



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
PROFLETRAS

WANILLY DO NASCIMENTO FÉLIX

**LITERATURA INFANTO-JUVENIL E IDENTIDADE LOCAL: PROJETO DE
INTERVENÇÃO PARA O 9º ANO**

Cajazeiras-PB
2019

WANILLY DO NASCIMENTO FÉLIX

LITERATURA INFANTO-JUVENIL E IDENTIDADE LOCAL: PROJETO DE INTERVENÇÃO PARA O 9º ANO

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras - Profletras - da Universidade Federal de Campina Grande, Campus de Cajazeiras-PB, como requisito para obtenção de título de Mestre, área de concentração Linguagens e Letramentos.

Orientadora: Prof.^a Dra. Daise Lilian Fonseca Dias

Linha de pesquisa: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Denize Santos Saraiva Lourenço - Bibliotecária CRB/15-1096
Cajazeiras - Paraíba

F6271 Félix, Wanilly do Nascimento.
Literatura infanto-juvenil e identidade local: projeto de intervenção
para o 9º ano / Wanilly do Nascimento Félix. - Cajazeiras, 2019.
121f. : il.
Bibliografia.

Orientadora: Profa. Dra. Daise Lilian Fonseca Dias.
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - Profletras)
UFCG/CFP, 2019.

1. Leitura. 2. Letramento literário. 3. Literatura regional. 4. Literatura-
infanto-juvenil. I. Dias, Daise Lilian Fonseca. II. Universidade Federal de
Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU- 028(043.3)

WANILLY DO NASCIMENTO FÉLIX

LITERATURA INFANTO-JUVENIL E IDENTIDADE LOCAL: PROJETO DE
INTERVENÇÃO PARA O 9º ANO

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS - da Universidade Federal de Campina Grande, Campus de Cajazeiras-PB, como requisito para obtenção de título de Mestre em Letras, sob a orientação da Prof.^a Dra. Daise Lilian Fonseca Dias.

Aprovada em: ____ / ____ / ____.

BANCA EXAMINADORA

Daise Lilian F. Dias

Prof.^a Dra. Daise Lilian Fonseca Dias (UFCG)

(Orientadora)

Elri Bandeira de Sousa

Prof.^a Dr. Elri Bandeira de Sousa (UFCG)

(Examinador interno)

Edson Soares Martins

Prof. Pós Dr. Edson Soares Martins (URCA)

(Examinador externo)

Prof. Pós Doutor Jorgevaldo de Sousa Silva(UFPB)

(Suplente)

DEDICATORIA

Dedico primeiramente a Deus que foi minha maior força nos momentos de angústia e desespero. Sem Ele, nada disso seria possível. Obrigada, Senhor, por colocar esperança, amor e fé no meu coração.

Dedico esta dissertação, bem como todas as minhas demais conquistas, aos meus amados pais, Ulicio e Vânia, e aos meus irmãos, Wlivan, Wanielle, Wilame e Alicia. Obrigada pelo apoio e torcida!!! E aos meus cinco preciosos sobrinhos, Wlicio Neto, Ana Clara, Ana Camyle, João Victor e Maria Isabelly, meus melhores e maiores presentes...

Dedico todo esforço que tive, para finalizar esse trabalho, ao meu querido esposo Daniel da Silva Araújo (*in memoriam*), que não pôde vivenciar esse momento, mas que dividiu comigo seus ensinamentos e o gosto pelo conhecimento, e esteve ao meu lado até a sua partida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os professores por me proporcionarem conhecimento, não apenas racional, mas a manifestação do caráter e afetividade da educação no processo de formação profissional, por tanto que se dedicaram a mim, não somente por terem me ensinado, mas por terem me feito aprender. A palavra mestre, nunca fará justiça aos professores dedicados, aos quais, sem nominar terão os meus eternos agradecimentos.

Aos meus colegas de trabalho e amigos, em especial, Francinaldo e Eptácio pelo incentivo e apoio.

Aos meus colegas do mestrado, com os quais dividi ricos momentos de aprendizado e que levarei carinhosamente um pouco de cada um na bagagem da vida. Em especial, João Paulo, Ana Carla, Amanda e Gorete - dividimos as viagens e muitas emoções.

Aos professores Dr. Elri Bandeira de Sousa e Dr. Francisco Francimar de Sousa Alves pelas contribuições dadas no exame de qualificação.

Ao amigo João Paulo de Carvalho, anjo que Deus especialmente enviou para me lembrar do dia da prova de seleção e carinhosamente cuidou de mim durante estes dois anos.

À amiga Ana Carla, por ter dividido comigo momentos e preocupações durante toda esta jornada do mestrado.

Ao amigo Max (Marciel Araújo), por se fazer presente mesmo que distante, dividindo comigo alegrias e aflições.

Aos compadres e amigos, Luana e Valdenio, por cada palavra de apoio e incentivo durante todo o percurso.

Ao querido amigo Dr. Ridalvo Félix de Araújo que acreditou e incentivou a realização deste sonho, desde que éramos apenas duas crianças.

Aos meus alunos, razão pela qual busco a cada dia evoluir enquanto profissional.

Por fim, à Universidade Federal de Campina Grande pela oportunidade de fazer o curso de mestrado. Agradeço por me oferecer professores incríveis, um ambiente de estudo saudável, e estímulo para participar de atividades acadêmicas. Sou grata não só aos professores, mas também à coordenação, ao pessoal do administrativo, da limpeza e demais colaboradores da instituição.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

À minha orientadora, Professora Dr^a Daise Lilian Fonseca, pela competência, compromisso e seriedade com que conduz seu trabalho, pela diligência, dedicação, cuidado e carinho com que trata seus orientandos, pela presteza, paciência e responsabilidade com que me orientou durante todo o desenvolvimento desta pesquisa.

A Literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. (Antonio Candido. O direito à literatura (1995))

A Literatura viabiliza algo que de outro modo seria impossível: ler a cultura. (Wolfgang Iser)

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo central propor atividades que estimulem um ensino prazeroso e significativo da leitura literária no 9º ano do Ensino Fundamental, através de um projeto interdisciplinar, tendo como ponto de partida o livro premiado de literatura infanto-juvenil, *O mistério das 13 portas no castelo encantado da ponte fantástica* (2012), do cearense José Flávio Vieira. Esta obra, de natureza híbrida, visto que nela há canções populares em forma de repente, etc , conta a história de personagens históricos e fictícios da região do Crato/CE - mediante uma hibridez de gêneros, tais como, contos de fada, epopeia, utopia, distopia, e intertextualidade com diversos textos de tradições literárias distintas - o que enseja um valioso trabalho de valorização do sentimento de pertença e da cultural local. Como ponto de partida, refletiremos sobre a abordagem da leitura e da literatura no contexto escolar, bem como da importância que a habilidade de leitura desempenha na vida de um indivíduo na sociedade atual. Abordaremos a Literatura regional como estratégia que viabiliza ao professor de Língua Portuguesa uma aproximação do aluno com a leitura e, conseqüentemente, com a sua comunidade, fortalecendo suas identidades individual e coletiva. Buscamos, assim, contribuir com a escola de educação básica no processo de ensino-aprendizagem da leitura, na promoção de conhecimentos científicos e saberes necessários ao sujeito educando, através de um projeto interdisciplinar que envolve leitura e escrita. Assim, elegemos, como objetivo, utilizar literatura regional infanto-juvenil em sala de aula com o propósito de auxiliar o professor de Língua Portuguesa em suas aulas, buscando um ensino dinâmico e crítico do texto literário. Para esta empreitada, adotamos os postulados da pesquisa qualitativa, e baseamo-nos nos postulados de Koch e Elias (2010), Cosson (2016), Freire (2009, 2015), Compagnon (2009, 2010), Pennac (1993), Bauman (2005), Bonnici(2005), Candau (2012), Fazenda (1994), Lerner (2002), dentre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura, Letramento literário, Literatura Regional, Projeto, Interdisciplinaridade.

ABSTRACT

This research has as its main objective to propose activities that motivate a pleasant and meaningful teaching of literature reading for the 9th grade of the Elementary School Years, through an interdisciplinary project, having as its starting point an awarded children's book *O mistério das 13 portas no castelo encantado da ponte fantástica* [The mystery of the 13 doors in the spelled castle of the fantastic bridge] (2012), by the northeastern Brazilian writer, José Flávio Vieira. This work, of hybrid nature, since there are many local folk songs in it, such as those of the "repente" genre, among others, tells the story of historical and fictional characters of the Brazilian northeastern region called Crato, in the State of Ceará – through the use of different genres, such as fairy tales, epic, utopia, dystopia, besides intertextuality with several texts of different literary traditions – what allows a rich work of highlighting the value of local culture and the feeling of belonging. As a starting point, we will discuss about the teaching of reading and literature in the school context, as well as the importance of reading skills and their impact on the life of an individual in today's society. We will also debate about the use of regional literature as a strategy for the teacher of Portuguese to motivate students to have contact with the universe of reading and also with his community, strengthening his individual and collective identities. Thus, we aim at helping lower level schools in the teaching-learning processes, and in the spreading of (scientific) knowledge which are necessary for the students, all this through an interdisciplinary Project that involves reading and writing. Thus, we chose as objective to use regional literature for children (and teenagers) in class, in order to help teachers of Portuguese in search for a dynamic and critical teaching of the literary text. For such an enterprise, we opted for a qualitative kind of research, and chose the theoretical support of Koch and Elias (2010), Cosson (2016), Freire (2009, 2015), Compagnon (2009, 2010), Pennac (1993), Bauman (2005), Bonnici (2005), Candau (2012), Fazenda (1994), Lerner (2002), among others.

KEY-WORDS: Reading, literary literacy, regional literature, Project, interdisciplinarity.

SUMÁRIO

Introdução.....	11
1 Questões de leitura e literatura.....	18
1.1 Leitura e conhecimento no contexto escolar.....	18
1.2 Literatura no contexto escolar.....	23
1.3 Construindo a identidade (local) e o sentimento de pertença.....	27
2 Metodologia.....	33
2.1 Natureza da pesquisa.....	33
2.2 Aspectos da proposta de intervenção.....	35
2.3 O projeto de intervenção.....	41
3. Proposta de intervenção : projeto interdisciplinar de leitura e escrita: O mistério das 13 portas	48
3.1 Interdisciplinaridade no contexto escolar.....	48
3.2 Literatura regional e ensino de literatura	56
3.3 Intertextualidade e leitura.....	68
3.4 Projeto interdisciplinar de leitura.....	75
Considerações finais.....	116
Referências.....	120

INTRODUÇÃO

O discurso de que os problemas e dificuldades de aprendizagem dos alunos, nas mais diversas disciplinas contempladas no currículo base do ensino fundamental II, é na verdade, resultado de falta de leitura, algo que está cada vez mais presente no cotidiano das escolas. Pensando nesta questão nos vem à mente algumas interrogações: o que se entende por leitura no ambiente escolar? Qual tem sido o propósito do ensino de leitura nestas séries? Como tem sido a abordagem da leitura? E a literatura como tem sido trabalhada nestas séries do Ensino Fundamental II?

È importante considerar com Compagnon (2010, p. 36) que:

A subjetividade moderna desenvolveu-se com a ajuda da experiência literária, e o leitor é o modelo de homem livre. Atravessando o outro, ele atinge o universal, visto que na experiência do leitor, “a barreira do eu individual, na qual ele era um homem como os outros, ruiu” (Proust), “eu é um outro” (Rimbaud), ou “sou agora impessoal” (Mallarmé).

E ainda que uma grande parte da humanidade não tenha o domínio da leitura, é fato indiscutível o relevante papel que ela exerce no contexto mundial.

Em consonância com o desejo de desenvolver o hábito da leitura no contexto escolar, faz-se necessário também que o professor atente para questões ligadas à identidade cultural do sujeito-leitor, permitindo que esse se encontre nas leituras propostas na escola, bem como nas leituras que lhe serão impostas pela vida. Seria este o papel da escola nos dias de hoje? A resposta para esta pergunta é paradoxal. A escola tem recebido uma elevada demanda de obrigações, o que acarreta vários problemas, dentre eles, o insucesso no desempenho escolar dos alunos. Quando se trata de formar leitores proficientes, o problema se agrava ainda mais, uma vez que esta competência para ser bem trabalhada requer muitas habilidades, tanto por parte do discente, como por parte do docente, principal responsável neste processo, visto que ele que tem a responsabilidade de tornar efetiva e prazerosa a prática leitora para os seus alunos.

Esta atividade não é nada fácil de ser desenvolvida, mas é urgentemente necessária, sobretudo por ser um dos problemas mais discutidos no contexto atual, em que a demanda de informações e facilidades de acesso a estas tem se tornado cada vez mais comum. Professores, pesquisadores, sociólogos e outros profissionais da área de humanas têm buscado identificar os motivos para o baixo nível de leitores proficientes, bem como visam encontrar soluções

para esta questão, caminhos que permitam tornar o letramento uma realidade, mas que também não se dissociem do prazer da leitura nos sujeitos envolvidos no processo. A este respeito, Pennac (1993, p. 43) aduz:

A toda leitura preside, mesmo que seja inibido, o *prazer de ler*; e, por sua natureza mesma - essa fruição de alquimista -, o prazer de ler não teme imagem, mesmo televisual e mesmo sob a forma de avalanches cotidianas. Se, entretanto, o prazer de ler ficou perdido (se, como se diz, meu filho, minha filha, os jovens não gostam de ler), ele não se perdeu assim tão completamente.

Desgarrou-se apenas.

Fácil de ser reencontrado.

Ainda que seja preciso saber por quais caminhos procurá-lo, e para fazê-lo, enumerar algumas verdades sem relação com os efeitos da modernidade sobre a juventude. Algumas verdades que nos concernem. E só a nós... que afirmamos “gostar de ler”, e que pretendemos partilhar esse amor.

Segundo Pennac (1993), o ato de ler é também um ato de amor, portanto, precisamos amar nosso objeto de trabalho/nossa prática docente para fazer o outro amar o que estamos ensinando. Logo, o professor, mediador de leitura, precisa ler e amar ler, para despertar no aluno um sujeito – leitor amante da leitura.

