sua imaginação e tendo como base a leitura que está realizando produza um texto de Literatura Fantástica. "Que a Força esteja com você".

Título

O homem maligno

1 Em uma cidade muito distante, um homem
2 que vivia sozinho, muito solitário e estranho.
3 Um certo dia um grupo de jovens decidiu
4 acompanhar nessa cidade que não tinha nenhum
5 habitante, esse grupo queria fazer pesquisas nessa
6 cidade, eles queriam descobrir porque a cidade
7 tinha sido abandonada, quando a noite chegou
8 os jovens entraram nas barracas para não serem
9 surpreendidos por nenhum animal, de madrugada
10 uma jovem escuta um barulho e sai para ver
11 o que era e foi surpreendida por um homem
12 que tinha sido amaldiçoado por bruxas a muitos
13 anos ele tinha matado todo mundo da cidade.
14 A jovem que foi surpreendida por esse homem
tinha sumido, e os outros jovens decidiram sair da
cidade e chamar a polícia para resolver o caso da
menina desaparecida, a polícia dias depois achou o
corpo sem a menina foi encontrada morta sem a cabeça
e não descobriram quem era que tinha matado a
menina, um certo dia os jovens voltaram nessa cidade
A noite o torakem foram surpreendidos por esse
homem um dos jovens estava correndo
quando chegaram perto o homem e o homem estava
sangue da boca ele está com vários partes do corpo
caindo os jovens se assustam e se foram correndo
mas não correram rápido suficiente e desapareceram. Fim

"[...] uma jovem escuta um Barulho e sai para ver o que era e foi surpreendida por um homem que tinha sido Amaldiçoado por Bruxas A muitos Anos ele tinha matado todo mundo da cidade." O trecho acima analisa-se como uma clara referência a Kid Africa, pois quando chega á cidade de Dog Solitude, o faz de maneira ameaçadora.

AV14 parece ter sido influenciado pelo capítulo, pois ao (re) textualizá-lo o faz de maneira a expor o quanto aquele personagem teria marcado seu texto, a dimensão disposta por ele como algo Maligno, em Kid Africa, pode-se também inferir a questão da influência de lobisomens e filmes de terror.

Ao ser questionado acerca do fato de o homem “ *comer gente* ”, AV14 respondeu que “ *o negão parecia aquele vampiro do filme* ”, então percebeu-se a associação feita entre Kid Africa, personagem do livro de Gibson e Blade, do filme “ Blade o caçador de vampiros ”, questionou-se o jovem acerca desse fato , contudo disse: “ *não sei muito bem como escrever isso* ”, fazendo referência à produção textual solicitada.

Finalizou-se a oficina com a informação por parte dos jovens que tinham livros emprestados anteriormente, em casa para devolver, mas que queriam pegar outro, então pediu-se que trouxessem os que estavam de posse, aproximadamente quatro responderam não ter nenhum livro, e os outros se calaram.

4.3.1 “ O amuleto dos deuses” - 9ª Oficina

27/03/2015

A fragilidade social em que os alunos convivem é bastante nítida, as famílias de alguns dos alunos não é presente e nesse sentido a instituição buscou junto ao Ministério Público e Conselho Tutelar, uma parceria, o que mais tarde foi informado que estava sendo realizado com os alunos de todas as escolas da rede municipal de ensino, o que conclamava os pais a participarem efetivamente da vida escolar de seus filhos, sob pena de responderem diretamente ao MP.

As brigas e desacordos, bombinhas jogadas no pátio da instituição por alguns alunos assusta tanto à comunidade quanto aos servidores da escola, o que observa-se é o constante estado de tensão, contudo o coordenador de turno, disse já ter melhorado muito, pois antes era bem pior, segundo ele, com o passar do tempo os alunos se acostumam às regras da instituição.

Nesse ambiente iniciou-se a nona oficina, onde propôs-se a leitura dos capítulos **LUZ DA MANHÃ** e **NÃO HÁ NADA, LÁ**, além de apresentação feita pelos jovens, produção textual feita por AV 1, 4, 5 e 9, (re) textualização do capítulo **RÁDIO TEXAS** e **METRÔ** do livro, AV3, 7, 6 e 10, apresentação do capítulo **A FORMA** e **PELAS CALÇADAS** , feita por AV2, 11, 12 e 14. Os Avs 13, 15, 17, 16, 18, 19 e 20 ficaram responsáveis por criar uma produção de texto a partir das histórias que seus colegas elaboraram.

PRODUÇÃO TEXTUAL

Sua vez de produzir um texto que tenha elementos do fantástico como seres mitológicos, mundos paralelos, objetos não conhecidos pelo homem, universos distantes. Use sua imaginação e tendo como base a leitura que está realizando produza um texto de Literatura Fantástica. “ Que a Força esteja com você”.

Título

O amuleto dos Deuses

1 num reino distante havia um povo que vivia em
2 guerra contra povos vizinhos por causa de sua riqueza e partu-
3 ra, aquele povo cultuavam a deuses que os ajudavam em suas
4 batalhas, um dia os deuses resolveram criar algo que protegesse o reino
5 então eles criaram o amuleto dos deuses, o amuleto criava uma
6 barreira que protegia o reino os deuses escondem o amuleto
7 no monte mais alto do reino, quando por seres poderosos que
8 impediam o acesso ao amuleto pois o amuleto era tão poderoso que podia
9 podera sobre os quatro elementos a quem o ~~temer~~, assim o reino viveu
10 em paz durante vários anos, até que um dia um dos filhos dos
11 deuses obcecado por poder, foi ao monte, usando os seus poderes amaldiçoou
12 os seres que guardava o amuleto e destruiu o reino por isso sobreviveram
13 eles uniram forças com os deuses e nações amigas, eles destruíram o
14 filho do deus dando a chance para que um dos deuses o matasse
por isso, os deuses selaram o amuleto no corpo do semi-deus e o
colocaram em um lugar em que nenhum humano ou monstro pu-
desse chegar.

No trabalho de retextualização os jovens expuseram as anotações que fizeram enquanto cada um dos grupos apresentava, o que colaborou para a estruturação de sua produção, quando solicitou-se um texto que tivesse relação com os capítulos lidos, demonstraram determinada maturidade leitora a partir da pouca experiência. Na sequência abaixo um exemplo:

“ [...] o amuleto criava uma barreira que protegia o reino os deuses escondem o amuleto no monte mais alto do reino,[...] ”

Ou ainda:

“ [...] o amuleto era tão poderoso que tinha poder sobre os quatro elementos a quem o tivesse, assim o reino viveu em paz durante vários anos,[...] ”

Em análise pôde-se concluir que aqui houve uma estreita relação entre os objetos tecnológicos descritos nos capítulos apresentados por seus colegas, assim como relação direta

com os artefatos mágicos apresentados nos livros que estão levando para casa. Finalizou-se a oficina com o questionamento dos alunos acerca do próximo dia que teriam aulas.

4.3.2 “ *Mirai Nikki* ” - 10ª Oficina

09/04/2015

Iniciou-se a décima oficina com alguns questionamentos aos alunos acerca do que teria acontecido no dia anterior, AV11 informou: “ *Ih professora os meninos botaram fogo nos galhos e o professor saiu correndo para pegar eles* ”, após um breve silêncio AV3 disse, “ *já tô cansado, tudo é culpa minha* ”, AV12, “ *aqui na escola ninguém ouve a gente* ”, percebeu-se a partir desses relatos que havia a probabilidade dos jovens terem se envolvido na situação.

Instruiu-se para não repetir as atividades da oficina, pois alguns estavam bastante dispersos, uma das hipóteses que levanta-se, é que o que aconteceu no dia anterior deixou os os jovens irritados, muitos estavam impacientes e pediam para ir ao banheiro, coisa que anteriormente não faziam. O que foi informado pela coordenação e professores é que um grupo de alunos teria jogado bombinhas e colocado fogo em galhos.

Com toda essa tensão propôs-se aos jovens que produzissem uma história para ser encenada, acerca do capítulo **ANTÁRTICA COMEÇA AQUI, PASSARELA e BRINQUEDOS**, os Avs 2, 4, 5, 7, 8 e 10 disseram que gostariam de ler, AV2 “ *não tô a fim de escrever* ”, AV4 “ *professora não quero, não* ”, então resolveu-se tentar uma estratégia, pois a irritação com os fatos ocorridos na escola começava a afetar as oficinas.

Com a colaboração de um dos coordenadores, solicitou-se aos jovens que entrassem em sua página do facebook, e observassem um grupo criado para que a efetivação da comunicação entre os participantes das oficinas fora da escola, AV11 disse, “ *como?*”, AV14, “ *ué, é só entrar?*”, AV7 “ *não gosto de grupo no face* ”, nesse momento informou-se que cada um tinha recebido um convite e que era apenas aceitar. Feito isso os jovens começaram a acessar suas páginas e aceitar o convite.

Nesse momento, iniciou-se a leitura do capítulo Antártica Começa Aqui, os alunos com a estratégia de acesso à sua página aparentemente, acalmaram a irritação, produziram a retextualização do capítulo, contudo apenas AV11 entregou, foram disponibilizados os capítulos **CAMINHO PRATEADO, FILAMENTO NOS ESTRATOS e JUMP CITY** .

PRODUÇÃO TEXTUAL

Sua vez de produzir um texto que tenha elementos do fantástico como seres mitológicos, mundos paralelos, objetos não conhecidos pelo homem, universos distantes. Use sua imaginação e tendo como base a leitura que está realizando produza um texto de Literatura Fantástica. “Que a Força esteja com você”.

Título

minai NIKKI

- 1 minai nikki é um nome de um diário de futuro, nele conta a vida
 - 2 de um rapaz tudo que vai acontecer na vida dele. A sereia Yuno em
 - 3 continua vive Yuno e conhece o Yon e se apaixonou pelas aventuras
 - 4 que o fazem viajar, então ela pediu para a estrela do mar
 - 5 formar para que ela pudesse ir para cidade grande e viver as suas
 - 6 coisas que tinha lido. Yuno não mais queria, conseguiu chegar na cidade
 - 7 de e se concentra por coincidência com o Ichigo o rapaz de futuro de
 - 8 futuro, eles se conhecem e viram amigos, mas ele não faz ideia de
 - 9 Yuno que Yuno percebeu em mãos contando tudo o que ele vai fazer
 - 10 com isso ela queria tudo para que ele não fosse assim como ela
 - 11 que como, mas a sereia Yuno não pode ficar na terra pra sempre ela
 - 12 precisa voltar para sua lagoa e como ela não consegue falar com
 - 13 que ele e amasse por causa da falta de tempo e prática Yuno quer
 - 14 tá pra sua casa sem seu amado. Isso quando Ichigo descobriu sobre
- o diário e sobre o amor que sentia por ela.

“[...] mas a sereia yuno não pode ficar na terra pra sempre ela precisa voltar para sua lagoa[...]”. considera-se que o trabalho com o gênero textual é imprescindível, dessa maneira percebe-se aqui, uma adequação do componente textual com a abordagem relacionada à temática de futuro, disposta nos textos de Ficção Científica.

Ainda nessa relação percebeu-se que AV11, apresenta um relato em prosa totalmente fictício, amparado em contos de fadas em relação interdiscursiva com a literatura de ficção científica, o fato ocorre em um lugar e tempo que são limitados pelo jovem, em uma clara relação lógico temporal.

Finalizou-se a décima oficina com alguns questionamentos a respeito da organização e desenvolvimento do trabalho, feitos pelos jovens, tais como, “amanhã tem?”, “a senhora vai ficar aqui até o final do ano?”, “como faremos para ver nossos textos?”, respondemos então que os resultados seriam informados aos pais dos alunos, assim que defendida a pesquisa na universidade.

4.3.3 “... *Quileute* agora você é...” - 11ª Oficina

13/04/2015

Os fatores de estranheza e distanciamento parecem não ter muito sentido para o corpo docente da referida instituição, existem casos de alunos, aproximadamente 15, que por não portar o livro didático da disciplina do professor, foram expulsos de aula, em um claro ato de exclusão das atividades pedagógicas.

Os PCNs, Parâmetros Curriculares Nacionais do 3º e 4º ciclos, referentes às Séries Finais do Ensino Fundamental, preconizam uma tríade para o processo de ensino-aprendizagem, o aluno, o sujeito do processo de aprendizagem, os conhecimentos, a prática que opera por meio da linguagem a interação, e o professor, responsável pela mediação do ensino ao sujeito ativo desse processo, que é o aluno (BRASIL,1998).

Organizar situações de aprendizado, nessa perspectiva, supõe: planejar situações de interação nas quais esses conhecimentos sejam construídos e/ou tematizados; organizar atividades que procurem recriar na sala de aula situações enunciativas de outros espaços que não o escolar, considerando-se sua especificidade e a inevitável transposição didática que o conteúdo sofrerá; saber que a escola é um espaço de interação social onde práticas sociais de linguagem acontecem e se circunstanciam, assumindo características bastante específicas em função de sua finalidade: o ensino. (BRASIL, 1998, p. 22)

Nesse sentido, entende-se que o primeiro elemento , o sujeito-aluno, que é parte da ação de aprender, em determinado momento tem ação sobre o objeto de conhecimento interrompido, pois o mesmo deve entretecer as relações discursivo-textuais e linguísticas, que se apresentam, e estão envolvidas em uma prática social de linguagem, logo ao negar o direito de aprender, o docente incorre em uma clara negativa a responder ao ato de ensinar.

Propôs-se a penúltima oficina com uma surpresa, a AV19 desenvolveu uma produção textual que apresenta conflito, além de apresentar personagens, seres míticos, da cultura de índios norte-americanos, possuindo características humanas, com espaço e tempo limitados. Além disso o tema desenvolvido, retrata leituras anteriores, relacionada a pesquisas na internet e busca por um dicionário de mitos.