O que atualmente tem se chamado de “crise da leitura” não procede se formos analisar os fatos com cuidado e atenção. Nossos jovens leem e muito. Quase todas as atividades desenvolvidas pela juventude hoje precisam da leitura, os meios tecnológicos nos empurram para isto. Ademais, é fato que *best-sellers* são lançados todos os anos e lidos avidamente por eles. Então como sustentar a afirmação de que a leitura está em crise?

O fato é que a leitura no contexto escolar, está sim, em crise. O que precisa ser discutido é: quais os motivos para este desestímulo dos alunos pela leitura no âmbito escolar? Atribui-se o problema a diversos fatores:

E quando não é o processo acusatório contra a televisão ou o consumismo, fala-se da invasão eletrônica; e se a culpa não é dos joguinhos hipnóticos, é da escola: a aprendizagem aberrante da leitura, o anacronismo dos programas, a incompetência dos professores, a decadência dos prédios, a falta de bibliotecas (PENNAC, 1993, p. 30).

Não se trata de buscar culpados, mas de encontrar caminhos eficientes, que possam despertar no educando uma prática leitora fluente, consciente e prazerosa, pondo um fim neste abismo entre leitores e alunos leitores, conscientes de que a escola é o espaço mais

propício ao desenvolvimento da competência leitora, embora não o único. Traçar meios para se alcançar êxito nesta empreitada se torna primordial no contexto mundial.

A proficiência leitora é responsável por boa parte da inserção social de um indivíduo. Leitores proficientes têm mais chances de emprego, conseqüentemente, um nível social melhor. Tal fato torna ainda mais evidente a necessidade de se pensar soluções para o problema da leitura, ou melhor da “falta de leitura” no nosso país, já que a desigualdade social e cultural, sem dúvidas, tem bases sólidas neste quesito.

Diante deste fato, chegamos à questão da identificação: Como tornar a leitura significativa para um sujeito, se quase nada do que lhe é apresentado no espaço escolar comunga com a sua vida pessoal? Existe um abismo entre as práticas escolares e as vivências do educando?

É importante considerar que “A leitura pode divertir, mas como um jogo perigoso, não um lazer anódino” (COMPAGNON, 2009, p. 53). Nesta passagem, Compagnon nos faz refletir sobre o papel da literatura. A literatura não pode ser vista como algo banal ou medíocre, pelo contrário, ela aparece neste cenário como uma ferramenta capaz de desafiar a competência leitora no educando, bem como despertá-lo para questões pertinentes a sua existência no mundo. E é entendendo que a literatura não é apenas o lúdico, o prazer, mas sim um universo cheio de sentidos e significados, que esta deve assumir um papel importante no contexto escolar. Sendo assim, Cosson (2016, p. 17) assevera que:

Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção.

Diante disso, trabalhar com textos literários é um bom caminho a ser percorrido pelo educador nas suas aulas de leitura. Todavia, nos ressalta o autor, para que a literatura cumpra seu papel humanizador, não podemos permitir a errônea escolarização da literatura.

Lamentavelmente, o que mais presenciamos no contexto escolar é o uso do texto literário como pretexto para abordagens gramaticais, interpretativas, estruturais, dentre outras, que tornam a literatura desinteressante e indesejável para o leitor. E, quando se trata de

leitores em formação, a situação se agrava ainda mais, podendo gerar um bloqueio ou total desinteresse pela leitura literária. Sabemos que esta situação se dá por inúmeros fatores e que não é “culpa” do professor de português. Mas é fato que existe um despreparo por parte deste em como se fazer esta abordagem, em como utilizar o texto literário para fruição da leitura apenas, sem estar preso às questões que perpassam o ensino de Língua Portuguesa. Outros problemas se somam a este, como o tipo de texto utilizado, a compreensão que o professor tem do que pode e deve ser levado para o ambiente escolar, visto que costuma priorizar sempre os textos canônicos, em detrimento da literatura mais próxima do aluno.

O uso da literatura como matéria educativa tem uma longa história, a qual antecede a existência formal da escola: “Essa tradição cristaliza-se no ensino da língua nas escolas com um duplo pressuposto: a literatura serve tanto para ensinar a ler e a escrever quanto para formar culturalmente o indivíduo” (COSSON, 2016, p. 20). Sabemos deste duplo caráter da literatura, mas o que compreendemos por formação cultural do indivíduo é que esta prática precisa ser revista e modificada. Não existe apenas a cultura erudita, letrada; existe também a cultura do povo, a cultura da vida do indivíduo em formação, suas origens, sua história, suas crenças, sua língua. O sujeito que ali se encontra curioso, sedento por saber, precisa de uma ponte entre o conhecimento erudito e sua realidade para, assim, despertar o interesse por tais conhecimentos, pois como afirma Compagnon (2009, p. 59 e 60):

[...], o retorno ético à literatura se baseia na recusa da ideia de que somente uma teoria feita de proposições universais possa nos ensinar alguma coisa de verdadeiro sobre a questão da boa vida. O próprio da literatura é a análise das relações sempre particulares que reúnem as crenças, as emoções, a imaginação e a ação, o que faz com que ela encerre um saber insubstituível, circunstanciado e não resumível sobre a natureza humana, um saber de singularidade. [...] A literatura deve, portanto, ser lida e estudada porque oferece um meio – alguns dirão até mesmo o único – de preservar e transmitir a experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós por suas condições de vida. Ela nos torna sensíveis ao fato de que os outros são muito diversos e que seus valores se distanciam dos nossos.

Considerando o fato de que o texto literário é plurissignificativo e, portanto, mais aberto à participação do leitor, faz-se necessária uma abordagem que privilegie a subjetividade. Nas palavras de Pennac (1993, p. 53):

A leitura é o flagelo da infância e quase a única ocupação que se sabe lhe dar. [...] Uma criança não fica muito interessada em aperfeiçoar o instrumento com o qual é atormentada; mas façais com que esse instrumento sirva a seus prazeres e ela irá logo se aplicar, apesar de vós. Dá-se a um

grande trabalho em procurar os melhores métodos para ensinar a ler, inventam-se escrivatinhas, cartões, faz-se do quarto de uma criança uma oficina de impressão [...]. Que ridículo! Um meio mais seguro do que esses todos, e é aquele que se esquece sempre, é o desejo de aprender. Dai à criança o desejo de vossas escrivatinhas [...]; todo método lhe será bom. O interesse presente; aí está o grande impulso, o único que conduz com segurança, e longe. [...] Acrescentarei a única palavra que faz uma importante máxima; é que, em geral, se obtém mais seguramente e mais depressa aquilo que não se está, de modo nenhum, apressado em obter.

Corroborando com o que Pennac nos traz nesta passagem de sua obra, e no que concerne à prática pedagógica, o texto literário não só merece tratamento diferenciado, mas também é preciso que a sua abordagem, principalmente nas séries do Ensino Fundamental, esteja associada ao prazer e ao lúdico, e não presa ao ensino de questões voltadas à língua e à gramática.

A partir dessas considerações, o objetivo desta dissertação é despertar reflexões no âmbito do ensino de leitura nas séries do Ensino Fundamental II, através de textos literários. Assim, buscamos apontar estratégias que possam auxiliar a mediação do professor de Língua Portuguesa no trabalho com o texto literário, de forma diferenciada, propondo a abordagem da literatura regional, oral e social, para que esta desperte no aluno o gosto pela leitura.

Desta forma, apresentaremos um projeto interdisciplinar a ser desenvolvido com turmas do 9º ano do Ensino Fundamental. O projeto abordará questões relativas ao folclore regional, com um olhar na identidade local, para que se possa valorizar, no contexto da sala de aula um sentimento de pertença no educando. Abordaremos isto através da narrativa infanto-juvenil: *O Mistério das trezes portas no Castelo Encantado da Ponte Fantástica*, publicada através da premiação no I Prêmio Rachel de Queiroz (2010), de autoria do escritor e médico, José Flávio Vieira, nascido e residente na cidade de Crato, no Estado do Ceará. A obra aborda mitos e lendas que envolvem a região do Cariri cearense, de maneira dinâmica e atraente.

O escritor deu voz e vida a antigos moradores da cidade do Crato, que foram transformados em personagens principais de sua obra, mantendo vivas não só as lendas que os envolvem, mas também despertando um interesse em quem ler sua obra para conhecer e melhor entender estes antigos moradores, cujas vozes foram apagadas ou silenciadas por tantos anos, em vida e na sua própria história. A obra é uma abordagem rica da história e do folclore local, com música, cores, imagens, mesclando fatos, lendas e fantasias dos moradores daquela região. O autor constrói sua narrativa através de elementos da tradição literária erudita, tais como a lenda, o conto de fadas, o épico, utopia, distopia, com destaque para a riqueza que a intertextualidade com diversos textos estrangeiros lhe permitem, a exemplo da

Bíblia e obras de Shakespeare. Assim, ele ressalta e valoriza a cultura nordestina, isto é, o local, o regional, o nacional, situando-o em um contexto literário e histórico mais amplo.

Embora este trabalho esteja voltado também para o despertar da identidade local e sentimento de pertença, partindo de um texto de literatura regional nordestina, a proposta de intervenção pode ser adaptada para outros contextos, mediante o interesse do professor.

Optamos pela pesquisa bibliográfica, pois a revisão de bases teóricas acerca do tema aqui proposto é fundamental para possibilitar uma análise e discussão sobre o problema apresentado. Além disso, também forneceu os subsídios necessários para a construção da proposta de intervenção. Assim, refletiremos sobre leitura, literatura, literatura regional, intertextualidade, identidade, interdisciplinaridade e projeto.

Iniciamos o capítulo 1 fazendo uma análise da leitura e da literatura no contexto escolar. No primeiro tópico, refletiremos sobre leitura e conhecimento, sobre como, a depender do foco dado no ato da leitura, os sentidos do texto serão alterados, e que para alcançar seus objetivos diante de um texto o leitor se vale de seus conhecimentos linguísticos e de mundo. Por isso, um texto não deve ser estudado de maneira descontextualizada, pois são várias as estratégias sociocognitivas que o leitor mobiliza no ato da leitura. Entre estas, se destaca a importância de reconhecer os vários textos presentes em um texto, no caso, a Intertextualidade, que precisa ser reconhecida pelo leitor para facilitar a sua compreensão do texto e lhe permitir uma visão crítica, atividade extremamente importante para a formação leitora do indivíduo.

No segundo tópico, abordaremos o uso da Literatura na escola, como esta vem sendo trabalhada e qual a importância de revermos estas práticas para não criarmos um abismo entre leitores e literatura. No terceiro, tratamos da importância de se respeitar e manter as identidades e diferenças que compõem o espaço escolar. Para tanto, é necessário construir um elo entre os conhecimentos científicos, que a escola precisa construir, e os saberes dos alunos. Logo, valorizar a cultura local é importante, pois desenvolve no educando um sentimento de pertença a sua comunidade e sua escola, o que contribui para o interesse deste em se manter na escola, pois sente pertencer a ela.

O segundo capítulo aborda a metodologia da pesquisa, e subdivide-se em três tópicos, sendo eles, o primeiro sobre a natureza da pesquisa, que é bibliográfica e de abordagem qualitativa, embasada nos postulados de Bortoni-Ricardo (2008). O segundo aponta os aspectos da proposta de intervenção que se realizará através de um projeto interdisciplinar de leitura e, o terceiro que traz um esboço do projeto de intervenção.

O terceiro e último capítulo se inicia com a reflexão sobre interdisciplinaridade e o ensino de leitura, uma vez que se observou que, para se promover um maior interesse do educando pelas práticas de leitura dentro e fora do contexto escolar, o trabalho interdisciplinar é uma excelente estratégia, pois permite uma maior integração entre as práticas de ensino, bem como dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, visto que ajuda no fomento ao gosto pela leitura. Na sequência, avaliamos a importância do uso da Literatura Regional para a formação leitora e para a valorização das identidades dos atores sociais envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem. Buscamos nos distanciar e combater o preconceito que existe em relação às obras classificadas como Literatura Regional, que são vistas na maioria das vezes como sendo de valor menor, embora sejam um rico espaço de construção e representação de um povo, sendo por isso, uma forte aliada ao ensino de Leitura, pois além de aproximar o educando da história, também o faz refletir sobre sua identidade e seu papel na sua comunidade, fortalecendo os elos entre leitor e Literatura.

Depois pontuaremos a importância do fenômeno da intertextualidade para a prática leitora, principalmente porque a narrativa infanto-juvenil que adotamos para suporte do projeto de leitura que será aqui sugerido é permeada de diálogos com outros textos, o que a torna rica para o trabalho com a leitura. Em seguida, tratamos da escolha pela metodologia de projetos, pois acreditamos ser esta uma prática envolvente por valorizar o aluno como sujeito ativo no processo de ensino aprendizagem, descentralizando o saber da figura do professor, permitindo que o aluno seja um protagonista na busca pelo conhecimento. Encerramos este capítulo detalhando e justificando teoricamente as etapas a serem desenvolvidas no projeto.

Assim, acreditamos colaborar com os docentes, em especial os de Língua Portuguesa, para uma abordagem envolvente e significativa da leitura, contribuindo para a formação leitora do aluno e para a formação cidadã dos diversos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Por isso, o projeto aqui detalhado, como todo projeto deve ser, é flexível para que possa ser adaptado para inúmeras realidades e contextos.

1. QUESTÕES DE LEITURA E LITERATURA

1.1 Leitura e conhecimento no contexto escolar

Quando nos deparamos com um texto, nos vêm à mente muitas inquietações: ler (decodificar?); interpretar?; compreender? O que fazer diante do texto? O que se espera que façamos? Sob a ótica de Koch e Elias (2010), a leitura toma sentidos diferentes, a depender do foco dado. Se a ênfase for dada ao autor, faremos uma leitura partindo das ideias (verdades) dele. Não nos importa nada, além da opinião que nos foi transmitida pelo autor do texto. É como se captássemos o pensamento deste de maneira pura e verdadeira, tal qual foi por ele construído, organizado e exposto. Por outro lado, se o foco for direcionado para o texto, passamos a analisá-lo apenas textualmente, entendendo sua tessitura, estrutura, organização e semântica.