“[...] Coragem jovem moço, quileute agora você é. O sangue de um lobo em suas mãos, e um sangue humano em seu pé. Levanta-te jovem homem, quileute agora você é. Guerreiro de uma nação, ao ponto de sacrificar sua mulher.”

O trecho acima demonstra o desenvolvimento de um texto subjetivo, um olhar para um ser fictício, que explora a coragem e a determinação, narrativa técnica de fato fictício, relata uma lenda que é abordada na série de livros “ Crepúsculo ”, apresenta apenas dois personagens.

O primeiro personagem em estado inicial de conflito externo e interno, segundo personagem que opera uma nítida relação de paternalismo, descrita por AV19 como sabedoria, em breve conversa, lhe foi inquirido se não queria comprar um dicionário de mitos e lendas, a jovem respondeu, “ *minha mãe disse que essas coisas feias são do demônio* ”.

PRODUÇÃO TEXTUAL

Sua vez de produzir um texto que tenha elementos do fantástico como seres mitológicos, mundos paralelos, objetos não conhecidos pelo homem, universos distantes. Use sua imaginação e tendo como base a leitura que está realizando produza um texto de Literatura Fantástica. “ Que a Força esteja com você”.

Título

“...Quilente agora você é...”

1 durante caminhava pela floresta de volta à pequena
2 aldeia perdida no tempo. Sua mãe viajava com um homem, um
3 leão, cujas aventuras dando o mesmo passado quilente dos tempos
4 quatrocentos da era de Naum (200 anos a.C.).
5 Sentia fortes dores musculares e usou um que queria lhe
6 proporcionando uma fábula que fazia a cabeça doer.
7 Chegando na aldeia, sua mãe Yohana correu para lhe dar
8 seus cuidados necessários. Logo em seguida chegou seu avô.
9 Falou algumas palavras ele disse, mas como um velho ele
10 agorá.
11
12 “Coragem jovem meu, quilente agora você é. Durangué de
13 um leão com suas mãos, e um sangue humano em seu
14 pe. Lembre-se, sem demônio, quilente agora você é. Guerreiro
de uma nação, a ponte de praticar sua mulher.

Finalizou-se a penúltima oficina com uma sequência e descrição de informações sobre o livro lido até então, alguns jovens perguntaram, AV4 “ *vai ser a última?* ”, AV7 “ *a senhora já vai?* ”, AV16 “ *ué, não vai continuar não?* ”, informou-se aos jovens que poderiam terminar o livro. E que na próxima oficina conversaria-se sobre suas dúvidas e sugestões.

4.3.4 Os últimos momentos - 12ª Oficina

16/04/2015

Introduziu-se a última oficina literária com alguns questionamentos, AV8 disse, “ *não entendo porque não pode continuar* ”, AV7, “ *já não era sem tempo* ”, AV21, “ *não*

aguentava mais ”, foram algumas das demonstrações de aceitação e alívio que recebidos ao mesmo tempo. Depreendeu-se que mesmo com todas as dificuldades enfrentadas o processo de ensino-aprendizagem, não ficou totalmente prejudicado.

AVs 2, 4, 6, 9, 10, 11, 12 e 13 perguntaram, “ *a senhora pode deixar o livro com a gente? Nós entregamos quando terminar de ler* ”, então respondeu-se que poderiam entregar quando terminassem, AV21 perguntou, “ *quando a senhora volta* ”, então AV5 disse, “ *gente é só falar com ela pelo face* ”, assim foi indicado o fator rede social para comunicação, perguntou-se, “ *gente o que vocês acham de um site, para compartilhar nossa experiência?* ”

Observa-se que a literatura fantástica é um repensar o contexto em que se está inserido (ROAS, 2014), nesse sentido as significações que cada um das estratégias utilizadas para relacionar os capítulos do livro *Monalisa Overdrive* com as questões de alteridade e formação leitora foram introduzidos com a colaboração das produções textuais, discussões e gravações de áudios nas oficinas.

Encerraram-se as oficinas com a visão de que o aluno necessita dominar o gênero que é proposto pelo professor, para que possa efetivar o ensino-aprendizagem, pois a educação é um ler o mundo de dentro para fora, assim como a literatura.

4.4 Análise Documental e de Dados

Nesta parte, optou-se por realizar uma análise documental relacionando-a com alguns dados coletados, com a finalidade de esclarecer pontos relacionados à organização da instituição escolhida para pesquisa, as análises das respostas dos alunos ao questionário e entrevista transcrita da professora de língua portuguesa. Para compreensão de como o ensino de literatura na instituição é construído, a partir dos relatos de ambos, tanto de alunos quanto da professora da turma pesquisada.

Buscou-se ainda, identificar como o dialogismo, as “ vozes ” individuais e do grupo, se manifestam em relatos breves de conversas informais gravadas em áudio, além de realizar a produção de retextualizações dos capítulos do livro, utilizou-se para isso alguns capítulos do livro e um filme, *Blade Runner*, o caçador de andróides, para uma compreensão mais ampla das questões de linguagem, e quais as metodologias utilizadas pelo professor para a realização de suas aulas.

A fim de demonstrar como os jovens em um ambiente construído a partir de diferentes linguagens e formas estéticas, definem a interação com o outro e com o meio, analisou-se o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica da instituição, o plano curricular da disciplina

de língua portuguesa e os gráficos com as quantidades de alunos da turma de 9º ano pesquisada, de professores da instituição e faixa etária de meninos e meninas da turma.

Essas análises se constituíram como um pela necessidade de observar como esse trabalho é desenvolvido em sala de aula pelo professor, como é disposto pelo PCNLP, Parâmetro Curricular Nacional de Língua Portuguesa, pois tanto o IDEB quanto o quadro curricular da disciplina demonstram quais as concepções de ensino e aprendizagem, que são utilizadas além de realizar uma análise geral das (re) textualizações dos alunos durante a pesquisa de campo (BRASIL, 1998).

4.4.1 Análise dos questionários respondidos pelos alunos do 9º ano e da entrevista da professora de Língua Portuguesa

QUADRO 1 – QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS E TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DA PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA

PERGUNTAS	RESPOSTAS
<p>P1: Você gosta de ler?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p> <p>Comente sua resposta</p>	<p>_ Alunos 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10,11,12,14,15,16, 18 responderam que Sim, que adoravam ler, que trazia, conhecimentos, que entrava em um outro mundo.</p> <p>_ Alunos 6, 13, 17, 19, 20, 21 responderam que Não. “Não leio porque tenho preguiça e porque me dá tédio.”</p>
<p>P2: Se você gosta de ler, que tipos de leitura são mais apreciados?</p> <p><input type="checkbox"/> Poemas <input type="checkbox"/> Receitas</p> <p><input type="checkbox"/> Romances <input type="checkbox"/> Repente</p> <p><input type="checkbox"/> Contos <input type="checkbox"/> Bula de remédio</p> <p><input type="checkbox"/> Módulos <input type="checkbox"/> Películas</p> <p><input type="checkbox"/> Revistas</p> <p><input type="checkbox"/> Histórias em quadrinhos</p> <p><input type="checkbox"/> Variados tipos de leitura</p>	<p>_ Alunos 1, 6, 10,16, 17, 19 marcaram apenas o item histórias em quadrinhos</p> <p>_ Alunos 3, 4, 5, 12, 14, 15, 18, 21 marcaram os itens histórias em quadrinhos, romances, variados tipos de leituras, rótulos, poemas, contos, revistas, fábulas</p> <p>_ Alunos 2, 7, 9, 11 marcaram apenas o item, variados tipos de leituras</p> <p>_ Alunos 8, 13, 20 marcaram os itens poemas e contos</p>

PERGUNTAS	RESPOSTAS
P3: Quantos livros você leu no ano de 2014?	<p>_ Alunos 1, 6, 13, 20 responderam que não leram nenhum livro no ano de 2014</p> <p>_ Alunos 2, 4, 5, 10, 14, 15, 17, 18, 19, 21 responderam que leram de 1 a 3 livros no ano de 2014</p> <p>_ Alunos 3, 7, 8, 9, 12 responderam que leram de 3 a 6 livros no ano de 2014</p> <p>_ Alunos 11 e 16 responderam que leram 11 e 15 livros respectivamente no ano de 2014</p>
P4: Quantos destes livros foram lidos por solicitação do professor de Língua Portuguesa?	<p>_ Alunos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 12, 17, 18, 21 responderam que nenhum desses livros foram lidos por solicitação do professor de língua portuguesa</p> <p>_ Alunos 9, 11, 13, 14, 15, 16, 20 responderam que leram 1 livro por solicitação do professor de língua portuguesa</p>
P5: O que o levou a ler estes livros? Quantos você mais gostou?	<p>_ Alunos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, começaram a ler os livros respectivamente por interesse, para descansar, por indicações de amigos, porque o pai mandou, para satisfazer uma vontade, porque gostava de ler histórias em quadrinhos, por causa da série de livros que havia começado, porque o professor mandou ler Harry Potter, porque gosta de ler, por ter ficado interessado.</p> <p>_ Alunos 9, 21, começaram a ler porque era importante para o aprendizado da leitura</p> <p>_ Alunos 7, 8, 10, 15 não responderam à questão</p>

Dos vinte e um alunos que responderam ao questionário, 15 (71%) transpareceram ter deleite pela leitura na primeira pergunta, enquanto que 06 (28%) declararam não gostar de ler, alegaram que os livros dariam muito tédio e preguiça. Em contraposição, ao ser questionada acerca de sua orientação do trabalho com o ensino de literatura em sala de aula e as leituras empreendidas a professora responde:

- *Eles não gostam muito de ler na verdade né? Então o que é que eu faço, eu trabalho muito com obras que tem filmes. Eu tenho uma coleção de livros, esses livros eu busco os que são adaptados para eles, então, eu trabalho o livro, e peço para que eles possam*

assistir filmes e faço ligações, comparações com outros filmes, fazendo um elo entre vários filmes até novela, desenhos e nisso eu vou conquistando o aluno.

A professora afirma que os alunos não tem o hábito de ler, em uma análise estrita dessa afirmação observa-se a contradição em relação às respostas postuladas pelos alunos no questionário, segundo a PV1, utiliza filmes para trabalhar os textos, visto que na resposta à questão de número quatro, declara que o Brasil não é adepto à leitura, mas que a literatura é muito importante para a formação e desenvolvimento do aluno, sendo assim:

A consciência do caráter político do ato de ler é importante para que o sujeito tenha uma atitude emancipada frente ao texto, entendendo-o como produto e não como verdade. A visão mitificada e neutra da leitura, que considera o ato de ler em si mesmo, camufla o fato de que os discursos contêm representações de mundo. (FERNANDES, 2013, p. 13)

Diante dessas afirmações, reitera-se o que Fernandes, (2013) dispõe acerca da consciência leitora como uma prática dialógica, pois em nossa concepção toda leitura é orientada intrinsecamente, pelas representações que a envolvem, tanto em questões sociais quanto culturais e políticas, além de ser uma implicação que demonstra o quanto as instituições de educação básica tem uma tarefa complexa.

Ao serem questionados na segunda pergunta sobre os tipos de leitura que faziam 06 (28%) responderam que liam histórias em quadrinhos, 08 (38%) responderam que suas leituras mais apreciadas eram histórias em quadrinhos, romances, variados tipos de leituras, rótulos, poemas, contos, revistas, fábulas, um terceiro grupo de alunos, composto por 04 (19%) respondeu que liam variados tipos de leituras, e um quarto grupo de alunos composto por 03 (14%) marcaram os itens poemas e contos, como suas leituras mais apreciadas.

Considerando-se as duas primeiras respostas, detectou-se a partir de análises iniciais, uma falha na compreensão de leituras que são mais apreciadas, pois esses alunos vem de séries anteriores do ensino fundamental, em que é priorizada, ao menos de forma teórica, a leitura, e 28% chegaram ao 9º ano da educação básica, tendo em sua formação leitora um certo distanciamento da leitura que é vivenciada e difundida na escola.

Ressalta-se ainda, que apesar dessa realidade demonstrada nas duas questões iniciais, em que 66% dos jovens envolvidos na pesquisa, declararam que liam histórias em quadrinhos, demonstraram posteriormente na terceira questão reconhecimento de elementos da linguagem literária, quando 10 (47%) responderam que leram de 1 a 3 livros no ano de 2014, 04 (19%)

responderam não ter lido nenhum livro, 05 (23%) responderam ter lido de 3 a 6 livros, e 02 (9%) responderam que leram de 11 a 16 livros no ano de 2014, em uma demonstração de que suas leituras muitas vezes são motivadas por atividades de ensino, ligadas a essas questões.

Apesar de haver uma nítida contradição, percebe-se que a grande dificuldade ainda está na questão de compreensão do que é texto literário, cânone e paraliterário, por esta razão compreende-se que os 66% transpareceram em sua resposta que liam apenas histórias em quadrinhos.

Nessa perspectiva entende-se o posicionamento de Clark ; Holquist (2004), ao denotar que o ponto de vista na obra bakhtiniana seria a significação, do que se pode ser em relação ao que se diz, em manifestações que são transpostas pela comunidade social envolvida, o que é devolvido de acordo com o que a voz/vozes de um grupo significa.

Na quarta questão, 12 (57%) jovens responderam que não houve solicitação do professor de língua portuguesa para que fizessem a leitura desses livros, enquanto que 07 (33%) responderam que um dos livros foi solicitada a leitura pelo professor de língua portuguesa, e, 02 (9%) não responderam à questão.

Em um claro reconhecimento, por parte dos alunos, da falta de planejamento para o trabalho com o texto literário, subentende-se que os recursos de planejamento de lista de livros para leitura durante o ano letivo, indicações para leitura em casa e até mesmo projetos de intervenção na área de leitura literária, não são empregados com constância pelos professores de língua portuguesa da instituição.