Neste foco já não nos interessam os interlocutores, o contexto etc., uma vez que devemos nos prender apenas à estrutura física do texto, isto é, o código (língua) que está ali apenas para ser decodificado, nada mais. Koch e Elias (2010) nos remetem ao foco autor-texto-leitor, enfatizando que o texto nesta perspectiva é o lugar de interação e constituição dos interlocutores. Logo, percebemos ser este o foco que devemos levar para a sala de aula, buscando desenvolver com aluno a decodificação, compreensão, interpretação e interação do/com o texto, não desmerecendo nenhuma destas etapas, entendendo que o texto é um tecido feito com estas várias “linhas”.

Talvez esse seja o nosso grande desafio no tocante ao ensino de leitura, uma vez que, neste foco, a palavra chave vem a ser *sentido*, que implica tantas outras, como implícito e explícito, pressuposto, subentendidos, contexto, conhecimento de mundo etc. Segundo Koch e Elias (2010, p. 57), “A leitura é uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos”, especialmente porque ela requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. Assim, para o desenvolvimento desta atividade, nos valem de várias estratégias, a fim de produzirmos sentidos, tais como, antecipações e hipóteses sobre o texto que será lido, participando ativamente na construção de sentidos.

É importante destacar que os objetivos de leitura são responsáveis por nos permitir uma menor ou maior interação com o texto, pois dependendo do objetivo a ser alcançado na atividade de leitura iremos nos dedicar ou não a esta. O ensino-aprendizagem é construído pelos participantes nas suas ações, sejam elas dentro ou fora da sala de aula. Logo, a prática de leitura está intimamente ligada aos conhecimentos linguísticos e de mundo do leitor:

O estudo psicológico do conhecimento, desde a revolução cognitiva das décadas de 1960 e 1970, analisou-o como sendo estabelecido por redes organizadas de conceitos e categorias presentes na memória semântica e, também, como parte da *memória de longo prazo*, em termos, por exemplo, de esquemas, *scripts* e protótipos. Essa análise foi feita, em grande parte, de forma isolada da constatação sociopsicológica óbvia de que a maior parte do conhecimento não é adquirida e usada por indivíduos isolados, mas compartilhada e distribuída pelas mentes dos membros de uma comunidade. Sob a influência das neurociências emergentes na década de 1990, a psicologia hoje desenvolve novos *insights* sobre o conhecimento, definindo-o como um sistema consubstanciado multimodal arraigado em várias regiões do cérebro, tais como as que processam a visão, os movimentos e as emoções, envolvidas na aquisição e no uso do conhecimento nas experiências da vida cotidiana (BRAIT e SOUZA, 2012, p. 258).

Ao analisarmos as definições acima sobre conhecimento, percebemos que a relação entre este e leitura está relacionada com a ideia de pluralidade, pois a leitura, assim como o conhecimento, é uma prática social e ser social é ser plural. A construção de sentidos depende do leitor e de suas vivências cotidianas, suas práticas como sujeito social. Sob esse aspecto, um mesmo texto poderá ter diferentes leituras (sentidos) a depender do seu sujeito-leitor, bem como do seu autor e contexto de produção.

No processo de compreensão da leitura a relação entre autor e leitor se dará via texto. Sendo assim, são vários os fatores que contribuem para a eficácia da compreensão: implícitos, explícitos, conhecimento de mundo, contextos de produção e circulação do texto, conhecimentos linguísticos-textuais etc. Podemos dizer que o autor, antes mesmo de produzir seu texto, cria um perfil de leitor com quem deseja dialogar, produzindo uma espécie de leitor-modelo para seu texto, que será produzido com marcas linguísticas, estruturais e temáticas pensadas para facilitar ou dificultar a leitura e compreensão do mesmo.

Nessa perspectiva, escrita e leitura mantêm uma relação tão próxima que, ao analisar uma, estamos intimamente analisando a outra. Quando, em sala de aula, o professor prioriza uma ou outra, poderá estar cometendo um erro irreparável, uma vez que ambas perpassam a formação do sujeito. É necessário ao educador um olhar sensível no tocante ao ensino de leitura, buscando estratégias que possibilitem o alcance da compreensão do texto no processo de formação de identidade, como podemos observar em Jung (2007, p. 102):

[...] para conseguir formar um cidadão, consciente do seu lugar social, é preciso levá-lo a reconhecer quais identidades sociais o formam e, para isso, inevitavelmente, passar por questões de língua e de significados sociais do texto escrito.

Na sala de aula e fora desta, o texto cumpre um importante papel social. Ele é um formador e mantenedor da identidade dos sujeitos envolvidos no processo de escrita e leitura, bastando-nos apenas utilizá-lo em práticas de leitura e escrita, reconhecendo a sua importância para potencializar, ou não, em relação à cosmovisão no educando o sentimento de pertença a sua cultura regional e nacional de maneira dinâmica e prazerosa. Diante disso, trabalhar a leitura não é um papel apenas da escola, mas é neste espaço que se observa o desenvolvimento e a cobrança desta atividade. É necessário, porém, pensarmos na atividade prática de leitura, no ato em si, para compreendermos melhor sua importância e, quem sabe, refletirmos sobre nossas práticas para com esta.

Assim, é importante considerar que são várias as estratégias sociocognitivas usadas pelo leitor no ato de ler, estratégias estas que mobilizam conhecimentos diversos para um processamento textual eficaz. Como já foi dito anteriormente, ler não deve ser apenas decodificar o código linguístico, é necessário mobilizar outros mecanismos como o raciocínio que nos permitirá interagir com o texto, a fim de alcançarmos uma compreensão e/ou interpretação do mesmo, o que chamaríamos de sentido, fazer sentido.

Para Koch e Elias (2010) o processamento textual se dá por três grandes sistemas de conhecimento: **conhecimento linguístico** – gramatical e lexical; **conhecimento enciclopédico** – conhecimento de mundo, vivências, e o **conhecimento interacional** – interação por meio da linguagem. Reconhecer o papel de cada um destes conhecimentos é indispensável para uma boa prática de atividades de/com a leitura, sobretudo porque:

[...] uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 2009, p. 11).

Conforme postula Freire (2009), a leitura crítica, tão almejada pela escola, não é uma atividade tão complexa de ser realizada. Porém é necessário compreender a relação que existe entre texto e contexto na produção de sentidos. O texto só ganha de fato sentido quando está em interação com seu locutório. Assim, podemos dizer que todo texto é, na verdade, um projeto construído pelo seu autor, de modo que é fundamental, para uma boa leitura, a compreensão de elementos, tais como, finalidade de produção, marcas linguísticas e textuais,

ou seja, todas as informações explícitas e implícitas no processo de produção do texto. Além disso, deve-se considerar o respeito aos conhecimentos prévios do leitor sobre o texto lido, suas vivências e bagagem cultural, especialmente porque eles lhe permitirão engajar-se na leitura em busca de sentidos.

Entretanto, não podemos esquecer que os contextos são vários em relação ao processo de leitura, pois existem diferentes contextos e maneiras de entendê-los. Por esta razão, deve-se ter em mente que o contexto de produção do texto não é o mesmo contexto do seu uso, por exemplo, a Bíblia. Se formos ler a Bíblia tal qual está escrita, sem adaptar seus textos e ensinamentos para os dias atuais, não só negaremos alguns fatos, como também faremos uma leitura totalmente equivocada. Assim, o que muito nos auxilia nas atividades de leitura é saber interpretar o texto nos seus mais variados contextos.

Na verdade, **o contexto de produção** é o momento de escrita, onde o autor traça um perfil de leitor e, assim, produz seu texto com informações (características) previamente pensadas para seu interlocutor. No caso do **contexto de uso**, ele nem sempre corrobora com esta ação do seu autor, havendo muitas vezes uma discrepância entre autor e leitor, o que pode comprometer os sentidos do texto, levando os discentes a uma errônea e talvez até desastrosa compreensão do texto lido, se não forem bem orientados pelo professor, visto que estamos falando do espaço de interação, que é a sala de aula, e este é o principal responsável pela mediação dos conhecimentos. Já o **contexto sociocognitivo** é o que reúne a maior quantidade de conhecimentos necessários a uma interação social, pois, na prática, abrange os demais contextos. Em virtude disto, devemos nos valer dele com mais frequência nas nossas vivências de leitura.

No entanto, é importante compreender que entender a questão do contexto é saber que existem vários textos dentro de um texto. Portanto, são vários os contextos de produção destes e, por sua vez, são vários os conhecimentos que devem ser recuperados pelo leitor. Trata-se de uma espécie de “conversa” entre textos, cientificamente chamada de intertextualidade. As relações intertextuais só serão captadas pelo leitor se ele, através de seus conhecimentos de mundo, identificar o diálogo entre os textos no momento da leitura. Porém a intertextualidade não obedece a rígidos padrões de execução, ou seja, nem sempre acontece da mesma forma, podendo ser explícita e implícita.

Nas relações intertextuais em que facilmente recuperamos o/os texto/os que dialogam naquele momento, estamos diante de uma intertextualidade explícita, como acontece nas epígrafes e citações, por exemplo. Mas existem relações intertextuais que exigem mais do leitor. Por não estarem explícitas, há semelhanças entre textos que não estão marcadas

visivelmente; estas são as relações de intertextualidade implícita. Assim, para produzir sentido diante de suas leituras, o leitor deverá fazer uso de vários mecanismos, como pressupostos e subentendidos, que lhe permitirão, através de comparações e confrontos de informações, reconhecer os vários discursos presentes em um texto.

Na obra selecionada para nosso projeto de intervenção, *O mistério das treze portas no castelo encantado da ponte fantástica*, existem ambos os tipos de intertextualidade, embora predominem as implícitas, como no caso das várias menções a passagens bíblicas, a exemplo do “ tamanho do dilúvio que haviam provocado,” que remete ao dilúvio relatado em Gênesis, na Bíblia; “A viagem foi longa e cansativa. A Burrinha quase que não suportou o esforço,” que, no contexto, nos lembra a viagem de Maria e José e o nascimento de Jesus. Como estas, temos várias marcas de outros textos nesta narrativa infanto-juvenil, permitindo que o educando dialogue com estes outros textos, tanto lhes atribuindo novas leituras, novos sentidos, como construindo um sentido para a narrativa estudada.

Outro aspecto importante a ser considerado neste contexto de leitura é a função do leitor, que é também de atribuir sentidos à obra. Para tanto, observemos o texto a seguir sobre esta questão:

Quando Lucia Peláez era pequena, leu um romance escondida. Leu aos pedaços, noite após noite, ocultando o livro debaixo do travesseiro. Lucia tinha roubado o romance da biblioteca de cedro onde seu tio guardava os livros preferidos. Muito caminhou Lucia, enquanto passavam-se os anos. Na busca de fantasmas, caminhou pelos rochedos sobre o rio Antióquia, e na busca de gente, caminhou pelas ruas das cidades violentas. Muito caminhou Lucia, e ao longo de seu caminhar ia sempre acompanhada pelos ecos daquelas vozes distantes que ela tinha escutado, com seus olhos, na infância. Lucia não tornou a ler aquele livro. Não o reconheceria mais. O livro cresceu tanto dentro dela que agora é outro, agora é dela (GALEANO, 2008, p.12).

Diante do exposto e ao analisarmos o texto de Galeano, encontramos respostas para nossas indagações iniciais diante de um texto. Deve ser esta a maior e mais gratificante experiência de um leitor: mergulhar tão profundamente no texto a ponto de confundir-se com ele. É aí que vem o compromisso do educador, que precisa tornar propício ao aluno o ambiente e os conhecimentos necessários para tais mergulhos.

Conforme o exposto acima, observa-se a relevância das discussões aqui arroladas, base teórica que fundamentará as discussões que se seguirão, notadamente a proposta de intervenção que desenvolveremos no capítulo 3. Nossa proposta abordará a importância e a relevância da leitura no processo de ensino-aprendizagem dos conhecimentos necessários ao

ser humano, como também sua aplicabilidade no desenvolvimento e/ou manutenção do sentimento de pertença e empoderamento do sujeito no seu meio social e cultural. Neste contexto, é fundamental o papel do professor, conforme ilustra o relato a seguir:

O que fazia ele a mais do que os nossos outros professores? Não muito. Sob certos aspectos, fazia mesmo muito menos. Só que não nos entregava a literatura num conta-gotas analítico, ele a servia a nós em copos transbordantes, generosamente... E nós compreendíamos tudo que ele nos lia. Nós o escutávamos. Nenhuma explicação do texto seria mais luminosa do que o som da sua voz quando ele antecipava a intenção do autor, acentuava um subentendido, revelava uma alusão... Ele tornava impossível o contra-senso (PENNAC, 1993, p. 87).

Buscaremos com a proposta que será desenvolvida, fundamentada em Pennac (1993), propagar o amor, não apenas pela obra, mas pela leitura de literatura, por nossa voz local, buscando fazer com que os espaços da escola sejam palcos para as vozes por tanto tempo silenciadas, oprimidas pelas regras e mecanização do ensino.