Ao ser questionada acerca do hábito de leitura e das concepções que motivam o ensino de literatura e leitura literária na escola a professora voluntária respondeu:

- *Ah! Devido hoje a era da tecnologia né? [...] Assim, o Brasil né? Ele está abaixo em questão de leitura, [...] os brasileiros leem pouco, então por isso que eu falo que devido, eu acredito, que uns dos problemas principais de não ter o foco na leitura hoje é a tecnologia. Os meus alunos, olha eu sou professora do ensino médio, os meus alunos do ensino aprenderam a ter gosto pela leitura.*

Considera a tecnologia como principal responsável por não se ler tanto na escola, fundamentado em Lévy (2000) considera-se de extrema importância o aprendizado que é evidenciado de maneira cooperativa, em que as habilidades de leitura possam não somente se restringir ao texto escrito, mas sim a todas as formas de inovação técnica e interação entre os campos de construção e representação do processo de ensino-aprendizagem.

Observou-se um distanciamento entre esse pensamento e a prática docente na escola, o que é salientado pelos alunos ao afirmarem no questionário que as leituras por eles concebidas não teria sido fruto de uma solicitação do professor de língua portuguesa e sim de seu próprio gosto o que contradiz a resposta da professora.

Em resposta à quinta questão 15 (71%), os jovens demonstram que a leitura foi iniciada por motivos variados, entre eles o interesse, por lazer, porque amigos indicaram, por exigência da família, por curiosidade, por ter deleite na leitura de histórias em quadrinhos, por acompanhar uma série de livros e queria terminar sua leitura, por solicitação do professor, por gostar de ler e por interesse. 02 (9%) desses jovens começaram a ler por acreditar que era importante para seu aprendizado, enquanto que 04 (19%) não responderam à questão.

Tendo por base as cinco primeiras respostas às questões dimensionadas no questionário, entende-se ser possível que os próprios alunos estejam orientando suas leituras e sua produção de significado, pois é de fundamental importância que a escola compreenda, de maneira sólida, que as exigências aos diferenciados níveis de leitura tem se tornado cada vez maiores.

Além de necessário para satisfazer a demanda social crescente, será complexo rever os métodos de ensino e apropriação dos textos literários, pois esses constituem práticas que podem possibilitar ao jovem a ampliação de sua competência discursiva, (BRASIL, 1998).

PERGUNTAS	RESPOSTAS
<p>P6: Você conhece a Literatura Fantástica?</p> <p>() SIM () NÃO</p>	<p>_ Alunos 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 12, 14, 15, 21 responderam que Sim, conheciam a literatura fantástica</p> <p>_ Alunos 1, 6, 10, 13, 16, 17, 18, 19, 20 responderam que Não, não conheciam a literatura fantástica.</p> <p>_ Aluno 11 não respondeu à questão</p>
<p>P7: Quais destes livros ou filmes você já leu ou assistiu?</p> <p>() O Senhor dos anéis, A sociedade do anel</p> <p>() O Senhor dos anéis, As duas torres</p> <p>() O Senhor dos anéis, O Retorno do Rei</p> <p>() Harry Potter e a Pedra filosofal</p> <p>() Harry Potter e a Câmara Secret</p> <p>() Harry Potter e o Prisioneiro de Azkaban</p> <p>() Harry Potter e o Cálice de Fogo</p> <p>() Harry Potter e a Ordem da Fênix</p> <p>() Harry Potter e o Enigma do Príncipe</p>	<p>_ Alunos 2, 6, 7, 9, 10, 11, 13, 14, 16,17, 18, 20, 21 marcaram respectivamente de 1 a 3 itens, todos que foram marcados eram os filmes.</p> <p>_ Alunos 3, 4, 5, 8, 12, 15, 19 marcaram respectivamente de 4 a 11 itens, em apenas um caso foi o livro lido</p> <p>_ Aluno 1 não marcou nenhum item</p>

<input type="checkbox"/> Harry Potter e as Relíquias da Morte <input type="checkbox"/> Bewolf <input type="checkbox"/> A lenda de Grendel	
P8: Você conhece a Ficção Científica? <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO	_ Alunos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 11, 12, 16, 18 responderam Sim, conhecem a Ficção Científica _ Alunos 7, 9, 10, 13, 15, 17, 19, 20, 21 responderam Não, não conhecem a Ficção Científica _ Aluno 14 não respondeu à questão
P9: Quais destes filmes ou livros você já leu ou assistiu? <input type="checkbox"/> 2001, Uma Odisseia no espaço <input type="checkbox"/> Planeta dos Macacos <input type="checkbox"/> Matrix <input type="checkbox"/> Watchmen <input type="checkbox"/> Blade Runner, o caçador de andróides <input type="checkbox"/> Robocop <input type="checkbox"/> O Vingador do Futuro <input type="checkbox"/> Minority Report, a nova lei	_ Alunos 3, 4, 6, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 19, 20, 21 marcaram de 1 a 3 itens, já assistiram os filmes _ Alunos 1, 2, 5, 8, 12, 17 marcaram de 4 a 8 itens, já assistiram os filmes. _ Alunos 7 e 18 não responderam à questão.
P10: Já leu contos de fadas? <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO	_ Alunos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 20 responderam já ter lido contos de fadas _ Alunos 7, 8, 13, 17, 18, 19, 21 responderam não ter lido contos de fadas

Na sexta questão 11 (52%), responderam conhecer a literatura fantástica, sendo que 09 (42%) responderam não conhecer esse tipo de literatura e 01 (4%) não respondeu à questão. Enquanto isso, na sétima questão, 13 (61%) marcaram de 01 a 03 itens, 07 (33%) marcaram de 04 a 11 itens, e 01 (4%) não respondeu à questão.

Na oitava questão 11 (52%) responderam conhecer a ficção científica, sendo que 09 (42%) responderam não conhecer, e 01 (4%) não respondeu à questão. Contudo, na nona questão 13 (61%) marcaram de 01 a 03 itens, todos assistiram aos filmes sendo que 06 (28%) marcaram de 04 a 08 itens, todos assistiram aos filmes, 02 (9%) não responderam à questão. Já na décima questão, 14 (66%), responderam já ter lido contos de fadas, sendo que 07 (33%) responderam não terem lido contos de fadas.

Ao responderam essa segunda categoria de perguntas, observou-se que o conhecimento acerca da literatura fantástica é tácito, pois já vivenciaram em anos anteriores de sua escolaridade, leituras relacionadas à literatura fantástica, mas não fazem relação com sua identificação, veem filmes que pertencem a esse gênero, mas não leem as obras, 100%

dos jovens não sabiam que cada um dos filmes citados como ficção científica foram adaptados para o cinema, pois sua origem era de obras literárias.

Contudo, a maior surpresa foi o fato de não reconhecerem os contos de fadas e fantasia, como sendo parte da narrativa fantástica, já que essas tipologias textuais e de gênero são estudadas desde a educação infantil, passando pela educação básica em séries iniciais e adentrando as séries finais até o ensino médio.

Tendo essas respostas dos jovens em relação à literatura fantástica, direcionou-se à professora questionamento acerca do ensino dessas categorias de leitura e sobre a literatura, qual o sentido que teria para o sujeito leitor em sua compreensão teórica, enquanto professor, ao que respondeu:

- *Olha eu não gostava de literatura, e a cada dia mais eu me deparo com ela, eu gostei. Eu estou tão, assim, eu gosto tanto [...]. E hoje, assim, eu tenho ela como uma parte da minha vida,[...]. A paixão é, hoje eu tenho uma paixão muito grande, e não me vejo, no momento agora como estou trabalhando com 9º ano, vou iniciar, tem um livro pse trabalhado, eu gosto de reler, eu estou relendo O Alienista, pra tentar tirar, pra ve se eu enxergo outro foco nele.*

Nessa perspectiva, entende-se que esse funcionamento da escola com relação à organização social das leituras realizadas por alunos e professores, reproduz um controle do sistema de comunicação de massa, em que o direcionamento do professor se faz primordial, por seu caráter de mediador desse processo de ensinar e aprender, sendo que se não há por parte desse profissional uma compreensão teórica de sua área de formação, torna-se difícil aquisição de habilidades leitoras pelos alunos (FERNANDES, 2013).

Para situar a relação das mídias com o cinema e a internet, e seu impacto nos hábitos de leitura dos alunos, além de observar seu posicionamento em sala de aula, questionou-se qual sua opinião acerca do tema, ao que respondeu:

- *Olha, [...] como fala assim na questão de filmes, porque quando eu abordo um tema na sala de aula, um filme que li, um livro que eu já li,[...]. Uma das experiências que tive foi no livro, A Megera Domada, de Shakespeare, comecei a contar a história de Megera Domada, aí uma menina falou assim [...]. Aí quando eu comecei a falar de Catarine. Na época estava passando né? Vale a pena ver de novo, Petruquio e Catarine. [...]. Aí eu levei cenas da novela, levei os fragmentos do texto. Aí eu levei trailler do filme. Então assim, ajuda nesse contexto, as adaptações que fazem do livro, no caso eu acho que é muito importante.*

Nessa perspectiva ainda, abordou-se a professora sobre o trabalho desenvolvido nas aulas de Língua Portuguesa para a formação de leitores, hábitos e fruição literária. Ao que respondeu:

- *Olha eu faço um trabalho de seminário literário com eles, que é bem interessante, é um trabalho anual, é dividido em quatro bimestres, o primeiro bimestre e o segundo são livros escolhidos por mim. [...] autores brasileiros ou ingleses né? E o terceiro bimestre eu deixo livre para que eles apresentem qualquer coisa que eles gostam de ler, e o quarto bimestre é um seminário literário da turma, eles escolhem um autor e apresentam.*

A professora aborda como orienta suas aulas, sem contudo se aprofundar. Quando questionada sobre a metodologia para apresentação de seminários a partir da leitura de livros, contudo não explicita quais são os critérios e elaboração de sequência didática das referidas aulas. Transparece em suas respostas reconhecer o conteúdo formal, que segundo Bakhtin (2003), seriam as reflexões acerca do perpassar consciente do dialogismo, para a visão de mundo em constante devir, contudo não aprofunda teoricamente em suas aulas de literatura.

Ao ser questionada sobre a utilização de gêneros textuais, responde:

- *Para trabalhar as obras, eu trabalho muito a estrutura narrativa, então eles não leem por ler, eles tem que ler e apresentar, tipo de personagem, enredo, clímax, desfecho, tudo isso a gente só encontra dentro dos textos narrativos, apesar que tem muitos textos, gênero narrativos com descritivos, então eu na verdade, eu utilizo muito esses dois gêneros. Conto, eu trabalho muito conto na verdade, agora assim eu não me recordo bem, gibi na área, mais contos.*

Explicita o desenvolvimento de seu trabalho a partir dos gêneros narrativo e descritivo, tendo por base uma análise formal superficial das obras e dos elementos textuais, demonstra, dessa maneira, preocupação que o jovem aprenda o conteúdo, mas a ênfase está na conceituação de elementos, o que segundo a docente é visto duas vezes por semana, mas que nunca teria visto os alunos lerem literatura fantástica ou ficção científica (BAKHTIN, 2003).

Portanto, a partir da sétima resposta, confirma-se a hipótese de que estes textos são estudados ou lidos em casa pelos jovens, sem a devida inferência do professor, o que é contraditório, pois essas leituras revelam “ relações problemáticas que se estabelecem entre a linguagem e a realidade, pois tenta representar o impossível ” (ROAS, 2014, p. 175).

PERGUNTAS	RESPOSTAS
P11: Você possui livros em casa?	_ Alunos 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 14, 16,

<p>() SIM () NÃO.</p> <p>Se SIM, quais os NOMES dos livros OU de autores que você gosta e tem em casa?</p>	<p>20 responderam ter livros em casa. Respectivamente responderam: Turma da Mônica; A moeda do imperador; O menino maluquinho; Querido John, A última música; Eclipse; A cabana; Diário de Débora; Contos e poesias; Sonhos, grilos e paixões; Entre as juntas dos ossos; Águia sonhadora; Num reino cor de burro que foge; O lado bom da vida; 1808; Onze minutos; O príncipe e o mendigo; O senhor dos anéis.</p> <p>_ Alunos 6, 12, 13, 15, 17, 18, 19, 21 responderam não ter livros em casa.</p>
<p>P12: Se você não costuma ler, quais os motivos?</p>	<p>_ Alunos 2, 6, 9, 10, 13, 15, 16, responderam que os motivos pelos quais não costumam ler são: preguiça, falta de tempo, falta de interesse por leitura, não gostar de ler, desânimo.</p> <p>_ Alunos 1, 5, 12, 14, 17, 18, 20 reforçaram que gostam de ler sim. Pois é interessante, porque tem costume e acha que ler é uma das melhores coisas que existem.</p> <p>_ Alunos 3, 4, 7, 8, 11, 19, 21 não responderam à questão.</p>
<p>P 13: Você trabalha?</p> <p>() SIM () NÃO. Em que horário?</p>	<p>_ Alunos 1, 2, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 12, 14, 15, 17, 18, 20, 21 responderam não trabalhar.</p> <p>_ Aluno 7, não respondeu à questão.</p> <p>_ Alunos 6, 11, 13, 16, 19 responderam que trabalhavam, sendo que o AV6, trabalha no horário noturno em uma pizzaria e os AV 11, 13, 16 e 19 no horário matutino.</p>
<p>P14: Para você, o ensino de Literatura na escola é mais voltado para:</p> <p>() Produção de textos</p>	<p>_ Alunos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 19, 20, 21 responderam de 1 a 3 itens em cada questionário, sendo eles: melhorar as habilidades leitoras, preparar-se</p>

<input type="checkbox"/> Melhorar as habilidades leitoras <input type="checkbox"/> Discutir e aprender sobre a vida e sobre o mundo <input type="checkbox"/> Preparar-se para o ensino médio <input type="checkbox"/> Outra opção. Qual?	para o ensino médio, produção de textos, discutir e aprender sobre a vida e sobre o mundo. _ Alunos 7, 17, 18, não responderam à questão.
P15: Nas demais disciplinas são utilizados os conhecimentos literários para facilitar a compreensão do conteúdo estudado em sala? <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO	_ Alunos 1, 5, 6, 8, 9, 10, 12, 13, 15, 16, 17, responderam Sim, os professores das demais disciplinas utilizam conhecimentos literários para facilitar a compreensão do conteúdo. _ Alunos 2, 3, 4, 11, 14, 18, 19, 20, 21 responderam Não, os professores não utilizam conhecimentos literários para facilitar a compreensão dos conteúdos. _ Aluno 7, não respondeu à questão.

Enquanto isso na décima primeira questão, 13 (61%), responderam ter livros em casa, ao citarem os livros que tinham comentaram os seguintes: Turma da Mônica; A moeda do imperador; O menino maluquinho; Querido John; A última música; Eclipse; A cabana; Diário de Débora; Contos e poesias; Sonhos, grilos e paixões; Entre as juntas dos ossos; Águia sonhadora; Num reino cor de burro que foge; O lado bom da vida; 1808; Onze minutos; O príncipe e o mendigo; O senhor dos anéis.

Desses 08 (38%) responderam não ter livros em casa. Na décima segunda questão 07 (33%) reforçaram seu gosto pela leitura, enquanto que 07 (33%), responderam que não gostavam de ler por preguiça, falta de tempo, desânimo e falta de interesse, os outros 07 (33%) não responderam à questão.

Na décima terceira questão 05 (23%) responderam que trabalhavam, sendo que 01 (4%) no horário noturno e os outros 04 (19%) no horário matutino, 15 (71%) responderam não trabalhar, sendo que 01 (4%) não respondeu à questão. Os alunos que responderam trabalhar fazem parte de uma parcela que contribui em casa, são menores de idade que enfrentam o trabalho para colaborar com as despesas de suas famílias, reflexo de uma comunidade que enfrenta dificuldades das mais variadas ordens, sociais, econômicas, familiares, culturais e políticas.

Na décima quarta questão 18 (85%) responderam de 01 a 03 itens, sendo que 03 (14%) não responderam à questão. Já na décima quinta questão 11 (52%) responderam que os professores das demais disciplinas utilizavam conhecimentos literários em suas aulas, sendo que 09 (42%) responderam que não era utilizado pelos professores conhecimentos literários, 01 (4%) não responderam à questão.

Para realizar uma relação entre as respostas dos jovens e da professora, questionou-se à mesma a principal dificuldade enfrentada para atuar no ensino de literatura para o 9º ano, com todas essas peculiaridades que constituem a comunidade pesquisada, a professora respondeu:

- *Eles não gostam de ler né? Então assim, isso dificulta muito às vezes tem um tempo estipulado para leitura, e eles não cumprem esse tempo, a falta de livro na escola, nós temos uma biblioteca não é rica, em livros literários, mas temos, como eu tenho três turmas eu tenho muitos livros, só que alguns se repetem, [...]. Então é aquele trabalho de rodízio, isso dificulta muito, [...], eu tenho essa dificuldade, o professor de literatura não está amparado para dar aula de literatura, na verdade no 9º ano não tem,*

Entendeu-se que a fala da professora em relação a seu gosto pela leitura, à seu trabalho com a literatura em sala de aula, e sua formação leitora, tem uma constituição amparada por seu capital cultural, que em pergunta posterior, acerca de seu capital cultural em sua infância, se havia livros em casa e quais os tipos de livros, respondeu:

- *Na minha infância não tinha livro, mas uma vez minha mãe roubou da biblioteca da escola, Pinóquio, só que ele era muito grosso e eu demorei muito pra lê, na verdade esse foi meu primeiro livro, mas depois não encontrei. Eu não conseguia ler, porque eu tinha uns oito, nove anos, e era uma linguagem subjetiva, [...]. Assim não cheguei a conhecer, porque também não era um livro adaptado para a minha idade.*

Ao citar que em sua infância não tinha livros em casa, e que o primeiro livro que leu, foi “roubado” por sua mãe da biblioteca, além de afirmar que falta livros na biblioteca escolar, o que dificulta o trabalho com a literatura, compreende-se a questão disposta por Fernandes (2013), de que o governo investe muito em compras de acervos para as bibliotecas escolares.

Contudo, não se tem uma política pública efetiva de incentivo ao ensino de literatura na educação básica, já que esta nem se constitui em disciplina do currículo das séries finais do ensino fundamental, sendo ministrada esporadicamente nos conteúdos de língua portuguesa

de variadas formas, pois a quantidade de investimento governamental em acervo não se constitui em qualidade na formação do sujeito leitor e de sua singularidade, não conseguindo solucionar essa problemática, no sentido que:

Não basta apenas o Estado criar e distribuir acervos às bibliotecas escolares por meio dos programas de incentivo à leitura. Se os livros não forem utilizados efetivamente, não há sentido nesses programas a não ser beneficiar a indústria do livro. A escola precisa investir na competência da leitura porque é o lugar principal onde se aprende a ler e escrever. A prática de leitura deve ser prioridade no projeto pedagógico escolar e merecer destaque em todas as disciplinas que compõem o currículo. A leitura é uma atividade cognitiva de alto grau de complexidade que, mesmo feita silenciosa e isoladamente, constitui uma prática social. (FERNANDES, 2013, p. 31)

Nessa perspectiva, concorda-se com a autora ao citar a importância do ato de ler, e do papel que a escola tem em sua constituição, pois se as bibliotecas não são devidamente privilegiadas com quantidade de livros, se tem a oportunidade de inovar, e a partir dessa necessidade elaborar novas estratégias de ensino de literatura nas aulas de língua portuguesa que possam configurar o uso do acervo que se tem na biblioteca escolar.

Ao responderam essa terceira categoria de perguntas, observou-se que a leitura de *Best Sellers* pelos alunos, tem sido muito empregada, afinal se não encontram na instituição livros, buscam outros tipos de leituras, como as histórias em quadrinhos, sendo assim concorda-se com as DCNGEBs, ao citarem que:

Trata-se da exigência de se conceber a qualidade na escola como qualidade social, que se conquista por meio de acordo coletivo. Ambas as qualidades – pedagógica e política – abrangem diversos modos avaliativos comprometidos com a aprendizagem do estudante, interpretados como indicações que se interpenetram ao longo do processo didático-pedagógico, o qual tem como alvo o desenvolvimento do conhecimento e dos saberes construídos historicamente e socialmente. (BRASIL, 2013, p. 23)

Analisou-se respostas relacionadas ao fator trabalho, onde 05 (23%) dos jovens tem que enfrentar as responsabilidades com o trabalho cedo, por se constituir em uma comunidade de fragilidade social, os outros 15 (71%) responderam não trabalhar, esses fatores sociais são de relevância para a compreensão da dinâmica do processo de aquisição das competências leitoras por esse referido grupo.

PERGUNTAS	RESPOSTAS
P16: Se você pudesse o que mudaria nas aulas de língua portuguesa e no ensino de	_ Alunos 1, 3, 4, 5, 12, 14, 15, 16, 18, 21 responderam respectivamente que mudariam:

<p>literatura?</p>	<p>a maneira como é orientada a leitura, utilização de linguagem mais apropriada à compreensão pelos jovens, incentivo à leitura, livros mais interessantes, mudança na forma de se abordar as matérias, maior enfoque nas leituras, maior quantidade de material literário, maiores quantidades de explicações ao repassar o conteúdo, execução de mais projetos de leitura, maior atenção para com os alunos.</p> <p>_ Alunos 2, 6, 8, 9, 10, 11, 13, 17, não mudariam nada nas aulas e no ensino de literatura.</p> <p>_ Alunos 7, 19, 20 não responderam a questão.</p>
<p>P17: Quais destes fatores, em sua opinião, contribuem nas aulas de Literatura?</p> <p><input type="checkbox"/> presença de livros e outros materiais visuais</p> <p><input type="checkbox"/> lista de livros planejada pelo professor de Língua Portuguesa</p> <p><input type="checkbox"/> estrutura física da sala de aula</p> <p><input type="checkbox"/> disciplina e comportamento dos jovens</p> <p><input type="checkbox"/> preparo para as leituras anterior a sua divulgação</p> <p><input type="checkbox"/> relações históricas com os conteúdos</p> <p><input type="checkbox"/> relações sociais com os conteúdos</p> <p><input type="checkbox"/> relações existenciais com os conteúdos.</p>	<p>_ Alunos 1, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 19, 20, 21 marcaram de 1 a 3 itens em cada questionário. Sendo eles os seguintes: disciplina e comportamento dos jovens, lista de livros planejada pelo professor de língua portuguesa, relações históricas com os conteúdos, presença de livros e outros materiais visuais.</p> <p>_ Aluno 2, marcou quatro itens em seu questionário, sendo eles: presença de livros e outros materiais visuais, lista de livros planejada pelo professor de Língua Portuguesa, preparo para as leituras anterior a sua divulgação, relações históricas com os conteúdos</p> <p>_ Alunos 7, 17, 18 não responderam à questão.</p>
<p>P18: De que livro você mais gostou no ano de 2014? Se não leu um livro de que filme?</p>	<p>_ Alunos 2, 4, 6, 9, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21 responderam não ter lido livros, mas gostaram dos seguintes filmes em 2014: A</p>

	<p>escolha perfeita; Os mercenários 3; Velozes e furiosos; Planeta dos macacos; Harry Potter e o cálice de fogo; Malévola; Crepúsculo; Os vingadores; X-Men; Transformers; Capitão América; O Hobbit.</p> <p>_Alunos 1, 3, 5, 8, 10, 12, 18 responderam que leram livros e os que mais gostaram foram: “Turma da Mônica jovem edição nº 1”; A cabana; Entre as juntas dos ossos; O Hobbit; Onze minutos; A casa de Hades; Harry Potter.</p> <p>_Aluno 7, não respondeu à questão.</p>
<p>P19: O que você mudaria nas aulas de literatura?</p>	<p>_Alunos 1, 2, 5, 14, 17, 19, 20, 21 responderam que mudariam nas aulas de literatura: Sair da abordagem teórica e ir para a prática; A estrutura da sala de aula que é abafada e incomoda; maior autonomia para os alunos expressarem suas opiniões e falarem sobre o que aprenderam; elaboração de projetos para os alunos que não gostassem de ler.</p> <p>_Alunos 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 18 responderam que não mudariam nada.</p> <p>_Alunos 3, 4, 7 não responderam à questão.</p>
<p>P20: Qual o tipo de produção realizada por você nos momentos de lazer?</p> <p>() Músicas</p> <p>() Poemas</p> <p>() Diário</p> <p>() Histórias</p> <p>() Histórias em quadrinhos</p> <p>() Escrita em redes sociais</p>	<p>_ Alunos 1, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18 marcaram de 1 a 3 itens em cada questionário, sendo eles: Histórias em quadrinhos; Música; Escrita em redes sociais; Diário; Histórias.</p> <p>_ Alunos 2, 3, 20, 21 marcaram 4 itens em cada questionário, sendo eles: Música; Escrita em redes sociais; Diário; Histórias.</p> <p>_ Alunos 4, 8, 12, 19 não responderam à questão</p>

Enquanto a décima sexta questão, 10 (47%), responderam que mudariam a maneira como é orientada a leitura, utilização de linguagem mais apropriada à compreensão pelos jovens, incentivo à leitura, livros mais interessantes, mudança na forma de se abordar as matérias, maior enfoque nas leituras, maior quantidade de material literário, maiores quantidades de explicações ao repassar o conteúdo, execução de mais projetos de leitura, sendo que 08 (38%) responderam que não mudariam nada e 03 (14%) não responderam à questão.

Para relacionar a questão do ensino de literatura com os conhecimentos prévios dos alunos e se modificariam algo nas aulas, em contraposição com as respostas da professora questionou-se quais os textos da Literatura Fantástica eram utilizados, como era vista pela mesma a Ficção Científica e de que maneira essas questões eram abordadas em suas aulas, respondeu:

- *No caso eu desconheço, eu não trabalho porque eu desconheço, [...] No caso [...] Vinte Mil Léguas Submarinas é de Júlio Verne, não isso é trabalhado, não eu trabalho sim [...]. Moby Dick também, com alunos, [...]. É, no caso também entra Frankenstein de Mary Shelley, Drácula também entra, então eu trabalho assim, mas igual eu falei pra você eu trabalho mais os autores brasileiros né? [...].*

A professora deixa claro seu gosto pela leitura, contudo volta a frisar os filmes que foram assistidos das obras, além disso em sua fala, diz “ impor a leitura ” nos primeiros bimestres, porque segundo a mesma os alunos não gostam de ler. Nesse mesmo raciocínio, ao ser indagada sobre a leitura de obras da ficção científica, aparenta em primeiro momento não reconhecer os textos.