1.2 Literatura no contexto escolar e social

É na escola que somos estimulados a conhecer, a buscar o novo e reencontrar o que já sabíamos. E é através de práticas de leitura e escrita que esta atividade se concretiza, não apenas nas aulas de língua portuguesa, como ainda se fala/pensa, mesmo em meio à busca pela interdisciplinaridade. O educando deve ser levado a pensar criticamente sobre todos os conhecimentos científicos que lhe serão ministrados no contexto escolar, das diversas áreas: exatas, humanas e linguísticas. Mas não podemos permitir que estes conhecimentos sejam expostos como verdades absolutas ou ainda como únicas. É papel da escola também fazer com que o sujeito em formação trace elos entre seus saberes, aqueles que o indivíduo traz na sua bagagem cultural e os saberes a ser adquiridos, os novos saberes, o conhecimento científico. Como postula Freire (2015, p. 82):

É preciso que o (a) educador (a) saiba que o seu “aqui” e o seu “agora” são quase sempre o “lá” do educando. Mesmo que o sonho do (a) educador(a) seja não somente tornar o seu “aqui agora”, o seu saber, acessível ao educando, mas ir mais além de seu “aqui agora” com ele ou compreender, feliz, que o educando ultrapasse o seu “aqui”, para que este sonho se realize tem que partir do “aqui” do educando e não do seu. No mínimo, tem de levar

em consideração a existência do “aqui” do educando e respeitá-lo. No fundo, ninguém chega *lá*, partindo de *lá*, mas de um certo *aqui*. Isto significa, em última análise, que não é possível ao (a) educador (a) desconhecer, subestimar ou negar os “saberes de experiência feitos” com que os educandos chegam à escola.

Diante disto, se é na escola que estes acontecimentos se concretizam, ou pelo menos é lá que mais propriamente devem acontecer, é necessário que busquemos meios para alcançar tais objetivos.

Ora, a Literatura divide opiniões no atual espaço escolar. Alguns dos educadores subestimam ou desprezam o potencial que esta tem na formação do conhecimento, principalmente dos conhecimentos científicos. Outros reconhecem sua importância e utilidade no processo de ensino e aprendizagem. Desde a década de 1980, a literatura infantil foi apontada como importante ferramenta no processo de ensino-aprendizagem, acreditando que através da leitura o analfabetismo no nosso país poderia ser erradicado. E assim a Literatura entra efetivamente no espaço escolar como uma salvação para um problema sério, principalmente do ponto de vista estatístico, já que o Brasil precisava melhorar seus índices de analfabetismo para entrar em uma efetiva fase de desenvolvimento. Lastima-se que esta preocupação não seja vista como o problema social, que é o analfabetismo, como deveria ser visto.

No seu livro *O que é Literatura Infantil*, Lígia Cademartori (2006, p. 16 e 17) traz um levantamento de como se deu o ingresso da Literatura Infantil no espaço escolar, e que merece ser citado em toda sua extensão:

No Rio Grande do Sul, o Centro de Pesquisas Literárias da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e a Associação Internacional de Leitura – Conselho Brasil Sul trazem à cena da investigação sobre a leitura infantil a questão da recepção e da formação de leitores. Em São Paulo, na realização do III Congresso de Leitura, promovido pela Universidade de Campinas, em 1982, é fundada a Associação de Leitura do Brasil com o objetivo de democratizar e melhorar as condições de leitura do povo brasileiro. Com tal escopo, mesmo não tendo, em princípio, como alvo a literatura infantil, o trabalho dessa Associação acaba por privilegiá-la como etapa fundamental para a formação do leitor. No Rio de Janeiro, a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, criada em 1968, expande sua atuação nesta década, através de publicações, cursos e seminários e do projeto “Ciranda de Livros”, distribuição de livros a escolas carentes, promoção conjunta da Fundação Roberto Marinho e da empresa Hoechst do Brasil. A Fundação de Assistência ao Estudante, do Ministério da Educação, ao lado do seu programa de livro didático – PLIDEF – cria o programa Salas de Leitura para distribuir livros de literatura infantil às escolas de primeiro grau do país. São tentativas de democratização do livro num país em que as

restrições econômicas da população só permitem esse tipo de investimento para uma faixa escassa. Portanto, são iniciativas que só se dimensionam em países não desenvolvidos. Paralelamente a esses empreendimentos, a crítica literária acadêmica e jornalística toma como objeto de análise textos de literatura infantil que conquistam, com isso, um espaço a que não tinham acesso.

Foram muitas as abordagens desde então, buscando um melhor método para que a Literatura ajudasse a melhorar nossos índices de leitores. O fato é que pensamos na solução de um problema e talvez tenhamos causado outro, uma vez que os educandos leem cada vez menos no espaço escolar, a não ser que por pressão de um método ou outro que os educadores utilizam com o propósito de despertar o gosto pela leitura e escrita, como as famosas “fichas de leitura”, que mais torturam do que induzem o leitor ao prazer da literatura. Sobre esta problemática, Soares (2001, *apud* COSSON, 2016, o. 19) pontua:

Não há como evitar que a literatura, qualquer literatura, não só a literatura infantil e juvenil, ao se tornar “saber escolar”, se escolarize, e não se pode atribuir, *em tese*, [...] conotação pejorativa a essa escolarização, inevitável e necessária; não se pode criticá-la, ou negá-la, porque isso significaria negar a própria escola [...]. O que se pode criticar, o que se deve negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o.

Frente à necessidade inadiável de tornar os alunos leitores, a escola, de certa maneira despreparada, vem tentando tornar o Letramento Literário uma prática, mas o que percebemos é esta “errônea escolarização da literatura”, com abordagens que na maioria das vezes usa os textos literários para ensinar a Ler (decodificar) ou como suporte para o ensino de gramática nas aulas de língua portuguesa. Assim, Cosson (2016, p. 19) assevera que:

[...], aquilo que se ensina como literatura na escola costuma ter contornos muito diversos. Tome-se, como exemplo, a divisão da literatura infanto-juvenil e, de outro, a literatura sem adjetivo. Essa divisão, tão cara à escola, termina contribuindo para o bem conhecido vácuo existente entre os números de publicação de obras da literatura infanto-juvenil e da literatura “adulta”, mostrando que os leitores daquela não se transformam em leitores desta, como se, uma vez “formado” o leitor, a literatura já não tivesse razão para fazer parte da sua vida.

As consequências desta abordagem “errônea” fazem com que haja uma antipatia de alunos e, não raro, de professores de Língua Portuguesa pela literatura no contexto escolar:

[...] o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí sua importância na escola, ou melhor, sua importância em qualquer processo de letramento, seja aquele oferecido pela escola, seja aquele que se encontra difuso na sociedade. [...] em outras palavras, ela busca formar uma comunidade de leitores que, como toda comunidade, saiba reconhecer os laços que unem seus membros no espaço e no tempo. Uma comunidade que se constrói na sala de aula, mas que vai além da escola, pois fornece a cada aluno e ao conjunto deles uma maneira própria de ver e viver o mundo (COSSON, 2016, p. 12).

Em face desta realidade, podemos refletir sobre o papel e os impactos da literatura na sociedade em geral. É cada vez mais visível o potencial formativo da literatura. Para vivenciarmos práticas comuns do dia a dia, como ler jornais, receitas, endereços, bulas, dentre outros, é necessário um bom domínio das habilidades de leitura e escrita. Não podemos negar que o educando precisa que a escola lhe capacite para realização eficiente de tais atividades, vistas até como banais ou simples. Neste momento, percebemos o quão valiosa é a literatura, pois sendo devidamente abordada auxilia na formação do educando, não apenas como leitor, mas principalmente como sujeito ativo e participativo no ato de aprender. Neste sentido Freire (2015, p. 112) relata que:

Numa tal perspectiva, indiscutivelmente progressista, muito mais pós-moderna, como entendo a pós-modernidade, que moderna, e nada “modernizante”, ensinar não é a simples transmissão do conhecimento em torno do objeto ou do conteúdo. Transmissão que se faz muito mais através da pura descrição do conceito do objeto a ser mecanicamente memorizado pelos alunos. Ensinar, ainda do ponto de vista pós-modernamente progressista de que falo aqui, não pode reduzir-se a um mero ensinar os alunos a aprender através de uma operação em que o objeto do conhecimento fosse o ato mesmo de aprender. Ensinar a aprender só é válido, desse ponto de vista, repita-se, quando os educandos aprendem a aprender ao aprender a razão de ser do objeto ou do conteúdo. É ensinando biologia ou outra disciplina qualquer que o professor ensina os alunos a aprender.

Entender que é preciso ensinar a aprender seja talvez o grande desafio da escola e sociedade atual. Não é tarefa fácil fazer com que o educando se sinta parte do saber, e mais que isso, que aprender a aprender é uma estratégia valiosa e eficaz na vida do indivíduo em formação, para que assim busque o conhecimento de forma prazerosa e não mais forçadamente como um castigo ou algo desnecessário. Entretanto,

[...] se a experiência dos leitores não é radicalmente diferente segundo o meio social, o que difere são os obstáculos. Para alguns, tudo é dado ao nascer, ou quase tudo. Para outros, à distância geográfica somam-se as dificuldades econômicas e os obstáculos culturais e psicológicos. Quando se vive em bairros pobres na periferia da cidade, ou no campo, os livros são objetos raros, pouco familiares, investidos de poder, que provocam medo. Estão separados deles por verdadeiras fronteiras, visíveis ou invisíveis. E se os livros não vão até eles, eles nunca irão até os livros (PETIT, 2013, p. 24).

Nesse contexto, a escola, considerada instituição social democrática por excelência, torna-se o local ideal para viabilizar as condições propícias ao ensino e aprendizagem das práticas leitoras e escritoras, em especial, àqueles que têm menos oportunidades de vivenciar situações cotidianas de leitura e escrita, para assim evitar que esta carência seja um empecilho na formação educacional das crianças e jovens das classes menos favorecidas de nosso país.

1.3 Construindo a identidade (local) e o sentimento de pertença

A adolescência é uma fase na vida de um indivíduo de muitas incertezas, muitas angústias e inúmeras experiências a serem vivenciadas. Não é uma fase fácil, mas o jovem busca nesta mesma época uma identidade, um grupo ou comunidade que o acolha e o faça se sentir importante. E é nesta fase que a escola cobra mais e mais do aluno, exige dele posturas e decisões responsáveis, o que se torna um paradoxo, pois é um momento tão subjetivo de construção do sujeito, e a escola lhe exige objetividade, levando-o na maioria das vezes ao desestímulo, causando um dos maiores problemas que a educação vivencia hoje, a evasão escolar.

Por não se sentir pertencer àquele espaço, como que se estivesse deslocado, perdido, à deriva, o educando foge em busca de grupos com os quais ele se identifique, grupos em que

ele se veja e seja visto. Lamentavelmente, a escola sabe das diferenças com as quais convive, mas na maioria dos casos ignora tal fato, como adverte Candau (2012, p. 236):

Diferentes manifestações de preconceito, discriminação, diversas formas de violência – física, simbólica, bullying - , homofobia, intolerância religiosa, estereótipos de gênero, exclusão de pessoas deficientes, entre outras, estão presentes na nossa sociedade, assim como no cotidiano das escolas. A consciência desta realidade é cada vez mais forte entre educadores e educadoras. Como afirmou um professor numa das pesquisas que realizamos recentemente, “as diferenças estão bombando na escola”.

E não se trata de pregar uma educação “livre”, sem exigências ou obrigações para o educando, mas sim de reconhecer que a identidade de um indivíduo é uma relação social e que a escola tem grandes responsabilidades neste processo, que é contínuo, de construção de identidade, seja ela coletiva ou individual. Assim:

[...] toda prática educativa implica sempre a existência de sujeitos, aquele ou aquela que ensina e aprende e aquele ou aquela que, em situação de aprendiz ensina também, a existência do objeto a ser ensinado e aprendido – a ser reconhecido e conhecido - o conteúdo, afinal. Os métodos com que o sujeito ensinante se aproxima do conteúdo que medeia o educador ou educadora do educando ou educanda. Na verdade, o conteúdo, por ser objeto cognoscível a ser reconhecido pelo educador ou educadora enquanto o ensina ao educando ou educanda que, por sua vez, só o aprende se o apreende, não pode, por isso mesmo, ser puramente transferido do educador ao educando. Simplesmente no educando depositado pelo educador. A prática educativa implica ainda processos, técnicas, fins, expectativas, desejos, frustrações, a tensão permanente entre prática e teoria, entre liberdade e autoridade, cuja exacerbação, não importa de qual delas, não pode ser aceita numa perspectiva democrática, avessa tanto ao autoritarismo quanto à licenciabilidade (FREIRE, 2015, p. 150 e 151).

Neste sentido, compreendemos que é papel da escola traçar estratégias que viabilizem aos indivíduos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem uma diferenciação necessária para (re)construir/ (re)produzir a alteridade, tornando o outro visível, (re)conhecível, identificável, pois ao tentar buscar uma igualdade, adotando uma postura irresponsável de que no espaço escolar os sujeitos são iguais e tratados de uma mesma maneira, com os mesmos direitos e deveres. Na verdade, o que se tem feito comumente é separar, classificar, dividir, criando-se um processo de normalização que acaba por hierarquizar a educação. Não podemos esquecer que a identidade, assim como a diferença, é uma relação social que, na

maioria das vezes, não se dá por um processo de escolhas, mas sim de imposição, maquiando a realidade “criminosa” das atuais práticas educativas, que mais excluem do que incluem os sujeitos/educandos do processo de ensino-aprendizagem.

Acerca desta questão, Candau (2012, p. 238) pontua:

A igualdade era concebida como um processo de uniformização, homogeneização, padronização, orientado à afirmação de uma cultura comum a que todos e todas tem direito a ter acesso. Desde o “uniforme” até os processos de ensino-aprendizagem, os materiais didáticos, a avaliação, tudo parece contribuir para construir algo que seja “igual”, isto é, o mesmo para todos os alunos e alunas. Nesta perspectiva, certamente impossível de ser alcançada, as diferenças são invisibilizadas, negadas e silenciadas, apresentando os processos pedagógicos um caráter monocultural, marcado pelo que Luisa Cortesão (Cortesão & Stoer, 1999) intitula de “daltonismo cultural”, isto é, a impossibilidade de reconhecer as diferenças culturais presentes no dia a dia das salas de aula. A articulação da afirmação da igualdade com a de sujeito de direitos, básica para o desenvolvimento de processos de educação em direitos humanos, está praticamente ausente das narrativas dos professores entrevistados.