Contudo, cita desconhecer a literatura fantástica, mas logo depois faz alusão ao que chama de “ o príncipe ”, e em primeira análise acreditou-se ser o Pequeno Príncipe, além de citar Julio Verne e Herman Melville, por já ter iniciado trabalhos que continham descrições de literatura fantástica e de ficção científica sem na verdade reconhecer os livros frente a seu gênero de origem,sendo assim:

[...] nessas representações, não há exatamente um consenso sobre a modernização na imagem da escola, mas um determinado tipo de prática escolar, causando um certo incômodo no interior da própria instituição. Constata-se nelas a existência do poder bem como a possibilidade de práticas de resistência no interior da escola [...] (FERNANDES, 2013, p. 112)

Nessa perspectiva, descrita pela autora observa-se que a prática de modernização da imagem escolar, tem sofrido muitas intervenções, assim como a possibilidade de inovações nas aulas. Entende-se assim, que, para constatar os fatos relatados seria necessário observar a aula do professor, contudo a pesquisa não tinha como objeto de estudo a prática pedagógica do docente entrevistado, e sim o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Questionada sobre como se relaciona com as novas leituras e diálogos literários que estão sendo tratados entre alunos e paraliteraturas, a professora responde:

- *Literatura, [...] Eu faço, eles têm que buscar os fatos históricos. [...] Eu acho bom, porque como nossos alunos não têm o hábito de leitura, [...], um livro original mesmo que ali já tenha, 1ª, 2ª, 3ª edição desses livros, mas ainda permanece aquela essência de linguagem objetiva, e essas adaptações não, a linguagem é mais clara, é uma linguagem real, então assim, é o melhor entendimento para o aluno, eu acho, é mais fácil,[...]... Então essa nova versão de história em quadrinhos que é do 6º ao 9º ano, eu acho interessante, e principalmente porque fixa mais. É a questão da imagem, ah eu prefiro ler a prosa normal,[...]. Lá não, já dá pronto para o aluno, então o aluno não pensa muito, o personagem está lá, mas para o dia atual é bom. [...].*

Fernandes (2013) descreve essa representação no depoimento da docente ao se referir à imposição da leitura para os alunos, assim como a uma certa prática de apoderamento das obras. Produz-se nesse relato duas contradições, uma ao afirmar na décima nona pergunta, o que chama de “ Príncipe ”, não ter lido no curso de filosofia, e a segunda, a questão de afirmar que não gosta de mídias, mas em pergunta anterior afirma passar aos alunos os filmes, adaptados das obras.

Compreende-se por fim, que o não conhecimento do conceito de literatura fantástica, e sua presença em várias linguagens, da textual à audiovisual, tem sido desconhecidas por alguns professores, a fim de verificar a relação de mimetização desse tipo de literatura, pretende-se pesquisa posterior, realizar inserções às características dessa literatura, comprovando ou não, se o estudo de suas particularidades e constituição podem ser agentes na formação leitora dos jovens.

Na décima sétima questão, 17 (80%) marcaram de 01 a 03 itens, enquanto que 01 (4%), marcou 04 itens, os outros 03 (14%) não responderam à questão. Na décima oitava questão 13 (61%) responderam não ter lido livros, mas gostaram de filmes, enquanto que 07 (33%) responderam ter lido livros em 2014, sendo que 01 (4%) não respondeu à questão.

Já na décima nona questão 08 (38%) responderam que mudariam as aulas de literatura, sendo que 10 (47%) responderam que não mudariam nada, 03 (14%) não responderam à questão. Já na vigésima questão 13 (61%) marcaram de 01 a 03 itens, enquanto que 04 (19%) marcaram 04 itens, e 04 (19%) não responderam à questão.

Diante do exposto nessa coleta de respostas mediadas pelo questionário, percebeu-se que há um distanciamento entre o trabalho com a língua, linguagem e a literatura, pois os alunos chegaram ao último ano da educação básica apresentando lacunas acerca de informações, representações e abordagens no ensino.

4.4.2 Análise do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica da Escola Campo

A Prova Brasil e o IDEB sequer foram mencionados até o presente momento na instituição, nenhum trabalho relacionado a essas questões parece ter sido desenvolvido no decorrer da pesquisa. Segue abaixo análise crítica do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica das referidas turmas de 9º ano da instituição em anos anteriores:

QUADRO 2 – IDEB OBSERVADO E METAS PROJETADAS

IDEB OBSERVADO		METAS PROJETADAS	
2005	-----	2005	-----
2007	3.1	2007	-----
2009	3.7	2009	3.2
2011	-----	2011	3.4
2013	***	2013	3.7
		2015	4.1
		2017	4.3
		2019	4.6
		2021	4.9

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/>, pesquisado às 02 hs 21, em 13 de abr. de 2015.

O resultado marcado em verde refere-se ao IDEB do ano de 2009 (dois mil e nove), onde a meta da Secretaria Municipal de Educação para os 9º anos estava projetada para 3.2, e a escola nesse ano conseguiu atingir 3.7, em conversa com alguns professores que estão lotados na instituição a mais de cinco anos, fomos informados que nesse período a instituição estava sob uma gestão que modificou muitos trabalhos até então desenvolvidos, além de

muitas atividades, e primava pelo labor pedagógico, instituindo alguns projetos de intervenção, entre eles, um de produção textual e leitura para todas as turmas.

A escola campo começaria a atender ao público das séries finais do ensino fundamental no ano de 2006, anteriormente atendia às turmas de 1º a 9º anos, o que era bastante complexo para ser organizado, em 2005 não houveram metas projetadas, mas a instituição atingiu 3.1 na medição da Prova Brasil. Tanto em 2005 quanto em 2007 a SEDUC, não projetou metas para o atendimento das turmas de 9º anos municipais que fariam a Prova Brasil.

No ano de 2010, o então secretário de educação, por ato normativo, excluiu da instituição as turmas de 9º ano, direcionando-as ao Estado, o que ocasionou controvérsias e discussões, pois o atendimento a essas turmas, segundo a LDBEN 9394/96, art. 18 se constitui em responsabilidade dos municípios, então em 2011 foi projetada pela Secretaria a meta de 3.4, para as escolas municipais, contudo não houve aplicação da Prova Brasil na instituição, por falta de demanda.

Em 2013, a escola não participou, pois não constava turmas de 9º anos ainda, como indicam os (***), a meta projetada para o referido ano foi 3.7. Em 2015, a projeção é de 4.1.

A avaliação institucional externa, promovida pelos órgãos superiores dos sistemas educacionais, inclui, entre outros instrumentos, pesquisas, provas, tais como as do SAEB, Prova Brasil, ENEM e outras promovidas por sistemas de ensino de diferentes entes federativos, dados estatísticos, incluindo os resultados que compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e/ou que o complementam ou o substituem, e os decorrentes da supervisão e verificações *in loco*. (BRASIL, 2013, p. 53)

Essas avaliações, podem redimensionar a melhoria do processo de ensino-aprendizagem como um todo, mas, para que isso ocorra, a instituição precisa estar aberta à discussão acerca desses fatores, principalmente à revisão de objetivos, metas, atividades educacionais, projetos de intervenção, e delimitação de indicadores que corroborem com a efetivação dos dados estatísticos e dos resultados que a compõem, mas não apenas para uma demonstração habitual e sim para o pensar a aprendizagem e o ensino com clareza em relação à comunidade educativa.

4.4.3 Análise do Programa da Disciplina de Língua Portuguesa da Escola Campo

A análise do programa da disciplina permitiu identificar questões como habilidade leitora, aquisição de competências linguísticas e discursivas, e como são contempladas,

enquanto conteúdo, dois dos objetivos específicos tratam do desenvolvimento de estratégias de leitura que abordam a reflexão acerca da diversidade de textos, compreendendo o gênero e os elementos de sua organização, além de pautar o pensamento crítico, sensibilidade estética, por meio dos estudos literários, permitindo o uso de práticas leitoras, de oralidade e escrita.

Em sua abordagem acerca das competências e habilidades a que se destina, o que chamou atenção, é em todos os bimestres constar temas relacionados à pontuação do conhecimento de outros gêneros textuais e suas funções na sociedade. A reflexão sobre os meios de comunicação eletrônicos, a produção de textos, expondo sua opinião crítica sobre os debates em sala, o exame de textos variados, identificando os tipos de oração coordenada e subordinada.

Em sua constituição a Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, dispõe acerca do currículo no artigo 9º, onde preconiza que a organização curricular deve se desdobrar “ [...] em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos [...] ” (BRASIL, 2013, p.132). A organização curricular não trata apenas de conteúdos sistematizados, e sim do entendimento de que:

§3º Os conhecimentos escolares são aqueles que as diferentes instâncias que produzem orientações sobre o currículo, as escolas e os professores selecionam e transformam a fim de que possam ser ensinados e aprendidos, ao mesmo tempo em que servem de elementos para a formação ética, estética e política do aluno. (BRASIL, 2013, p. 132)

Em consonância com essa determinação legal, compreende-se que a metodologia do programa da disciplina de língua portuguesa e os conceitos metodológicos na apresentação das abordagens temáticas, tem por finalidade a reflexão acerca das práticas ético-políticas relacionadas à linguagem em uso, e à língua como prática social.

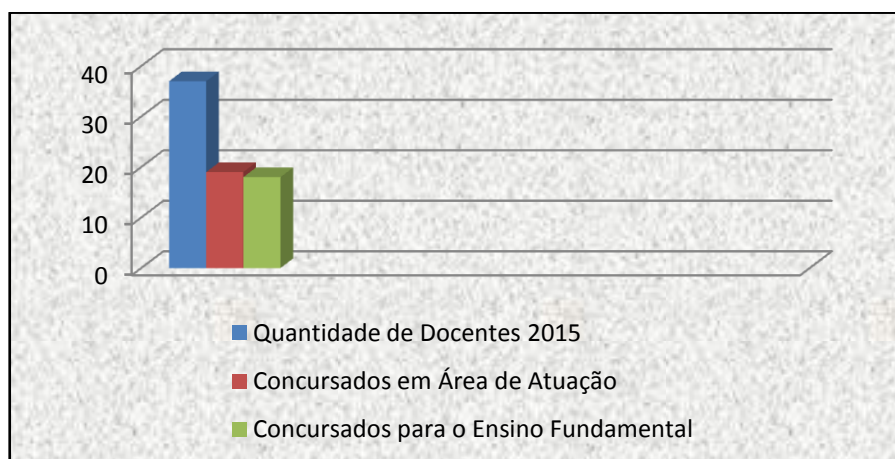
Percebe-se pela análise realizada que esse programa não é utilizado pelos professores de língua portuguesa, inclusive ao analisar a entrevista transcrita da professora, observou-se que o interesse por uma organização curricular que trate dessas questões é pontuado pela mesma, contudo o programa disciplinar não é conhecido, pois sustenta-se a necessidade de que os alunos aprendam a gramática, além de interpretar textos.

4.4.4 Análise dos gráficos

No Projeto Político Pedagógico, constam 33 docentes, a coordenação pedagógica informou que no ano anterior a carga horária de 8 professores foi compactada em 20 horas,

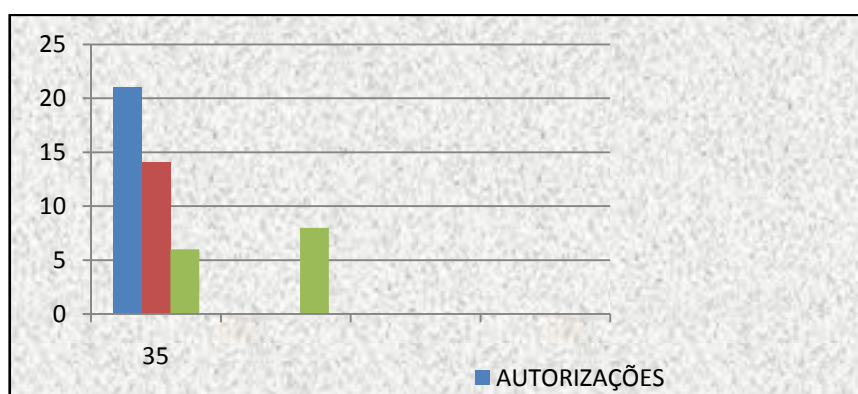
sendo que a escola precisou se adaptar e solicitar mais docentes. Entende-se que “ o desafio posto pela contemporaneidade à educação é o de garantir, contextualizadamente, o direito humano universal à educação”, (BRASIL, 2013, p.16).

Gráfico 1: Quantidade de docentes em efetivo exercício no ano letivo de 2015



Fonte: Departamento de Gestão de Pessoas, Prefeitura de Santo Antônio do Descoberto, Goiás, março de 2015.

Gráfico 2: Quantidade de Alunos Voluntários envolvidos na pesquisa



O espaço de aquisição plena do direito à educação depende em muito da compreensão que o sujeito social, autor e criador de sua autonomia, oportunizam em suas dimensões do educar, sendo o professor peça fundamental desse ato na escola, (BRASIL,2013).