Não se pode negar ou apagar a identidade local - por exemplo - do educando no contexto escolar, através da uniformização com base no rótulo “brasileiro”. Padronizar os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem acaba por privilegiar uma identidade em detrimento de outras, criando uma falsa ideia de identidade positiva em oposição à identidades negativas, entendidas no contexto escolar como diferenças. Esta questão pode ser ilustrada com a questão da negatividade imposta à identidade local nordestina, como sendo uma desvio da norma, e, portanto, reprovável.

A diferença não precisa ser vista como oposta à identidade, sendo que, neste contexto em estudo, a identidade significa ser da região mais próspera do Brasil, no caso, o sul ou o sudeste. A escola como espaço democrático deve trabalhar as diferentes identidades, a riqueza que existe em (re)conhecer o outro, as suas práticas e vivências, as mais diversas culturas que estão presentes na escola cotidianamente, despertando no educando um sentimento de pertença, que irá perpassar os muros da escola, tornando o indivíduo aprendiz em sujeito ativo na sua escola e, conseqüentemente, na sua comunidade. A este respeito, Bauman (2005, p. 17), elucidada:

Tornamo-nos conscientes de que o “pertencimento” e a “identidade” não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante

negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age - e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para a “identidade”.

Em seu livro *Identidade*, Zygmunt Bauman nos fala com muita clareza do quanto a identidade é mutável e necessária ao indivíduo, visto que o próprio autor nos diz “ a questão da identidade precisa envolver-se mais uma vez com o que realmente é: uma convenção socialmente necessária” (BAUMAN, 2005, p. 13). Se é necessário ter uma identidade (nacional, religiosa, de gênero, etc), se o sujeito precisa ter uma identidade definida e se essa é uma convenção social, qual o papel da escola frente a isto?

No entender de Petit (2013, p. 23 e 24):

[...] o desejo de pensar, a curiosidade, a exigência poética ou a necessidade de relatos não são privilégio de nenhum grupo social. Cada um de nós tem direitos culturais: o direito ao saber, mas também o direito ao imaginário, o direito de se apropriar dos bens culturais que contribuem, em todas as idades da vida, à construção ou à descoberta de si mesmo, à abertura para o outro, ao exercício da fantasia, sem a qual não há pensamento, à elaboração do espírito crítico. Cada homem e cada mulher têm direito de pertencer a uma sociedade, a um mundo, através daquilo que produziram aqueles que o compõem: textos, imagens, nos quais escritores e artistas tentam transcrever o mais profundo da experiência humana.

Para haver uma identidade construída, os sujeitos precisam ter “consciência” de seu local, desenvolvendo um sentimento de pertença, identificando-se com a cultura local, que acaba sendo, se não a principal, uma das principais fontes de influência na formação deste indivíduo. Portanto, a escola precisa levar a cultura do educando para a sala de aula. É importante que o aluno se reconheça, se encontre nos conhecimentos que a escola precisa repassar e, para tanto, é necessário fazer sentido. O aprendizado se tornará importante e desejável na medida em que o aluno se envolva com ele, por isso, um elo entre conhecimentos científicos e saberes locais da comunidade, da cultura do aluno é de extrema relevância para o processo de ensino-aprendizado. A este respeito Freire (2015, p. 147 e 148) observa:

[...] volto a insistir na necessidade imperiosa que tem o educador ou educadora progressista de se familiarizar com a sintaxe, com a semântica dos grupos populares, de entender como fazem eles sua leitura do mundo, de perceber suas “manhas” indispensáveis à cultura de resistência que se vai constituindo e sem a qual não podem defender-se da violência a que estão submetidos. Entender o sentido de suas festas no corpo da cultura de

resistência, sentir sua religiosidade de forma respeitosa, numa perspectiva dialética e não apenas como se fosse expressão pura de sua alienação. Respeitá-la como direito seu, não importa que pessoalmente a recuse de modo geral, ou que não aceite a forma como é ela experienciada pelo grupo popular.

Portanto, para dar conta da identidade cultural dos sujeitos que interagem no espaço escolar, desenvolvendo um sentimento de pertença, sem desrespeitar ou desmerecer nenhum dos saberes e ciências presentes, a interculturalidade é uma excelente estratégia, haja vista que haverá uma maior abertura diante do que a escola vem tratando como “diferente”: questões que envolvem cultura, etnia, língua dentre outros, tornando-se um espaço de relações democráticas e buscando o que Bauman (2005, p. 13) nos comunica:

A política de identidade, portanto, fala a linguagem dos que foram marginalizados pela globalização. Mas muitos dos envolvidos nos estudos pós-coloniais enfatizam que o recurso à identidade deveria ser considerado um processo contínuo de redefinir-se e de inventar a sua própria história.

Diante do exposto, a proposta de intervenção que será apresentada no capítulo três visa exatamente propor um resgate da identidade local nordestina, através do trabalho com literatura local. A obra *O Mistério das trezes portas no Castelo Encantado da Ponte Fantástica*, por exemplo, trata da história de Mateu e de Catarina, personagens importantes para o folclore da região do Cariri, conhecidos por qualquer morador daquela localidade.

O livro em apreço conta uma história que envolve esses personagens em diversas aventuras nas quais eles aparecem inclusive em diferentes histórias daquelas típicas da lenda local. Ou seja, ele constrói sua narrativa com base em personagens históricos tanto conhecidos nacionalmente, Bárbara de Alencar (Rainha Bárbara) e Tristão Gonçalves (Rei Tristão)¹. Há também outros, conhecidos apenas no âmbito local, como é o caso de Padre Verdeixa e Cacique Araripe, bem como outros personagens históricos “anônimos,” conhecidos apenas pela lembrança popular, a exemplo de Canena e Zé Bedeu. Há ainda aqueles, apenas ficcionais como a serpente que protegia o Castelo encantado e o bebê de Catarina e Mateu, que nasceu com oito anos de idade.

Ao optar por tal linha de construção de personagens, e situando-os em meio às serras da Chapada do Araripe e o Horto, e contextos culturais do dia-a-dia da região, como o reisado, o autor constrói uma narrativa local, dando espaço e uma história para espaços e indivíduos da região, por vezes esquecidos das narrativas históricas e literárias tradicionais.

¹ Maiores detalhes sobre estes personagens serão apresentados oportunamente.

Esta estratégia também poetiza elementos comuns daquela localidade, conferindo-lhes um valor diferenciado daquele da tradição oral, por exemplo. Ao se reconhecer como sujeito social daquela cultura, o aluno-professor-leitor observa sua inserção em um universo erudito, que é o da escrita profissional, o que lhe permite enxergar a si mesmo e a sua cultura de outra forma.

Na verdade, o autor propõe, nesta obra, uma compilação de diversos elementos e figuras das lendas locais através de um olhar regionalista, sombreado por elementos da colonização portuguesa no Brasil; por elementos de utopias e distopias: o fantástico, intertextualidade com as literaturas grega e inglesa (Shakespeare), a *Bíblia*, tudo isso promovendo a cultura local em um universo de fantasia, tipicamente nordestino. Estas questões são tratadas também através de figuras históricas da região, de modo que qualquer leitor local reconhecerá antigos moradores como personagens, promovendo o destaque do falar local, via crítica social e fantasia. Esta obra, exemplar típico da literatura infanto-juvenil, promove a identidade local. Mesmo situando o leitor num universo literário global, ela dá destaque aos repentes – tradição oral/musical comum da região - que acompanham cada aventura. Um CD também é parte integrante do livro, cuja narrativa está relacionada com as canções ali apresentadas.

Conforme pode ser observado, o texto em apreço constitui-se em um valioso exemplar de cultura regional. Neste sentido, a proposta de intervenção que será apresentada, enseja a utilização de toda variedade cultural contida nela para trabalhar com alunos do 9º ano, a cultura local, identidade regional e o sentimento de pertença. Esta empreitada constitui um instrumento de trabalho para o professor e o aluno nordestinos tão vitimados por ataques preconceituosos que vêm sendo perpetuados no inconsciente coletivo nacional, acerca da suposta inferioridade do nordestino e sua cultura.

2- Metodologia

2.1 Natureza da pesquisa

O trabalho com a leitura tem se tornado cada dia mais desafiador, uma vez que ao professor/ mediador é delegada a tarefa de tornar a leitura prazerosa e significativa em meio a outras inúmeras atribuições e cobranças também de sua responsabilidade. Assim, surge o questionamento que norteará esta pesquisa: Como o professor de Língua Portuguesa pode estimular leituras prazerosas e, ao mesmo tempo, significativas para seus alunos? Diante desta inquietação somos levados a pesquisar. Nesse sentido, a pesquisa aqui apresentada é de abordagem qualitativa e de natureza bibliográfica, visando à construção de um projeto interdisciplinar de leitura para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

Para tanto, o embasamento teórico para o trabalho com a leitura é de extrema necessidade, pois sabemos que muitas são as possibilidades apresentadas atualmente ao professor, mas também vemos que estas nem sempre são aplicáveis para todas as realidades e contextos. Diante disso, deve ser prazerosa e significativa, auxiliando-nos a pensar estratégias que possibilitem o trabalho com o texto literário de maneira dinâmica e significativa.

Mediante o exposto, cabe ressaltar que este trabalho se divide em três etapas. Em primeiro lugar, um capítulo teórico que serve de base para a elaboração da proposta de trabalho, a explicitação de detalhes do produto, e a construção da proposta de intervenção, justificada teoricamente. A nossa abordagem qualitativa está embasada nos postulados de Bortoni-Ricardo (2008, p. 32), conforme ilustra o trecho a seguir: “as escolas, e especialmente as salas de aula, provaram ser espaços privilegiados para a condução de pesquisa qualitativa.” Entendemos ser este tipo de pesquisa o mais indicado para o pesquisador do espaço escolar, uma vez que buscamos respostas para questionamentos que envolvem diferentes atores, em um espaço social com muitas cobranças, por vezes divergentes, o que leva a práticas ineficazes, em muitos casos, do ponto de vista didático. Ademais, acreditamos que o professor/ mediador do conhecimento deva estar em constante busca por melhores métodos de socializar-se com seus educandos, bem como pelas alterações e aperfeiçoamentos que passam os conhecimentos “científicos” que devem ser trocados em ambiente escolar. Acostamo-nos a Bortoni-Ricardo (2008, p. 32 e 33):

O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa ao seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem.

Portanto, optou-se pela pesquisa bibliográfica devido a sua importância para o foco aqui proposto, “leitura prazerosa e significativa”, pois reconhecemos que muitas já foram as pesquisas feitas nesta área que contribuem para a construção de uma metodologia, possibilitando ao professor estratégias para o trabalho com a leitura do texto literário. Logo, beber destas fontes é a maneira mais coerente de se encontrar respostas para motivação desta pesquisa.

Na apresentação de seu livro *Escola e leitura, velha crise, novas alternativas* (2009), as autoras Regina Zilberman e Tania M.K. Rösing fazem uma breve explanação das discussões e práticas pensadas para o trabalho eficaz com a leitura por estudiosos, linguístas e professores da década de 1970, confirmando que questões que envolvem a leitura escolarizada são pensadas já há bastante tempo, não tendo, ainda, se esgotado, mas permitindo o fomento de tais estudos, principalmente por parte dos professores, os atores mais cobrados pelo sucesso desta. As autoras destacam:

[...] os professores, na qualidade de profissionais da educação, poderiam apelar para o verso de Drummond: “Teus ombros suportam o mundo”. No entanto, seguidamente, se questionam sobre a natureza de seu ofício, ao interrogarem a si e a seus colegas sobre o que deve a escola oferecer. Relativamente à leitura, que ocupa a base do ensino e da qual se espera tanto, a pergunta talvez seja: que tipo de leitura caberia à escola estimular? (ZILBERMAN e RÖSING, 2009, p.13).

Assim, percebemos a necessidade de um aprofundamento bibliográfico, uma vez que este tipo de pesquisa permitirá ao professor-pesquisador analisar suas práticas pedagógicas, conciliando e/ou refutando teorias no seu dia a dia como mediador de leitura. Essa abordagem nos permitirá um conjunto de procedimentos que visem a solução para o problema aqui tratado, a leitura prazerosa e significativa no universo escolar. Nesta perspectiva, o professor é o nosso principal ator social que, em busca de práticas docentes eficazes e envolventes, deve tornar-se um constante pesquisador, aprimorando suas práticas e conhecendo novos métodos, pois como confirma Bortoni-Ricardo (2008, p. 46):

[...]o professor pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática. O que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências.

Dessa forma, surge nossa proposta de intervenção para o trabalho com a leitura no 9º ano do Ensino Fundamental, um projeto interdisciplinar, que visa envolver alunos e professores das diversas áreas do conhecimento, em um trabalho com a leitura que alcance resultados positivos em sala de aula, bem como na vida dos atores envolvidos no processo.

No subtópico seguinte trataremos do projeto e da sua importância para o ensino de leitura numa perspectiva intercultural, propondo um diálogo entre os conteúdos previstos na base curricular e a cultura local do educando, baseando-se no respeito pela diversidade, histórias e identidades dos atores envolvidos no processo educacional.

2.2 Aspectos da proposta de intervenção

Diante das dificuldades em se trabalhar com leitura no espaço escolar, na disciplina de Língua Portuguesa e, principalmente, nas demais disciplinas, é que se pensou esta proposta metodológica, uma vez que o trabalho com projetos permite uma maior contextualização dos conteúdos e a interdisciplinaridade das disciplinas.

O trabalho com projetos permite uma maior interação dos alunos e dos professores, mediadores, responsáveis por estimular e articular as atividades, dentro e fora da sala de aula, motivando-os a participar de maneira crítica, criativa e reflexiva. É importante salientar que os projetos devem ser construídos como uma alternativa, uma intervenção, que irá auxiliar o trabalho do professor, visto que o que estamos buscando são alternativas para uma prática menos tradicional, fugindo da ideia de que o professor é o detentor do conhecimento, e a escola tem a função de apenas transmitir conteúdos disciplinares para o educando.

Partindo do que tratam os PCN (1997, p. 46), “A escola, por ser uma instituição social com propósitos explicitamente educativos, tem o compromisso de intervir efetivamente para promover o desenvolvimento e a socialização de seus alunos.” Entendemos, portanto, que a “real” função da escola é a preparação para a vida através da promoção de conhecimentos que os alunos não conseguiriam apenas com a vida prática. Portanto, é necessário estabelecer uma relação entre os conteúdos ministrados e os interesses dos alunos, suas vivências, suas

práticas, para assim despertar um sentimento de pertença nos atores envolvidos neste processo, desburocratizando o ensino e, principalmente, o trabalho com a leitura, proporcionando um ambiente favorável ao saber.

A este respeito, destacamos os postulados dos PCN (1997, vol. 1, p. 46):

Essa função socializadora remete a dois aspectos: o desenvolvimento individual e o contexto social e cultural. É nessa dupla determinação que os indivíduos se constroem como pessoas iguais, mas, ao mesmo tempo, diferentes de todas as outras.

Nessa perspectiva, o projeto interdisciplinar aqui proposto visa trabalhar com o conceito de interculturalidade, propondo a coexistência das identidades culturais que compõem a escola e a comunidade da qual ela faz parte, sobretudo porque, segundo os PCN (1997, vol. 1, p.46):

A escola, na perspectiva de construção de cidadania, precisa assumir a valorização da cultura de sua própria comunidade e, ao mesmo tempo, buscar ultrapassar seus limites, propiciando às crianças pertencentes aos diferentes grupos sociais o acesso ao saber, tanto no que diz respeito aos conhecimentos socialmente relevantes da cultura brasileira no âmbito nacional e regional como no que faz parte do patrimônio universal da humanidade.

Ao pautar-se nesta perspectiva e na interdisciplinaridade, no trabalho coletivo, levando os sujeitos a reconhecerem suas diferenças, e a importância destas para o enriquecimento do trabalho, respeitando o que cada um pode fazer sozinho e o que é preciso realizar com a ajuda do outro, a interculturalidade se faz importante uma vez que permitirá uma interação entre os alunos e os professores, bem como entre os conteúdos das diversas áreas do conhecimento, fortalecendo os laços entre estes atores sociais e construindo uma significação para o ensino e aprendizagem dos conteúdos curriculares. Acerca desta questão, Candau (2012, p. 45 e 46) destaca:

A interculturalidade orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. Tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a esta realidade. Não ignora as relações de poder presentes nas relações sociais e interpessoais. Reconhece e assume os conflitos procurando as estratégias mais adequadas para enfrentá-los.

Assim, trabalhar na perspectiva intercultural é promover um diálogo entre os conteúdos previstos na base curricular e as vivências dos sujeitos envolvidos no processo, é trabalhar com todos os agentes escolares, a fim de promover mudanças significativas no processo de ensino-aprendizagem e na vida social destes; é desmistificar o conceito monocultural presente na educação básica até hoje; é discutir as definições de “nós” e “outro,” baseando-se num princípio da alteridade; é dar voz aos atores sociais; é permitir que os saberes e culturas, até então marginalizados, tenham um espaço nas vivências escolares; é, por fim, um processo de descolonização do currículo escolar brasileiro.

Para tanto, optamos por trabalhar com o texto literário por ser este uma ferramenta que viabiliza tanto a leitura prazerosa como significativa, norte desta pesquisa, sobretudo porque “o texto literário me fala de mim e dos outros; provoca minha compaixão; quando leio eu me identifico com os outros e sou afetado por seu destino; suas felicidades e seus sofrimentos são momentaneamente os meus” (COMPAGNON, 2009, p. 31). Assim, o trabalho com a leitura partindo do texto literário será mais uma importante ferramenta, pois nos permitirá trabalhar do canônico ao contexto social e cultural do aluno, criando assim uma comunidade de leitores, uma vez que se sinta envolvido pelo texto (narrativa), o leitor nunca mais será o mesmo, ele despertará, não só para o prazeroso, mas também para a construção do conhecimento, de sua identidade e da sua comunidade. Cosson (2016, p.47 e 48) aborda de forma clara esta ideia:

[...] adotamos como princípio do letramento literário a construção de uma comunidade de leitores. É essa comunidade que oferecerá um repertório, uma moldura cultural dentro da qual o leitor poderá se mover e construir o mundo e a ele mesmo. Para tanto, é necessário que o ensino da Literatura efetive um movimento contínuo de leitura, partindo do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente, com o objetivo de ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno.

Como se percebe, o uso do texto literário nos permite uma construção significativa dos conhecimentos, curriculares e culturais ou sociais do aluno, sendo assim um aliado importante para o trabalho com a leitura, respeitando e até ampliando o desejo de saber que o educando trás para a escola. É um processo que permite o leitor reconhecer-se como ele mesmo, com suas diferenças e semelhanças esclarecidas e respeitadas por ele e os demais atores sociais da escola e da sua comunidade, integrando saber e conhecimento dentro do espaço escolar. Compagnon (2009, p. 31) aduz:

Exercício de reflexão e experiência de escrita, a literatura responde a um projeto de conhecimento do homem e do mundo. Um ensaio de Montaigne, uma tragédia de Racine, um poema de Baudelaire, o romance de Proust nos ensinam mais sobre a vida do que longos tratados científicos.

De acordo com essa concepção, o projeto pedagógico, interdisciplinar de base intercultural aqui defendido partirá de uma narrativa popular, permitindo aos seus atores sociais uma maior aproximação com o texto e com a narrativa, despertando o aluno tanto para a leitura e escrita, como promovendo um encontro entre conhecimentos curriculares e culturais, rompendo as barreiras entre culturas eruditas e populares, libertando o leitor para descobrir-se dentro das diversas leituras que fará, notadamente porque “Tudo o que podem fazer os iniciadores de livros é levar as crianças – e os adultos – a uma maior familiaridade e uma maior naturalidade na abordagem dos textos escritos” (PETIT, 2013, p. 37).

O trabalho com a leitura e a escrita precisa ser pensado com uma finalidade definida. Como nosso objetivo é auxiliar o professor de Língua Portuguesa a promover abordagens significativas da leitura e da escrita no espaço escolar, formando leitores críticos e participativos, capazes de agir conscientemente como cidadãos na sua comunidade, a pedagogia de projetos é um importante suporte, pois permite ao aluno um maior contato com a habilidade de leitura e escrita, sem a pressão da cobrança didática, ou seja, o aluno vivencia o aprendizado sem a cobrança deste, como bem falou Delia Lerner em entrevista a Revista Nova Escola (2006, n. 195, p. 13-16):

Temos construído situações didáticas, como os projetos de produção e interpretação dirigidos a um fim. Por exemplo: uma antologia de contos fantásticos da literatura inglesa do século 19. Os alunos leem para escolher, algo que normalmente não se faz na escola. Ou então o professor propõe a composição de um texto sobre um conteúdo, o que implica um trabalho de aprendizado e de seleção, tendo em vista que o produto final será afixado no mural ou publicado num site da Internet. Isso restitui os propósitos comunicativos da leitura e da escrita, sem abrir mão da finalidade didática.

Dessa forma, a escolha desta metodologia se deu pela necessidade de buscar uma prática que viabilizasse tanto a fruição da leitura, como também permitisse momentos de aprendizagem da habilidade leitora e dos conteúdos didáticos planejados para a disciplina de Língua Portuguesa, o que demanda tempo e planejamento, para que não sejam negligenciados nem o trabalho com a leitura, nem os conteúdos curriculares definidos para a série. Sobre este ponto Lerner acrescenta (2006, n. 195, p. 13–16):

Para dar sentido à leitura, são necessários projetos que não cabem em um dia. Por exemplo: adota-se, por dois meses, a atividade de conhecer um autor para se descobrir o que caracteriza seu estilo, os fios condutores de sua obra, etc. Infelizmente, as escolas costumam ensinar fragmentos de saber distribuídos em pequenas parcelas de tempo.

A autora trata da importância do planejamento na ação pedagógica, sobre o tempo utilizado para ensinar um ou outro conteúdo, pois o que infelizmente vemos são práticas que fragmentam o saber em pequenas parcelas de tempo, e isso gera mais dificuldade na assimilação dos conteúdos pelos alunos. Pensando nisso, este projeto se fundamenta na interdisciplinaridade, pois com uma maior quantidade de atores envolvidos, a organização do tempo e dos conteúdos a serem ensinados no decorrer do projeto será mais bem vivenciada pelo educando, os diálogos entre as várias áreas do saber, tendem a fortalecer o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, o que certamente é de interesse de todas as disciplinas curriculares. Buscaremos nos nortear no que recomendam os PCN (2002, p. 88 e 89):

[...] É importante enfatizar que a interdisciplinaridade supõe um eixo integrador, que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. Nesse sentido ela deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários. Explicação, compreensão, intervenção são processos que requerem um conhecimento que vai além da descrição da realidade mobiliza competências cognitivas para deduzir, tirar inferências ou fazer previsões a partir do fato observado.

Assim, o projeto que ora se apresenta, tem como norte leitura e interdisciplinaridade, conforme seu título sugere: *Literatura infanto-juvenil e identidade local: proposta de intervenção para o 9º ano*. Para a efetivação do que já foi aqui discutido e exposto, sobre o trabalho com o contexto social do aluno como estratégia para despertar uma maior interação destes no trabalho com a leitura no espaço escolar, foi escolhida a obra: *O mistério das treze portas no castelo encantado da ponte fantástica* (2011), de autoria de: José Flavio Vieira, natural de Crato- Ceará.

A narrativa trata da história do Mateu e da Catarina, personagens folclóricas que compõem o folclore da região do Cariri. O livro em apreço apresenta uma história que envolve os protagonistas em diversas aventuras nas quais eles aparecem inclusive em

diferentes histórias daquelas típicas da sua lenda local. É importante considerar com Petit (2013, p. 144) que:

É preciso lembrar que é tarefa dos mediadores do livro permitir que todos tenham acesso a seus direitos culturais. E que entre estes direitos figura, certamente, o direito ao saber e à informação em todas as suas formas. Figura também o direito ao acesso à própria história e à cultura de origem. Também o direito de se descobrir ou se construir com a ajuda de palavras que talvez tenham sido escritas do outro lado do mundo ou em outras épocas; com a ajuda de textos capazes de satisfazer um desejo de pensar, uma exigência poética e uma necessidade de relatos que não são exclusividade de nenhuma classe social, de nenhuma etnia.

A citação acima reflete a escolha pela obra de Vieira, sobretudo porque busca levar o aluno a interagir com uma narrativa que lhe proporcione (re)viver a sua cultura local, destacando suas características literárias, saberes e conhecimentos universais. O autor propõe, na verdade, nesta obra, uma compilação de diversos elementos e figuras das lendas locais através de um olhar regionalista, sombreado por elementos fantásticos, intertextualidade com literatura grega, inglesa (Shakespeare) a Bíblia, tudo isto promovendo a cultura local em um universo da fantasia, tipicamente nordestino. Estas questões são tratadas também através de figuras históricas da região, de modo que qualquer leitor local reconhecerá antigos moradores feitos personagens, promovendo o destaque do falar local, via crítica social e fantasia.

Enredo (resumo) da narrativa infanto-juvenil: *O mistério das treze portas no castelo encantado da ponte fantástica* (2011):

O livro O Mistério das 13 Portas no Castelo Encantado da Ponte Fantástica, do autor José Flávio Vieira, vem acompanhado de um CD com 15 músicas que ajudam a compor a narrativa, além de um áudio-livro de toda a história, a narrativa é um imbricado das lendas e mitos que povoam a memória do povo Caririense trata-se de uma narrativa infanto-juvenil, que conta a história do Reino de Aimará, uma clara alusão à região do Cariri, localizado no pé de uma serra bem verdinha, arvores grandes e frondosas, com muitas fontes de água, muitas flores e fruteiras, com muitos pássaros, mas tinha um especial, o Soldadinho – Guardião do reino. O reino era governado pelo Rei Tristão e a Rainha Bárbara. Ao lado deste, existia outro reino, o Trono do Altar, que recebeu este nome por se localizar em uma serra vizinha que parecia um altar de uma catedral, e no seu meio tinha uma rocha gigante em forma de cadeira, mas o Trono do Altar era um reino mais pobre que o de Aimará o que despertava muita inveja nos altarianos, moradores de lá, inclusive do Rei Joaquim, rei do Trono do Altar. Esta inveja era tanta que um dia quando o Reino de Aimará se encontra fragilizado, pois o rei expulsou seus ministros Mateu e Catirina, que eram responsáveis pelas brincadeiras do reino, o povo altariano, liderados pelo Rei Joaquim invade Aimará. O Rei Joaquim passa a ser rei dos dois reinos, porém com este novo rei, novos costumes, o povo de Aimará explora a terra, constrói casas na beira dos rios, polui, destrói a natureza e Aimará perde seu encanto. É quando o Cacique Araripe, velho índio que vivia em cima da Serra, procura o povo aimaraense e diz que tem uma ideia para salvar o reino, tapar todas as fontes de água, para expulsar o povo altariano de lá que não sobreviveria a seca, porém surge outro problema, um barulho e um tremor debaixo do altar de Nossa Senhora da

Penha, que culminam na explosão da Pedra da Batateira, as águas ficaram presas debaixo da Pedra da Batateira e explodiram inundando todo o reino, de lá saiu uma baleia gigante que engoliu os altarianos que haviam sobrevivido a inundação, que foi tão grande que o povo aimaraense teve que fugir para um ponto mais alto da serra, chamado Horto. Os ministros Mateu e Catirina, que haviam sido expulsos do reino por que Catirina desejou comer a língua de um boi, e Mateu acaba tentando arrancar a língua do boi Misterioso, boi de estima o do rei Tristão, que some sem deixar vestígios, foram parar em outro reino, chamado Paracuru, já estavam acostumando aos costumes do novo reino quando Mateu vê o boi Misterioso e entende que precisa voltar. Porém quando voltam Mateu e Catirina encontram o reino de Aimará destruido, eles buscam abrigo no Horto onde encontram antigos moradores de Aimará e decidem recuperar o reino. Porém, após o reino recuperado, com muita fartura, faltava a alegria do povo aimaraense, tudo parecia sem brilho e sem aroma, já não se tinha lua cheia no reino, tudo estava diferente. Sem entender a infelicidade de Aimará, Mateu e Catirina procuram D. Regina, famosa rezadeira do lugar que desvenda o mistério da infelicidade do reino, o reino encontra-se enfeitado e só havia um jeito de descobrir a soluço ir até o Castelo da Pedra da Serpente. Ao chegar no Castelo, Mateu foi envolvido pela grande Serpente que diz que se Mateu responder tr s charadas ele saber  o segredo do feitiço do reino, do contrário ela iria o engolir, Mateu muito esperto desvenda as charadas e acaba entrando no castelo, mas continua sem entender o feitiço   quando a Serpente lhe fala que o que falta em Aimará são figuras encantadas, que eles que guardam o encantamento de um Reino. Ela revela que encantou estas figuras do Reino de Aimará a pedido do Rei Joaquim. Mateu então pergunta como faz para encontrar os nobres de Aimará e para sua surpresa escuta a Serpente dizer que a força do Reino está nas pessoas simples do povo e que para encontrar estas pessoas ele deve seguir o cristal encantado da lagoa, ao tocar no cristal se abre um portal no meio da lagoa,   frente Mateu v  13 portas de ferro, e começa a abrir uma a uma, libertando o povo simples e encantado do Reino de Aimará, ao libertar todos a serpente leva-os de volta ao reino, que volta a ter vida a partir daquele dia, tudo volta a ser como era antes, os amaiarenses vivem de festa e Catirina que estava grávida a bastante tempo d  a luz a uma linda criança com oito anos de idade.