O gráfico abaixo ilustra a distribuição e participação dos alunos voluntários da pesquisa, conforme pontuado pela autorização de pais e responsáveis em reunião anteriormente citada:

Gráfico 3: Alunos Voluntários pesquisados, quantitativo distribuído de acordo com a orientação de gênero

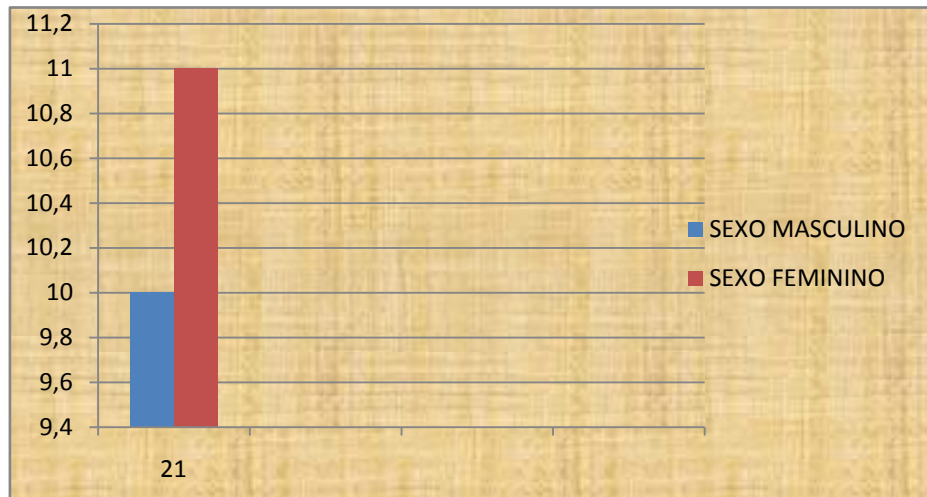
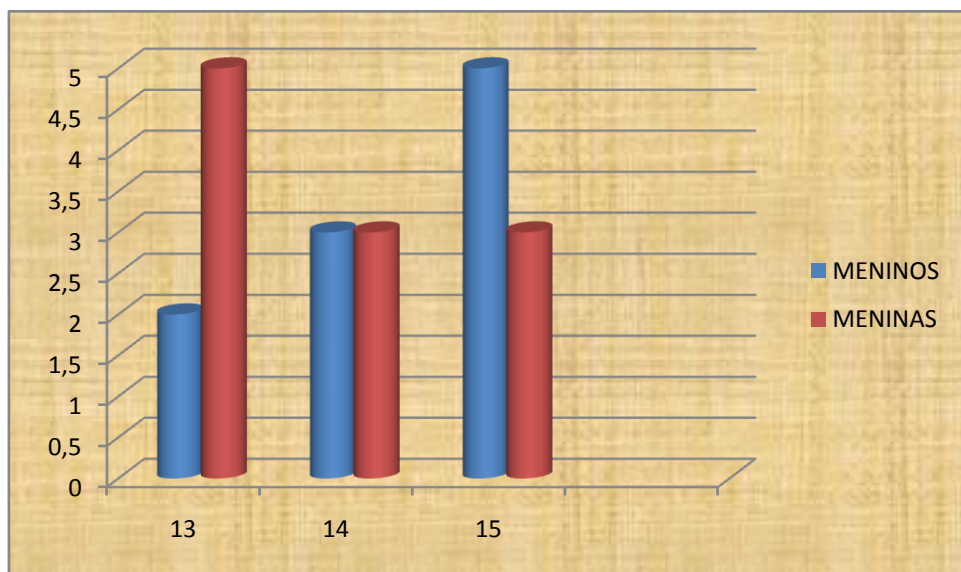


Gráfico 4: Faixa etária dos AVs pesquisados e sua orientação de gênero



Acima expostos estão as quantidades e faixas etárias dos jovens participantes das oficinas, sendo que 11 meninas e 10 meninos. Em um total de 21 alunos, na concepção de Fernandes (2013), introduz-se na escola uma alteração das desigualdades em relação a gênero, pois a desigualdade sexual, também indica uma desigualdade na educação brasileira.

Essa ruptura entre meninos e meninas, essa quebra em sua normatização de comportamentos, tem sido responsável pelo entendimento de que a sociedade necessita ser

igualitária. Percebeu-se além disso, que, 2 alunos do sexo masculino, e 5 do sexo feminino tinham 13 anos, enquanto que 3 alunos do sexo tanto masculino quanto feminino, tinham idade de 14 anos. Nessa mesma análise, 5 jovens do sexo masculino e 3 do sexo feminino tinham 15 anos.

Nessa análise de gráficos, observou-se o claro nível de distorção idade/série, além de seu interesse pelas oficinas, o que foi demonstrado em uma aceitação de mais de 50% da turma e dos pais, esperou-se que o quantitativo fosse maior, mas visto que era a primeira pesquisa em campo realizada pela escola, configurou-se em uma experiência na perspectiva da pesquisa-ação enriquecedora.

4.5 Análise das retextualizações realizadas nas oficinas literárias na Escola Campo

A atividade de retextualização foi pensada com o objetivo de proceder análise na dimensão da pesquisa-ação existencial, das produções textuais que pudessem retratar as questões dialógicas e polifônicas, tendo como ponto de partida a Literatura Fantástica, e a concepção bakhtiniana de Linguagem no ensino-aprendizagem dos jovens.

Partiu-se então da compreensão de que o :

[...] o uso da língua ocorre em forma de *enunciados* que são organizados em conteúdo temático; estilo e estrutura composicional. Cada *enunciado* é particular, mas seu campo de utilização – a situação comunicativa – apresenta os *gêneros discursivos*, mais precisamente, os tipos *relativamente estáveis de enunciados*. Tais gêneros são produções escritas ou orais heterogêneas, uma vez que há infinitas possibilidades no campo da atividade humana. (DELL'ISOLLA, 2012, p. 8)

Em conformidade com o pensamento da autora, compreende-se que o ato de retextualização se apresenta como um processo de transformação e organização composicional no momento da situação comunicativa. Ao apresentar gêneros discursivos, a estabilidade dos enunciados pode ser repensada, pois o texto pode ser reescrito a partir de compreensões e possibilidades de uso da língua enquanto atividade humana de comunicação discursiva.

Percebeu-se durante as oficinas, que a dinâmica social em que os gêneros estão inseridos, no âmbito da instituição escolar, muitas vezes uniformiza de tal maneira a compreensão de produção do jovem, que se torna um hábito mecânico em alguns casos. Nas retextualizações, apresentadas a partir dos capítulos do livro *Monalisa Overdrive*, foram indicados como essenciais, elementos de composição e estrutura na literatura fantástica.

A atividade de leitura não se configura apenas em um jogo de fantasia, mas em uma “ transgressão dos parâmetros que regem a ideia de realidade do leitor ” (ROAS, 2014, p. 24) . Ou seja, a compreensão leitora da realidade a partir de uma identificação entre o mundo ficcional e o real.

Nessa perspectiva, utilizou-se como objeto de estudo a compreensão dos elementos existenciais, como alteridade, sonhos e morte, com características polifônicas, monológicas e dialógicas , caracterizando crítica a uma sociedade que busca alocar aos indivíduos valores diferenciados, reduzindo a dimensão humana a um distanciamento distópico, utilizando o livro *Monalisa Overdrive*.

Durante as intervenções nas oficinas literárias, desenvolveu-se a técnica de retextualização, na perspectiva da pesquisa-ação de uma dimensão espaço-temporal, que foram imprescindíveis à compreensão dos jovens envolvidos, do tempo, lugar, cultura social, práticas e valores determinantes de sua formação enquanto sujeitos sociais (BARBIER, 2007).

Sendo assim, retextualização seria a produção de um texto tendo como ponto de partida outros que seriam tomados como texto-bases (DELL’ISOLLA, 2012). Nessa concepção há o entendimento de que:

[...] os gêneros organizam nossa vida em sociedade, pois definem certos padrões para as ações de linguagem orais e escritas que realizamos nas diferentes situações e contextos sociais, seja na relação cotidiana com a família e os amigos, no trabalho, na igreja, na escola. (DELL’ISOLLA, 2012, p. 31)

Esclarece-se que a retextualização permitiu compreender como o ensino de literatura na escola poderia ser renovado a partir de sua construção, com a finalidade de identificar o dialogismo bakhtiniano no qual as “vozes” individuais e do grupo, pudessem manifestar-se nas diferenciadas expressões da cultura textual à audiovisual contemporânea.

Utiliza-se a compreensão da autora citada de que a sociedade define os padrões e ações das linguagens que utiliza, afinal todo signo se constitui em uma expressão ideológica de sentido e significado (BAKHTIN, 2009). Essas atividades demonstraram como os jovens em um ambiente construído a partir de diferentes linguagens e formas estéticas, definem a interação com o outro e com o meio.

A pesquisa considerou o desenvolvimento de leituras, compreensão e identificação dos textos. Visto que, os jovens não reconheciam o gênero apresentado, os contos e textos da

literatura fantástica, foi necessário relacionar os temas, por compreender que seria uma forma de contextualizar o “ problema ” e a “ situação ” para os alunos. Como nos cita Dell’Isolla:

[...] há três variáveis a serem consideradas no processo de retextualização: o objetivo da atividade, a relação tipológica entre o gênero do texto lido e o gênero do texto produzido e os processos de formulação típicos de cada um desses gêneros. Essas variáveis asseguram que as operações de retextualização são conscientes e orientadas por diversos tipos de estratégias. (DELL’ISOLLA, 2012, p. 41)

Realizou-se as atividades textuais, tendo por base os capítulos do livro e o filme assistido, Blade Runner o caçador de Andróides, a fim de construir um quadro comparativo que pudesse correlacionar as questões de alteridade, sonho e morte. Utiliza-se portanto as variáveis consideradas pela autora na elaboração de um quadro de análise das retextualizações realizadas que segue abaixo:

QUADRO 3 – ANÁLISE DAS VARIÁVEIS DA RETEXTUALIZAÇÃO DOS TEXTOS NAS OFICINAS

Variáveis	Retextualizações realizadas nas oficinas
(1) objetivo da atividade	<p>1ª Retextualização: Compreender como a habilidade leitora influenciou na produção da HQ e quais as relações que conseguiram realizar;</p> <p>2ª Retextualização: Identificar a influência dos contos de fadas, a dualidade do ser e a recepção dos aspectos textuais se compreende a literatura fantástica e as questões de estranhamento, questionamento e hesitação, com a finalidade de diferenciar o dialogismo no texto;</p> <p>3ª Retextualização: Identificar tipos de narrativa, a narrativa histórica, narrativa de novelas de cavalaria e uma terceira que seria a narrativa clássica, a epopeia, uma mescla de narrativas, influência da série de fantasia, Game of Thrones, em uma constituição de elementos polifônicos e sobrenaturais.</p> <p>4ª Retextualização: Relacionar uma narrativa fílmica e a obra Frankenstein, além de estimular o interesse pelo texto fantástico e seus elementos tais como: suspense e hesitação no leitor.</p> <p>5ª Retextualização: Reconhecer a retextualização do filme “Fúria de Titãs”, em com relação com Blade Runner, o caçador de andróides, e o segundo capítulo do livro Kid Africa.</p>

	<p>6ª Retextualização: Identificar a influência dos capítulos Kid Africa e Dog solitude, em relação direta com filmes de terror.</p> <p>7ª Retextualização: Relacionara estreita relação entre os objetos tecnológicos descritos nos capítulos Não há nada lá, Radio texas, Metrô e narrativas míticas.</p> <p>8ª Retextualização: Identificar um relato em prosa fictício, com contos de fadas em relação interdiscursiva com a literatura de ficção científica.</p> <p>9ª Retextualização: Relacionaro desenvolvimento de um texto subjetivo, com caráter dialógico a uma narrativa técnica de fato fictício.</p>
<p>(2) relação tipológica</p>	<p>1ª Retextualização: Relação entre o capítulo A Fumaça e a História em Quadrinhos, Lanterna Verde.</p> <p>2ª Retextualização: Relação entre conto de fábulas e o capítulo A fumaça.</p> <p>3ª Retextualização: Relação entre epopeia, novela de cavalaria e narrativa histórica.</p> <p>4ª Retextualização: Relação entre filme e o livro Frankenstein.</p> <p>5ª Retextualização: Relação entre dois filmes e o capítulo Kid Africa, do livro Monalisa Overdrive.</p> <p>6ª Retextualização: Relação entre capítulos do livro e filmes de terror.</p> <p>7ª Retextualização: Relação entre tecnologia e o livro Monalisa Overdrive.</p> <p>8ª Retextualização: Relação entre conto de fadas e ficção científica</p> <p>9ª Retextualização: Relação entre filme e narrativas míticas dos índios norte-americanos.</p>
<p>(3) processos de formulação típicos</p>	<p>Associação entre Histórias em Quadrinhos e livros;</p> <p>Relação entre contos de fadas e capítulos do livro estudado;</p> <p>Associação entre filmes e narrativas míticas;</p> <p>Reconhecimento de diferentes tipo de narrativas da textual à audiovisual;</p> <p>Identificação de diferenciadas leituras;</p> <p>Reconhecimento dea influência tecnológica nos textos;</p>

Dell’Isolla (2012) observa que a retextualização dispõe o contexto e as situações de produção textual, de maneira a modificar o formato da atividade, ressignificando as abordagens e a compreensão das habilidades leitoras. Além disso, é uma estratégia textual que permite ao professor perceber as relações que são realizadas pelos jovens e sua leitura de mundo (FREIRE, 1989).

Respalda-se assim, as colocações e objetivos dessa pesquisa, onde constatou-se que o jovem necessita dominar os gêneros propostos, para que se constitua enquanto sujeito social, pois compreende-se a constituição de uma “ mudança real nas atitudes ”, (BARBIER, 2007). Essas atividades, foram desenvolvidas com o respaldo da pesquisa-ação de natureza existencial, para que se compreendesse o processo de ensino-aprendizagem na instituição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa e análise de textos realizados nesta dissertação, situadas pelas oficinas e estudos de linguagem literária, teve por finalidade oferecer uma modesta colaboração, afinal as considerações são sugestivas, para que possam ser relevadas pelos atores do processo educativo. Se reconhece a necessidade do ensino de literatura e sua qualidade na escola em séries finais do ensino fundamental, e que coexiste uma aproximação com a realidade social, considera-se as aprendizagens vivenciadas pelos jovens, em sua relação com a tecnologia e sua ressignificação para o processo de ensino – aprendizagem.

Chegou-se à fase final desse trabalho de pesquisa-ação, com a convicção de que se faz necessária a compreensão das influências de mídias e tecnologia em abordagens diferenciadas no ensino de literatura nas séries finais do ensino fundamental. O estudo dos elementos existenciais, como alteridade, sonhos e morte, no livro, *Monalisa Overdrive*, em relação com a pesquisa-ação, evidenciaram características polifônicas, monológicas e dialógicas no trabalho, além de apresentar dificuldades em relação às questões de compreensão do que o aluno lê, e o que o professor espera que o mesmo faça.