Autora do resumo: Wanilly do Nascimento Félix

2.3 O projeto de interven o

TEMA: EU FAÇO PARTE DESTA HISTÓRIA!

Este projeto visa levar o educando a compreender que mesmo não figurando nos cânones nem local nem nacionais, a obra em tela é rica e merecedora de total admira o não apenas por tratar do povo do qual faz parte seu autor, com seu linguajar, costumes, lendas e mitos, mas pelo conhecimento, que ela proporciona, fazendo paralelos entre a cultura do povo Caririense e culturas estrangeiras, através da intertextualidade e da combina o de diversos elementos literários. Além de conhecer as diferentes etnias que formam o povo caririense, respeitar as diferenças culturais regionais e brasileiras, combater o preconceito, a discrimina o, a exclusão social, incentivar o sentimento de pertenc a e alteridade do educando, a obra insere-se numa rica tradi o literária universal, o que ressalta a erudi o do seu autor, sem contudo, afetar a compreensão e a leveza característica de uma obra voltada, sobretudo, para o público inf nto-juvenil.

PÚBLICO ALVO: ALUNOS DO 9º ANO.

OBJETIVO GERAL: Através da leitura e exploração da obra literária em estudo, sob diversas perspectivas crítico-teóricas, dentre elas a interculturalidade e a pós-colonialista, levar o educando a refletir sobre sua cultura, sua identidade, seu povo e aspectos literários que a obra enseja, tais como: cânone/ contra-canône, o fantástico, o maravilhoso, utopia e distopia, dentre outros.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Produzir retextualizações a partir da história;
- Fazer levantamento das lendas e mitos da região, refletindo sobre os conceitos de mito, lenda, fantástico e maravilhoso;
- Produzir um Blog da turma com as atividades produzidas;
- Buscar notícias através de pesquisas de campo e bibliográficas sobre as personagens e os mitos e lendas presentes na obra;
- Confeccionar máscaras (técnica do balão) com o tema – Os personagens da história;
- Produzir gráficos a partir de pesquisas sobre etnias mais comuns na cidade e no estado;
- Confeccionar mapas e /ou maquetes com as diversidades geográficas e culturais do cariri;
- Produzir curtas/ animações sobre a história e seu autor.

JUSTIFICATIVA:

Em meio às dificuldades e desafios de trabalhar conteúdos que sejam significativos para a vida do educando, leitura e cultura regional, atrelados aos conhecimentos científicos, tornam-se bons aliados como estratégia pedagógica no contexto escolar contemporâneo. Para querer aprender e participar do conhecimento, não basta a exposição a eles, mas envolver-se com eles, participando efetivamente dos saberes e conhecimentos levados para a escola através de atividades grupais e interativas.

É necessário ensinar a aprender, não apenas a “matéria”, mas todos os saberes que dialogam com a vida do educando, proporcionando uma maior interação, rica e prazerosa entre educador e educando, despertando um sentimento de pertença nos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Cosson (2016, p. 46) destaca sobre a necessidade de

organizarmos o ensino de leitura para que o professor tanto confira se o aluno efetivamente leu o texto, como fazer abordagens críticas e estabelecer relações entre o texto, o aluno e a sociedade:

É necessário que sejam sistematizados em um todo que permita ao professor e ao aluno fazer da leitura literária uma prática significativa para eles e para a comunidade em que estão inseridos, uma prática que tenha como sustentação a própria força da literatura, sua capacidade de nos ajudar a dizer o mundo e a nos dizer a nós mesmos.

Segundo os PCN (1997), o desafio da Pluralidade Cultural é respeitar os diferentes grupos e culturas que compõem o mosaico étnico brasileiro e mundial, incentivando o convívio dos diversos grupos e fazer dessa característica um fator de enriquecimento cultural. Com ela propomos respeitar as diferenças, enriquecer-se com elas e, ao mesmo tempo, valorizar a própria identidade cultural e regional, através de um texto de literatura infantil, produzida por um autor local.

Sendo assim, cabe à escola incentivar o respeito mútuo e a valorização da diversidade cultural existente em cada região, somente por meio de uma educação inclusiva e que demonstre a importância das diferenças que formamos cidadãos capazes de fazer parte de uma sociedade mais justa e humana. Com esse propósito, pensamos neste projeto, buscando possibilitar ao aluno uma leitura de mundo mais ampla e prazerosa, levando-o a reconhecer o que é pertencente ao seu ambiente cultural e o que é externo a ele, tornando possível um processo consciente de construção e/ou fortalecimento da identidade local e nacional. Um dos principais objetivos é criar oportunidades para o educando se tornar consciente do seu ambiente cultural, sendo capaz de conviver com as diferenças, respeitando-as.

AÇÕES NAS DISCIPLINAS:

PORTUGUÊS - Debates, produções textuais; leitura e interpretação de textos, imagens e vídeos; vocabulário; Leitura do livro: *O Mistério das Treze Portas no Castelo Encantado da Ponte Fantástica*.

- Debates sobre a história: Onde se passa a história? Quem são os personagens? Onde vivem ou viveram?
- Pesquisar sobre os personagens e autor. (cidade/estado - localização no mapa)
- Produção de cordéis e curtas sobre a história.

- Soletrando com palavras retiradas da história.
- Entrevistas com o autor e familiares sobre os personagens da obra;
- Criar um novo final para a história, incluindo novos personagens que podem ser parentes dos alunos ou pessoas da comunidade.
- Traçar paralelos entre os mitos da história e outros mitos nacionais.
- Produção de poemas e/ou repentes sobre o livro (personagens, locais, etc.)
- Criar uma mala literária, toda semana um aluno leva o livro para casa, em mala personalizada, faz a leitura com a família e conta a experiência na semana seguinte.
- Confeccionar um dominó literário com as palavras da obra, através de sinônimos, a qual personagem pertence aquela marca linguística etc.

MATEMÁTICA: Pesquisar descendências étnicas dos personagens da história e das pessoas da escola e da cidade (local) para produzir gráfico com dados que mostrem essa identificação das pessoas da região com os personagens da obra;

GEOGRAFIA: Confeccionar mapas e /ou maquetes com as diversidades geográficas e culturais presentes na obra;

ARTES:

- Produção de máscaras das personagens, para expor, com pinturas, recortes e colagens com os mais variados materiais (RECICLAGEM - técnica do balão);
- Trabalhar as músicas que compõem a narrativa.

CIÊNCIAS: Fazer levantamento das questões ambientais que aparecem na narrativa e apresentar através de maquetes ou desenhos.

HISTÓRIA: História do Ceará, principais etnias e suas influências no desenvolvimento populacional do Cariri; O que é cultura? O que é cultura do Nordeste? O que é cultura indígena, negra e branca? O que é folclore? O que é colonização?

- Pesquisar em grupos (dividir a turma em grupos de até 5 componentes) e depois apresentar os resultados para a escola;

PRODUÇÃO DE BLOG JUNTAMENTE COM OS ALUNOS - atividades realizadas, com fotos e comentários dos próprios alunos;

AVALIAÇÃO: A avaliação dar-se-á mediante participação dos alunos, bem como produções construídas durante a execução do Projeto. A avaliação será contínua e com os seguintes critérios: participação, produção escrita, organização, oralidade, desembaraço nas apresentações, produções artísticas, participação na produção do blog e comentários postados.

RECURSOS: computador; folhas xerocadas, tintas guache, materiais recicláveis (sucatas); internet; data show; balão;

OBSERVAÇÃO: O projeto deverá ser apresentado na semana pedagógica, início do ano letivo, para que todos os professores tomem conhecimento da obra e da proposta de trabalho, que envolverá diversas áreas do conhecimento: Língua Portuguesa, História, Geografia, Biologia (ciências), Matemática e Artes.

O projeto se iniciará com a apresentação da obra aos alunos. Cada professor irá abordar em sala os pontos que sua disciplina contempla. Através da mediação dos professores, os alunos desenvolverão as atividades propostas que serão apresentadas em uma data específica – Culminância do Projeto (Semana do Folclore). Na ocasião, alunos, pais, autor, familiares das personagens e comunidade escolar devem ser convidados a participar. Os alunos, orientados pelos professores, deverão apresentar produtos de suas leituras e vivências durante o projeto para serem expostos e apresentados neste dia.

Assim, para a efetivação de um trabalho com a leitura prazeroso e significativo para o educando, o projeto aqui apresentado, objetiva envolver os educadores mediadores do saber com o intuito de trabalhar a leitura numa perspectiva reflexiva e libertadora, levando o aluno/educando a reconhecer suas marcas identitárias diminuindo os preconceitos e violências tão presentes no cotidiano escolar.

Essa é uma prática pedagógica que visa à equidade, a democracia e a afirmação dos direitos de todos que compõe o espaço escolar e a comunidade. O papel da escola e do professor é formar sujeitos com suas marcas culturais e identitárias bem desenvolvidas, conscientes das diferenças que os compõe e dos seus direitos como cidadão. Petit (2013, p. 102 e 103) declara:

Eu acredito que a difusão da leitura pode contribuir para a democratização em outro registro e em certas condições; e por democratização entendo um processo em que cada homem e cada mulher podem ser mais sujeitos de seu destino, singular e partilhado. Escutando os leitores falarem, percebemos que por meio da leitura, ainda que episódica, é possível estar mais bem equipados para ter controle sobre esse destino, inclusive em contextos sociais muito restritivos. Mais bem equipados para resistir a alguns processos de marginalização ou a mecanismos de opressão. Para elaborar ou reconquistar uma posição de sujeito, e não ser apenas objeto dos discursos dos outros.

Nessa perspectiva, os professores são convidados a estimular com seus educandos uma intimidade com a leitura e com as narrativas por eles lidas, buscando sempre dar sentido as atividades propostas dentro e fora da sala de aula, mostrando que a leitura tem o poder de nos conectar com o outro e principalmente com nós mesmo. Ainda segundo Petit (2013, p. 27):

Não esqueçamos, o leitor não consome passivamente um texto, ele se apropria dele, o interpreta, deturpa seu sentido, desliza sua fantasia, seu desejo, suas angústias entre as linhas e as mescla com as do autor. É aí, em toda essa atividade fantasmática, nesse trabalho psíquico, que o leitor se constrói.

Portanto, o professor que trabalha numa perspectiva intercultural é um professor que reconhece os mais diversos discursos, em sua maioria discursos ainda impregnados do poder do dominador que acentua as desigualdades, presentes no conhecimento e no currículo, assim este professor usará este projeto pedagógico para questionar e refutar estes discursos de dominação, mobilizando a construção de novos discursos que fomentem a equidade e o respeito às diferenças, marcas importantes na construção da identidade do educando.

Concluimos, evocando Compagnon (2009, p. 72), acreditando que a escola pode tornar a leitura presente no cotidiano dos educandos uma ferramenta para o aluno crescer, respeitar-se e respeitar os outros.

Literatura para quê? A literatura é substituível? Ela sofre concorrência em todos os seus usos e não detém o monopólio sobre nada, mas a humildade lhe convém e seus poderes continuam imensos; ela pode, portanto, ser abraçada sem hesitações e seu lugar na Cidade está assegurado. O exercício jamais fechado da leitura continua o lugar por excelência do aprendizado de si e do outro, descoberta não de uma personalidade fixa, mas de uma identidade obstinadamente em devenir.

Nessa perspectiva, acreditamos que este projeto auxiliará o trabalho do professor de Língua Portuguesa no ensino de leitura e escrita ao mesmo tempo em que enriquecerá o

espaço escolar nas relações interpessoais dos alunos e dos professores. O professor inovará suas técnicas de ensinar e manterá uma relação mais próxima com seus alunos e colegas de trabalho. O aluno viverá novas experiências despertando seu desejo pelo saber, onde ele próprio será responsável pelos conteúdos e por sua aprendizagem, sendo apenas mediado pelo professor que irá sugerir leituras, pesquisas e atividades, objetivando um maior rendimento no ensino escolar.