Além disso, foi evidenciado durante a pesquisa que os jovens caracterizam seus textos e leituras, refletindo uma crítica à sociedade de valores diferenciados e com certo distanciamento da dimensão sensível e caráter existencial que os circundam.

Nessa concepção utilizou-se a Literatura Fantástica, o movimento *cyberpunk*, embasados pela pesquisa-ação existencial, além de para analisar os fatores relacionados à linguagem e literatura e sua representação, a concepção bakhtiniana de linguagem para a compreensão da leitura e retextualização dos capítulos do livro *Monalisa Overdrive*.

Acredita-se nesse sentido, que as doze oficinas literárias realizadas entre os meses de março e abril de 2015 que se constituíram no âmbito da instituição escolar, denotaram a uniformização das produções dos jovens durante os anos anteriores de sua formação, o que aparentemente, se tornou um hábito mecânico. Nas retextualizações apresentadas a partir dos capítulos do livro *Monalisa Overdrive*, foram indicados como essenciais, elementos de composição e estrutura na literatura fantástica.

Explicita-se que o pesquisador coletivo, que é uma característica da metodologia de pesquisa-ação, não pôde ser plenamente efetuado dadas as representações, dificuldades e desafios surgidos durante a pesquisa em campo, que foram evidenciados por uma não

aceitação de alguns docentes, em relação à presença de um pesquisador na instituição, além de dificuldades de ordem estrutural já citadas anteriormente.

Se faz necessário citar também que três professores, dois coordenadores de turno, coordenação e corpo administrativo concederam informações de extrema importância para a compreensão da realidade educacional dos jovens voluntários.

Compreende-se que as abordagens literárias são realizadas em uma concepção de trabalho com conteúdo temático estruturado. Analisou-se durante esse período, as questões de cunho monológico, dialógico e polifônico, tendo como fonte a Literatura Fantástica, e a influência da concepção bakhtiniana de Linguagem no ensino-aprendizagem dos jovens. Percebeu-se aceitação por parte do professor voluntário em realizar o trabalho com literatura.

Com a análise dos questionários de alunos e transcrição da entrevista da professora, percebeu-se a importância de estabelecer a compreensão das leituras realizadas, por meio do ensino de literatura na escola, pois na maioria dos casos os jovens relatavam leituras que não seriam reconhecidas pela professora. Em contraposição, a PV1 demonstrou desconhecer algumas leituras realizadas por seus alunos.

Durante a coleta de respostas mediadas pelo questionário e análise da transcrição da entrevista da professora, percebeu-se que há um distanciamento entre o trabalho com a língua, linguagem e a literatura, pois os alunos chegaram ao último ano da educação básica apresentando lacunas acerca de informações, representações e abordagens no ensino. Além disso os índices do IDEB, o não conhecimento do plano curricular da disciplina, além de variadas dificuldades administrativas e docentes implica um repensar a prática.

Demonstra-se então que os jovens constroem textos a partir de linguagens e formas estéticas diferentes, além de definirem sua interação, observou-se que a pesquisa-ação existencial contribuiu no processo de ensino-aprendizagem nas oficinas de literatura realizadas, para os jovens do 9º ano.

Essas linguagens, gêneros e formas estéticas, necessitam de um trabalho constante com a linguagem e nessa perspectiva, definiu-se o tratamento das vozes individuais e coletivas oriundas das relações com o meio e o outro nas oficinas, em um *site* criado para tratar das questões de linguagem textual à audiovisual.

Desenvolveu-se a técnica de retextualização, na perspectiva da pesquisa-ação de uma dimensão espaço-temporal, que foram imprescindíveis à compreensão dos jovens envolvidos, do tempo, lugar, cultura social, práticas e valores determinantes de sua formação enquanto

sujeitos sociais (BARBIER, 2007). Intencionou-se efetivar a comunicação com os voluntários na pesquisa, além de colaborar com sua construção e representação identitária.

Deste modo, a presente pesquisa buscou colaborar para apresentação de diferentes textos e contextos aos jovens, em seu processo de encantamento com a literatura fantástica e de ficção científica.

A perspectiva da pesquisa-ação existencial também ofereceu reflexões acerca do nível de distorção idade/série de alguns jovens, de quantitativo de alunos que necessitavam trabalhar, constituição econômica e social, formação e constituição do processo ensino-aprendizagem. Demonstrou-se os processos de mediatização, controle e imposição de alguns profissionais da educação em relação ao espaço de formação do ser social, pois toda palavra se constitui em um signo e comporta ideais.

Nessa perspectiva o ensino de literatura é um direito, e não mais um conteúdo a ser repassado de maneira mecânica e arcaica, a união teoria e prática, praxis, não pode se constituir em um favor, pois o ser torna-se plenamente consciente de seu estar no mundo ao questionar e ser questionado. E que melhor instituição social que a escola para fomentar essa prática?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Livros e documentos oficiais

AMARAL, Adriana. **Visões Perigosas: uma arque-genealogia do cyberpunk** . 1ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2006.

ARÍAS, Martin; HADIS, Martin. **Curso de literatura inglesa / organização, pesquisa e notas**; tradução Eduardo Brandão. – São Paulo: Martins Fontes, 2002.

BAKHTIN. Mikhail Mikhailovitch. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. 13ª ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

_____. **Estética da Criação Verbal**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. (1984) **Problemas da Poética de Dostoievski** . Editado e traduzido por Caryl Emerson. Minneapolis: University of Minnesota Press.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação/ René Barbier**. Tradução de Lucie Didio. – Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única: Infância berlinense: 1900**. Edição e tradução João Barrento. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2013. 25- 36 p.

BORGES, Jorge Luís, 1899-1986. **Oral & Sete Noites/ Jorge Luís Borges; tradução Heloisa Jahn**. – São Paulo: Companhia da Letras, 2011.

_____. (1899-1986). **Sobre os sonhos e outros diálogos/ Jorge Luís Borges. Tradução de John Lionel O’Kuinghttons Rodríguez. Prólogo de Osvaldo Ferrari.**- São Paulo: Hedra, 2009.

BRAIT, Beth. **Literatura e outras linguagens**. (Org.). 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2010.

BRANDÃO, Antônio Carlos. **Movimentos culturais de juventude**. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 1990.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental, Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/ SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica*. Conselho Nacional de Educação. *Câmara de Educação Básica*. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. Trajetórias Criativas: jovens de 15 a 17 anos no ensino fundamental: uma proposta metodológica que promove autoria, criação, protagonismo e autonomia: cadernos 1 a 7/ [organizadores, Italo Modesto Dutra ... et al.]. - Brasília: Ministério da Educação, 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico**, 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010>. Acesso em: 20 de fev. 2015

BRASIL. INEP. **Censo Escolar**. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br>. Acesso em 13 de abr. 2015

BRASIL. Instituto Paulo Montenegro. **Índice Nacional de Alfabetismo Funcional**. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/2011/2012>. Acesso em 23 de set. 2014

CÂNDIDO, Antônio. **Na sala de Aula, caderno de análise literária**. 6ª ed. São Paulo: Ática, 1998.

CANDIOTTO, Cesar. **Fundamentos da Pesquisa Científica: teoria e prática**. 1ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro. Ed. Vozes, 2011.

CEREJA, William Roberto; Magalhães, Thereza Cochar. **Texto e Interação**. São Paulo: Atual, 2000.

CHARAUDEAU. P. **Dicionário de Análise do Discurso**/ Patrick Charaudeau, Dominique Maingueneau; coordenação de tradução Fabiana Komesu. 3ª Ed. – São Paulo : Contexto, 2012.

CLARK, Katerina; HOLQUIST, Michael; tradução J. Guinsburg – São Paulo: Perspectiva, 2004. – (Perspectivas/ direção J. Guinsburg)

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: Teoria e Prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

CULLER, Jonathan. **Teoria Literária: uma introdução/Jonathan Culler, tradução Sandra Vasconcelos**. – São Paulo: Beca Produções Culturais Ltda., 1999.

DALVI Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (org.) **Leitura de Literatura na Escola**. São Paulo, SP: Parábola, 2013.

DELL'ISOLA, Régina Lúcia Péret. **Gêneros textuais [livro eletrônico]: o que há por trás do espelho? In: DELL'ISOLA, R.(org.)**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2012.

EDGAR. A, SEDGWICK. P. **Teoria cultural de A a Z: conceitos-chave para entender o mundo contemporâneo**/ Andrew Edgar, Peter Sedgwick (eds.); tradução Marcelo Rollemberg. – São Paulo : Contexto, 2003.

FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto. **Língua e Literatura**. 2ªed.- São Paulo: Ática, 1998.

FERNANDES, Célia Regina Delácio. **Leitura, literatura infanto-juvenil e educação [livro eletrônico]**. Londrina: Eduel, 2013.

FIORIN, José Luís. **Interdiscursividade e intertextualidade**. In: BRAIT, Beth (org.). Bakhtin: outros conceitos-chave. São Paulo, Editora Contexto, 2006.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso: aula inaugural no Collège de France;pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. São Paulo: Loyola, 1996.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam/ Paulo Freire**. – São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREITAS, Maria Teresa; KRAMER, Sonia; JOBIM, Solange Souza (org.). **Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin**. 1ª ed. São Paulo, Cortez, 2003.

GIBSON, William . **Mona Lisa Overdrive** / William Gibson; tradução Carlos Irineu.- São Paulo: Aleph, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª Ed.- 4ª reimpr.- São Paulo: Atlas, 2011.

JOUBE, Vincent. **Por que estudar literatura?/ Vincent Jouve; Marcos Bagno e Marcos Marcionilo, tradutores**. – São Paulo: Parábola, 2012.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas: Pontes, 1993.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos/Ingedore Koch** – 10ª ed., 1ª reimpressão – São Paulo: Contexto,2012.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. 3ª ed. São Paulo: Loyola, 2000.

_____. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Ed. 34.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática Geral**. 1994.

_____. **Educação escolar: Políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Novos Paradigmas e novas atitudes docentes**. Goiânia, 1977.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Manual para elaboração de monografias e dissertações**. 2 ed., São Paulo: Atlas, 2000.

MOISÉS, Massaud, 1928. **Dicionário de termos literários/Massaud Moisés**. – 12ª ed. rev. e ampl. São Paulo: Cultrix, 2004.

NÓVOA, Antônio. **O passado e o presente dos professores.** In: NÓVOA, A. (org.) **Profissão Professor.** Portugal: Porto Editora, 2ª edição, 1999.

OLINTO, Heidrun Krieger; SCHOLLHAMMER, Karl Erik (org.). **Literatura e Cultura.** Rio de Janeiro. Ed: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003.

PAULINO, Graça. **Formação de Leitores: a questão dos cânones literários.** *Revista Portuguesa de Educação.* V.17, n.001, p.47-62. Braga: Universidade do Minho, 2004.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Altas Literaturas.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

RECHDAN, Maria Letícia de Almeida. **Dialogismo ou Polifonia?** . Taubaté: Universidade de Taubaté, S/D. Disponível em: < <http://www.ufrgs.br/soft-livre-edu/polifonia/files/2009/11/dialogismo-N1-2003> >. Acesso em 06 de mar. 2014.

RIBEIRO, Luis Felipe. **O Conceito de linguagem em Bakhtin.** Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2006. Disponível em: < <http://revistabrasil.org/revista/artigos> >. Acesso em 12 de jun. 2014

ROAS, David. *A ameaça do fantástico: aproximações teóricas/ David roas; tradução Julián Fuks. – 1. Ed. – São Paulo: Editora Unesp, 2014.*

ROITMAN, Isaac; RAMOS, Neves Mozart. **A Urgência da Educação.** São Paulo: Moderna,2011.

SAMUEL, Rogel (org.). **Manual de teoria literária.** – Petrópolis, Vozes,1997.

SANT'ANNA, Afonso Romano de. **Paródia, Paráfrase & Cia.** São Paulo, Ática, 1991.

TODOROV, Tzvetan . -. **Ás estruturas narrativas** / [traduçãoLeyla Perrone-Moisés]. — São Paulo: Perspectiva, 2006. — (Debates; 14 / dirigida por J. Guinsburg).

TRASK. R. L. **Dicionário de Linguagem e Linguística;** tradução Rodolfo Ilari; revisão técnica Ingedore Villaça Koch, Thaís Cristófaros Silva. 3ª Ed. – São Paulo : Contexto, 2011.

TYNIAANOV, J. **Teoria da literatura: formalistas russos.** Porto Alegre: Globo, 1971.

WILLIAMSON, Edwin. **Borges: uma vida** / Edwin Williamson; tradução Pedro Maia Soares. 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

Teses, dissertações, monografias e trabalhos acadêmicos pesquisados

AZEVEDO, Crislane B. de. **Grupos Escolares em Sergipe (1911-1930): cultura escolar e civilização**. Dissertação (Mestrado em Educação). 2006, 253f. Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2006

ELICHIRIGOITY, M. T. P. **As vozes da argumentação/ The voices of argumentation**. Bakhtiniana, São Paulo, v. 1, nº2 p. 125 – 142, 2º sem. 2009.

BRASIL. **Roteiro de práticas leitoras para a escola II: literatura fantástica: uma viagem ao mundo da imaginação: ensino médio/ Tania Mariza Kuchenbekher Rösing...[et al].** – Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2011.

FREITAS, Aline Inácio; MARTINS, Silvane Aparecida de Freitas . **Ensino de Leitura: atividade dialógica ou monológica?!**Paranaíba, An.Sciencult, v.1,nº 2, 2009.

LEÃO, J.O. **A Literatura Fantástica e a Formação de Leitores no Século XXI**. Revista Húmus, Set/ Out/ Nov/Dez. nº 3, 2011.

PACHECO, J. A. **Currículo: Entre teorias e métodos**. Cadernos de Pesquisa, v.39, n.137, p.383 – 400, maio/ago.2009

SCHAEFER, Sérgio. **Dialogismo, polifonia e carnavalização em Dostoiévski/ Dialogism, polyphony and carnavalization in Dostoievsky**. Bakhtiniana, São Paulo, 6 (1) 194-209, Ago./Dez. 2011.

SOERENSEN, C. **A profusão temática em Mikhail Bakhtin: Dialogismo, polifonia e carnavalização/ The thematic profusion in Mikhail Bakhtin: Dialogism, polyphony and carnivalization**. Revista Travessias, ed. 05, 2009.

ANEXOS



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(PAIS OU RESPONSÁVEIS)

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Título Provisório do Projeto: ENSINAR E APRENDER LITERATURA FANTÁSTICA NA ESCOLA.

Pesquisadora Responsável: GRACIANE CRISTINA MANGUEIRA CELESTINO

Instituição a que é pertencente a Pesquisadora Responsável: Universidade de Brasília (UnB)

Orientador da Pesquisa: Profº Dr. Carlos Alberto Lopes de Sousa

Telefones para contato: (61) 99376980 – (61) 86539141

O Sr./ Srª está convidado a participar do projeto de pesquisa: **ENSINAR E APRENDER LITERATURA FANTÁSTICA NA ESCOLA**, de responsabilidade da pesquisadora **GRACIANE CRISTINA MANGUEIRA CELESTINO**. A pesquisa se justifica pela necessidade de refletir sobre o ensino de Literatura nas aulas de Língua Portuguesa, dos alunos de 9º anos da Rede Pública de Educação de Santo Antônio do Descoberto. O objetivo é analisar estratégias de ensino de Literatura, que possam promover relações e melhorias nessas aulas, no primeiro semestre de 2015.

Esta participação é **VOLUNTÁRIA** e este consentimento poderá ser retirado a qualquer tempo. Fica garantida, por este termo, a confidencialidade das informações geradas e a privacidade do voluntário. **NÃO** sendo o mesmo obrigado a responder qualquer questão ou dar qualquer entrevista caso não queira.

Eu, _____, RG nº _____, responsável legal por _____ Declaro ter sido informado e concordo com a sua participação, como voluntário, no projeto de pesquisa acima descrito.

Santo Antônio do Descoberto, 26 de fevereiro de 2015.

Assinatura do Aluno- Voluntário

Assinatura do Responsável por obter o consentimento



**ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM O PROFESSOR DE LÍNGUA
PORTUGUESA**

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

NOME: _____

FUNÇÃO/INSTITUIÇÃO: _____

DATA: ___/___/___ **IDADE:** _____

FORMAÇÃO ACADÊMICA INICIAL: _____

ANO DE CONCLUSÃO DA LICENCIATURA INICIAL: _____

- 1) Você fez ou faz curso de especialização ou Pós Graduação?
- 2) Quantos anos de docência em língua Portuguesa no Ensino Fundamental Séries Finais tem:
- 3) Como é orientado seu trabalho em Língua Portuguesa para o ensino de literatura tendo em vista as leituras vivenciadas pelos jovens?
- 4) A Literatura pode contribuir para a formação pessoal dos alunos? Para você em que grau de experiências oriundas dessa realidade cultural pode ocorrer essa contribuição?
- 5) Seus alunos tem o hábito de leitura? Quais são os fatores que motivam, em sua concepção, o gosto pela leitura nos alunos?
- 6) Para você o que é Literatura e qual o sentido que tem para o sujeito leitor?
- 7) Em sua opinião, mídias como o cinema e a internet tem impacto sob o hábito de leitura dos alunos? De que maneira você estabelece essas relações em sala de aula?
- 8) Qual é o trabalho desenvolvido por você nas aulas de Língua Portuguesa para a formação de leitores, hábitos e fruição literária? Caso não seja desenvolvido por quê?

- 9) No seu trabalho para a formação de leitores são apresentados textos cânones e paraliterários? Caso a resposta seja SIM como são organizadas por você as aulas?
- 10) Como é sua avaliação da abordagem de conteúdos literários hoje em relação ao que você teve em sua época de estudante?
- 11) Você utiliza que gêneros textuais com maior frequência?
- 12) Com que frequência você utiliza Literatura com os alunos?
- 13) Qual a maior contribuição da Literatura de Ficção Científica nas leituras informais feitas pelos alunos que você já tenha observado?
- 14) Cite a principal dificuldade que você encontra para atuar no ensino de literatura para o 9º ano.
- 15) Como é sua relação com a leitura nos dias atuais? Qual o último livro que leu e qual gostaria de ler?
- 16) Em sua infância havia livros em casa? Que tipos de livros?
- 17) O que o levou a escolher o curso de Letras e se tornar professor de Língua Portuguesa?
- 18) Há leituras que o marcaram durante a vida? Quais?
- 19) Você utiliza textos da Literatura Fantástica em sua lista de leituras? E como vê a Ficção Científica? De que maneira essas questões são abordadas?
- 20) Como se relaciona com as novas leituras e diálogos literários que estão sendo tratados entre alunos e paraliteraturas?

APÊNDICE

QUADRO DO PROGRAMA DE LÍNGUA PORTUGUESA

PLANEJAMENTO ANUAL – 2013
DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA SÉRIES: 9º
OBJETIVO: Garantir o domínio das práticas socioverbais, nas habilidades de leitura, escrita e oralidade que permeiam suas vivências cotidianas informais e que são essenciais para a formação da cidadania.

COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA PORTUGUESA 9º ANO – 1º BIMESTRE
CONTEÚDOS
<ul style="list-style-type: none">• Frase, oração e período;• Orações subordinadas substantivas;• Análise da linguagem (elementos de comunicação e suas funções);• Tipologia textual:narração, dissertação;• Pontuação;• Ortografia;• Uso da crase;
EIXOS TEMÁTICOS
Domínio de linguagens; Compreensão de fenômenos gramaticais; Enfrentamento de situações – problema; Construção de argumentação; Elaboração de propostas;

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

Desenvolver estratégias de leitura;

- Discute, posicionando-se criticamente; acerca do que leu;
- Conhece outros gêneros textuais e suas funções na sociedade;
- Reflete sobre os meios de comunicação eletrônicos;
- Produz textos, expondo sua opinião crítica sobre os debates em sala;
- Compreende a noção sintática da frase, da oração e do período;
- Reconhece nos contextos, as diferenças entre a frase, a oração e o período.
- Apropria-se do conceito de orações coordenadas;
- Identifica noção estabelecida entre a ausência/presença do síndeto;
- Examina textos, identificando os tipos de oração coordenada a partir do síndeto;
- Conhece as conjunções como elemento de coesão;
- Constrói noção de sentido das conjunções;
- Apropria-se da diferença entre o uso do **mais** e do **mas**

COMPONENTE CURRICULAR

LÍNGUA PORTUGUESA 9º ANO – 2º BIMESTRE

CONTEÚDOS

- Figuras de linguagem;
- Denotação e conotação;
- Estrutura poética;
- Discurso direto e indireto;
- Orações coordenadas;
- Uso das conjunções;
- Integrantes da semântica: antonímia, sinonímia, homonímia, paronímia, polissemia;

EIXOS TEMÁTICOS

Competência discursiva;

Competência disciplinar;

Habilidade leitora;

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

- Discute acerca dos textos com o tema da unidade;
- Apresenta pesquisa sobre um aspecto da história dos livros clássicos;
 - Funções do substantivo;
 - Conhece os diferentes períodos históricos da evolução dos livros.
 - Retoma os conceitos de função sintática;
 - Revisa as funções sintáticas do substantivo;
 - Constrói noção de subordinação de um período;
 - Conhece as orações subordinadas, examinando contextos;
 - Identifica as orações adjetivas no texto;
 - Elabora estratégias de revisar os conteúdos estudados;
 - Valida conceitos, através da exposição oral dos conteúdos estudados;
 - Monta esquema de estudos com os conteúdos da unidade;
 - Faz coletânea de textos com informações de livros (da história do livro);

COMPONENTE CURRICULAR

LÍNGUA PORTUGUESA 9º ANO – 3º BIMESTRE

CONTEÚDOS

- Orações subordinadas adjetivas;
- Concordância verbal;
- Concordância nominal;
- Técnica de redação;
- Coesão e coerência;
- Texto epistolar;

- EIXOS TEMÁTICOS

Prática de análise leitora;
Prática e técnica de redação;
Competência lingüística;
Habilidade literária e de gêneros discursivos;

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES
Lê textos com temas da atualidade; - Discute temas da atualidade; - Coleta textos, fazendo comentários diários sobre os mesmos; - Conhece os mecanismos da atualidade; - Examina textos, observando os princípios da intertextualidade; - Faz coletânea de textos com tema da atualidade; - Produz texto argumentativo sobre um tema da atualidade escolhido; - Conhece as orações subordinadas adverbiais; - Identifica as orações adverbiais no texto; - Traça estratégias de revisão de vozes verbais e modo imperativo; - Elabora lista de atividades como os conteúdos da unidade; - Expõe lista de atividades, discutindo e revisando os conteúdos.

COMPONENTE CURRICULAR
LÍNGUA PORTUGUESA 9º ANO – 4º BIMESTRE
CONTEÚDOS
<ul style="list-style-type: none">• Orações subordinadas adverbiais;• Regência verbal;• Gêneros textuais: argumentação e descrição;• Colocação pronominal;• Acordo ortográfico;• Anáfora;
EIXOS TEMÁTICOS
Ética; Prática de leitura e escrita; Análise de gêneros literários; Competências argumentativas e descritivas; Habilidades lingüístico-gramaticais;

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

Lê expressivamente textos teatrais;

- Conhece os mecanismos de montagem e partes do espetáculo teatral;
- Discute os temas abordados na montagem do espetáculo;
- Participa das oficinas e das etapas de montagem da peça;
- Discute os temas abordados na montagem do espetáculo;
- Participa das oficinas e das etapas de montagem do espetáculo;
- Participa do espetáculo teatral;
- Conhece normas de concordância nominal e verbal;
- Usa, com adequação, as normas de concordância nas produções textuais.
- Debate, no júri simulado, questões de norma culta/popular.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS: Em consonância com as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental, a prática pedagógica com a Língua Portuguesa terá por finalidade:

- Garantir o domínio das práticas socioverbais, nas habilidades de leitura, escrita e oralidade que permeiam suas vivências cotidianas informais e que são essenciais para a formação da cidadania.
- Empregar a língua oral em diferentes situações de uso adequando-a ao contexto e ao interlocutor, descobrindo as intenções implícitas nos diferentes discursos e o posicionamento diante deles.
- Desenvolver o uso da língua escrita em situações discursivas por meio das práticas sociais, considerando-se os interlocutores, objetivos, assunto tratado, gêneros, suportes textuais e o contexto de produção/leitura.
- Refletir sobre a diversidade de textos lidos, escritos, produzidos, compreendendo seu gênero bem como os elementos empregados na sua organização.
- Aprimorar o pensamento crítico e a sensibilidade estética dos alunos, através dos estudos literários, de forma dialógica, permitindo a extrapolação da leitura por meio das práticas de leitura, oralidade e da escrita.

METODOLOGIA: Em relação à metodologia utilizada no ensino de Língua Materna é de grande importância a reorganização dos conceitos metodológicos que nortearam o trabalho com essa disciplina nas últimas décadas, pois o ensino era voltado às práticas estruturalistas e que não refletiam sobre a linguagem em uso, isto é, a língua como prática social.

Com a tomada de um posicionamento político do professor, urge que as práticas metodológicas sejam norteadas pela concepção por ele eleita, de forma a não contradizer os fundamentos que a sustentam, conforme afirma Geraldi (2004, p.40) “é preciso que se tenha presente que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula”, dessa forma, a concepção de língua e linguagem adotada pelo professor não pode deixar de ser coerente com os demais pressupostos teóricos do processo educacional, tais como, o conceito de ensinar e aprender, a visão que se tem do aluno da escola e da sociedade, bem como as finalidades das práticas pedagógicas desenvolvidas pela escola.

AVALIAÇÃO: A avaliação precisa nortear as práticas de ensino para o aprimoramento linguístico e discursivo do aluno, de forma contínua e diagnóstica, ela revela dificuldades e direciona para a intervenção pedagógica, pois os alunos possuem ritmos e processos de aprendizagem diferentes. Nesse processo avaliativo devem ser contemplados os eixos: oralidade, leitura, escrita e análise linguística.

Em relação à oralidade, avalia-se o aluno quanto aos aspectos de participação nos diálogos, fluência da fala, relatos e discussões, clareza de ideias, argumentação, com capacidade para adequar o discurso /texto aos diferentes interlocutores e situações.

Para a leitura, é desejável que seja verificada a habilidade de se extrair da leitura os diversos sentidos permitidos pelo texto e de tecer relações pertinentes entre esses sentidos e o cotidiano por ele experienciado. Entre os possíveis recursos situam-se: a proposição de questões abertas, verificação da compreensão de textos lidos e empregados em debates, defesa de pontos de vista, posicionamento diante do tema, reflexão crítica acerca dos textos, além do reconhecimento da estrutura e dos recursos linguísticos envolvidos na formulação dos textos representativos dos diversos gêneros que circulam na sociedade.

Na escrita, a avaliação pode percorrer os seguintes caminhos, sem esquecer que se trata de um processo de produção e não de um produto final. A produção textual e a adequação do discurso ao interlocutor/intenções, em contextos reais de comunicação, são exemplos dessa prática. No entanto, os aspectos discursivos, textuais, ortográficos e gramaticais utilizados nas produções precisam ser avaliados concomitantemente por meio de uma prática reflexiva que permita aos alunos o avanço no domínio da linguagem.