3. Proposta de intervenção - Projeto interdisciplinar de leitura e escrita: *O mistério das 13 portas...*

3.1 Interdisciplinaridade no contexto escolar

O sistema escolar é organizado e estruturado em disciplinas, e cada disciplina tem seus conteúdos definidos e delimitados, sendo responsabilidade do professor de cada uma delas trabalhar e mostrar a importância destes conteúdos para a vida do educando. Todavia, para muitos alunos, nem todo conteúdo parece estar relacionado com sua vida, o que, na maioria das vezes, torna o ensino pouco interessante, levando o aluno a se distanciar da escola e, conseqüentemente, do conhecimento científico. Visando a formação do educando como pessoa e como cidadão, o trabalho com a interdisciplinaridade se torna uma importante ferramenta para estimular o aluno a buscar cada vez mais o conhecimento e saberes a ele necessários para que se torne sujeito agente de sua vida, rompendo barreiras em prol de sua formação como sujeito-social.

O termo Interdisciplinaridade vem sendo discutido já há bastante tempo, não tendo uma definição única. Segundo Fazenda (1994, p. 18):

O movimento interdisciplinar surgiu na Europa, mais especificamente na França e na Itália em meados da década de 1960, época em que surgiam movimentos estudantis que colocavam em discussão a necessidade de um novo estatuto para a universidade e para a escola.

Fazenda (1994) é precursora nos estudos da interdisciplinaridade no Brasil, e tem diversas obras publicadas que abordam esta temática, nos mostrando que estes estudos ganharam destaque no Brasil desde os anos 1970 e que, até os dias atuais, ainda promovem muitas discussões sobre as relações que podem ser feitas entre disciplinas, por vezes, vistas como não relacionáveis entre si. Em sentido geral, podemos entender o termo interdisciplinaridade como relação entre disciplinas, mas este é um termo que vai além do espaço escolar, visto que ele não tem um conceito limitado, podendo, por isso, ser definido de várias maneiras. Aqui abordaremos seu sentido na ação educativa-escolar. De acordo com Antiseri (1975, p. 185/186), podemos defini-la da seguinte forma:

O trabalho interdisciplinar, portanto, não consiste no aprender um pouco de tudo, mas no enfrentar o problema (explicativo, previsível, interpretativo)

com toda a competência do especialista que domina o problema, suas dificuldades, as explicações e previsões dos outros competentes. Além do mais, do ponto de vista psicossocial, a interdisciplinaridade que se realiza através do trabalho de grupo, dos docentes e discentes, poderá ser um dos fatores que contribuem ao desarraigamento de competição na escola, enquanto impulsiona a ver no outro um colaborador e não um rival.

Assim, pensando na interdisciplinaridade como trabalho de grupo a ser desenvolvido para e na sala de aula da educação básica, como estratégia para a formação do aluno e organização da ação docente e buscando superar uma visão fragmentada do saber, salientamos a importância desta relação entre as disciplinas que numa interação pensada e organizada viabiliza uma prática de ensino-aprendizagem transformadora, pois permite uma troca de saberes que fortalecem o conhecimento, a aprendizagem. Segundo Suero (1986, p. 18 e 19):

A palavra interdisciplinaridade evoca a “disciplina” como um sistema constituído ou por constituir, e a interdisciplinaridade sugere um conjunto de relações entre disciplinas abertas sempre a novas relações que se vai descobrindo. Interdisciplinaridade é toda interação existente dentre duas ou mais disciplinas no âmbito do conhecimento, dos métodos e da aprendizagem das mesmas. Interdisciplinaridade é o conjunto das interações existentes e possíveis entre as disciplinas nos âmbitos indicados.

Portanto, pensar um currículo interdisciplinar visando questões que envolvem a educação básica brasileira é de fato importante, planejar ações para serem executadas no espaço escolar que privilegiam o diálogo entre todos os saberes e atores sociais é uma prática urgente e necessária. É importante considerar que:

A interdisciplinaridade questiona a segmentação entre os diferentes campos de conhecimento produzida por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e a influência entre eles – questiona a visão compartimentada (disciplinar) da realidade sobre a qual a escola, tal como é conhecida, historicamente se constituiu. Refere-se, portanto, a uma relação entre disciplinas (BRASIL, 1997, vol. 8, p. 40).

Como se percebe, umas das maiores características da interdisciplinaridade é a relação entre as disciplinas, relação esta que não privilegia somente uma ou algumas, mas uma interação de fato entre todas: matemática, história, artes, geografia, português, etc, estabelecendo pontes entre o saber de cada uma, promovendo uma unidade entre todas, quando necessário, além de agregar saberes de fora do contexto “rígidos” de disciplinas

escolares/acadêmicas, a exemplo, de histórias reais de pessoas conhecidas apenas em uma pequena comunidade, como no caso de alguns personagens do livro em apreço. Assim, observa-se que “Interdisciplinaridade é uma nova atitude diante da questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão” (FAZENDA, 2002, p. 180).

Com relação ao trabalho de um projeto interdisciplinar, ele vai além da mera transmissão de conteúdos pelo professor/mediador, visto ser necessário um olhar diferenciado, um cuidado especial com o educando e com todo o processo de ensino-aprendizagem. Significa tornar-se responsável pelo outro como se ele fosse nós mesmos. A interdisciplinaridade exige, portanto, uma mudança de postura por parte do educador que precisará rever suas práticas pedagógicas, interrogando-se sobre como pode melhorar o que não foi exitoso e direcionando o que foi.

Na verdade, o educador interdisciplinar, antes de tudo, deve ser um conhecedor de si mesmo, sobretudo porque “se definirmos Interdisciplinaridade como atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento, cabe pensar aspectos que envolvam a cultura do lugar onde se formam professores, seu aspecto humano!” (FAZENDA, 2014, p. 1). Observa-se, portanto, que o trabalho com a interdisciplinaridade começa com o professor, e é preciso tornar-se interdisciplinar, para assim, tornar a aprendizagem significativa para o aluno, atividade esta necessária no processo de ensino-aprendizagem, como afirmam os PCN (1997, vol. 1, p. 53):

Cabe ao educador, por meio da intervenção pedagógica, promover a realização de aprendizagens com o maior grau de significado possível, uma vez que esta nunca é absoluta – sempre é possível estabelecer alguma relação entre o que se pretende conhecer e as possibilidades de observação, reflexão e informação que o sujeito já possui.

Nesse sentido, este projeto de intervenção visa transformar o ensino de leitura uma prática significativa para alunos, estabelecendo vínculos entre os saberes dos alunos e os conhecimentos das várias áreas do currículo escolar, isto sempre nos remetendo à questão norteadora desta pesquisa que é: meios para o professor estimular leituras prazerosas e, ao mesmo tempo, significativas para seus alunos.

Para a realização do projeto que será apresentado a seguir, objetiva-se ampliar os conhecimentos dos conteúdos listados nas várias áreas do conhecimento, matemática, geografia, artes, ciências, história, etc, bem como culturais dos educandos, estabelecendo paralelos entre estes conhecimentos científicos e os saberes da comunidade destes,

respeitando e valorizando as histórias sociais dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, uma interdisciplinaridade no sentido de diálogo, entre conhecimentos, saberes e atores sociais. Para tanto, promover o engajamento por parte da equipe de professores e comunidade escolar é indispensável, pois é através desta parceria que será possível contribuir para um melhor desenvolvimento da habilidade leitora, melhorando, conseqüentemente, os resultados dos alunos dentro e fora da escola, sendo este um desejo comum a toda comunidade escolar. Fazenda (1994, p. 22) corrobora com esta ideia ao dizer que:

A pesquisa interdisciplinar somente torna-se possível onde várias disciplinas se reúnem a partir de um mesmo objeto, porém é necessário criar-se uma situação-problema no sentido de Freire (1974), onde a ideia de projeto nasça da consciência comum, da fé dos investigadores no reconhecimento da complexidade do mesmo e na disponibilidade destes em redefinir o projeto a cada dúvida ou a cada resposta encontrada. Neste caso, convergir não no sentido de uma resposta final, mas para a pesquisa do sentido da pergunta inicialmente enunciada.

Como se percebe, o trabalho coletivo é de fundamental importância, pois motiva o professor e o aluno a pesquisarem constantemente, inquieta-os em busca de uma melhor compreensão dos conhecimentos, bem como da realidade em que estão inseridos.

A leitura precisa ser vista de maneira interdisciplinar, mas o que vemos na maioria das escolas é que este trabalho fica sob a responsabilidade do professor de Língua Portuguesa, como se esta habilidade só tivesse importância para esta disciplina, quando, na verdade, sabemos que o domínio desta se faz necessário, para além da escola, notadamente porque é muito mais do que “ser bom” em determinada disciplina, é sobre ter condição para viver dignamente, pois é através da habilidade leitora que dialogamos com o mundo a nossa volta. Nesse sentido, quando dominamos esta prática estamos aptos a refletir e transformar a nossa realidade.

Sabe-se que é lendo e relendo que o indivíduo reflete de maneira crítica sobre tudo a sua volta, o que facilita para ele tornar-se um leitor proficiente, o que pode ser visto como quebrar a primeira corrente, é a primeira sensação de liberdade, uma vez provada esta sensação o sujeito não consegue mais manter-se aprisionado em uma visão de mundo limitada, ele fica sedento por mais, ele descobre o seu poder e quer, cada vez mais, experimentar esta sensação que, bem sabemos, se chama conhecimento.

Pensar o trabalho com a leitura dentro de uma pedagogia interdisciplinar significa, primeiramente, respeitar a “leitura de mundo” de cada agente envolvido neste processo sem que uma seja vista como melhor que a outra. Neste sentido, Freire (2015, p. 155) explicita:

Que cada leitor ou leitora, com prática docente ou discente, se pergunte em torno de seu trabalho como professor ou professora ou de seu trabalho como aluno ou aluna, nas aulas de matemática, de história, de biologia, de gramática, de sintaxe, pouco importa. Que cada um ou cada uma se pergunte e veja se, participando como docente ou como discente da experiência do ensino crítico do conteúdo, a “leitura do mundo”, de natureza política, não se coloca, necessariamente.

O que queremos aqui elucidar é que o trabalho com a leitura não deve ser visto como prática dissociada dos demais conteúdos, afinal é através deste trabalho que podemos formar cidadãos capazes de ler, não apenas textos e interpretá-los, mas também, de realizar a leitura do mundo em que vivem, e informados, conscientes de suas realidades, consigam com originalidade e inovação, de preferência, intervirem de forma positiva, ou seja, de forma Interdisciplinar no meio em que vivem, ao viverem e se posicionarem criticamente na sociedade.

A interdisciplinaridade aqui proposta não é a entendida como interconexões entre disciplinas. Estamos tratando de uma postura interdisciplinar adotada por toda a comunidade escolar, professores, alunos, diretores, funcionários da escola, pais, etc, Todos com uma visão reflexiva sobre a realidade que circunda a escola e os atores sociais-educandos, estando atentos às reais necessidades destes, traçando paralelos entre os conhecimentos e a vida da comunidade a que pertencem.

Propomos uma interdisciplinaridade entre cultura local e currículo escolar, e o envolvimento do educando na sua aprendizagem, pois acreditamos que, na medida em que o aluno for percebendo que os conhecimentos a ele ensinados também estão relacionados com a história do seu bairro, cidade ou região, haverá um maior envolvimento e interesse na aprendizagem do que lhe é apresentado. A escola é, sem dúvida, o melhor espaço para o desenvolvimento do cidadão consciente, crítico e atuante na sua comunidade, capaz de transformar a realidade em que vive, despertando um sentimento de pertença por “seu lugar”, tendo o desejo de ser e pertencer aquele lugar, promovendo melhorias para o seu bairro e/ou cidade, garantindo um maior desenvolvimento e qualidade de vida para a comunidade local.

Em linhas gerais, trata-se de uma atividade que respeita as especificidades dos alunos, as diferenças que compõem cada sujeito, é uma interdisciplinaridade que colabora com a

construção da identidade de cada ator envolvido no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que a construção de nossa identidade depende muito da nossa relação com o outro, ou seja, somos resultado das nossas vivências, somos interdisciplinares por essência, pois dialogamos com o outro para nos formar, seja assimilando ou negando alguma característica deste em nosso ser. Dessa forma, buscamos despertar, através da leitura de obras regionais, um olhar humanizador, partindo da realidade do próprio educando e articulando as áreas ligadas ao conhecimento a questões sociais, permitindo assim reflexão e aprendizagem para uma educação cidadã. Além disso, conforme nos lembra Santomé (1998, p. 45):

Também é preciso frisar que apostar na interdisciplinaridade significa defender um novo tipo de pessoa, mais aberta, mais flexível, solidária, democrática. O mundo atual precisa de pessoas com uma formação cada vez mais polivalente para enfrentar uma sociedade na qual a palavra mudança é um dos vocábulos mais frequentes e onde o futuro tem um grau de imprevisibilidade como nunca em outra época da história da humanidade.

Diante do exposto, pensar um projeto interdisciplinar faz-se necessário e pertinente, principalmente no tocante a leitura, que é um tema central no Ensino Fundamental e Médio. Não se trata de qualquer interdisciplinaridade, mas de uma proposta voltada para a formação do sujeito. É um trabalho que visa muito mais o desenvolvimento humano que científico (mas através do conhecimento científico), pois vemos a urgência em formar cidadãos críticos e conscientes que respeitem o outro e a si mesmo, dispostos a buscarem o novo respeitando o antigo. Isso implica preparar, através de atividades em que a parceria e as trocas de saberes somam, construindo das diferenças individuais, uma unidade, um todo em que os atores sociais-educandos percebam a interdisciplinaridade para a vida além dos muros da escola. Por isso é tão importante que este projeto seja pensado e executado coletivamente, já preparando o educando para a sua realidade social, fazendo com que este perceba a importância do outro em sua formação, que sua identidade é construída socialmente.

Sobre atividades coletivas, nos esclarecem os PCN (1997, p. 53-54):

Para a estruturação da intervenção educativa é fundamental distinguir o nível de desenvolvimento real do potencial. O nível de desenvolvimento real se determina como aquilo que o aluno pode fazer sozinho em uma situação determinada, sem a ajuda de ninguém. O nível de desenvolvimento potencial é determinado pelo que o aluno pode fazer ou aprender mediante a interação com outras pessoas, conforme observa, imitando, trocando ideias com elas, ouvindo suas explicações, sendo desafiado por elas ou contrapondo-se a elas, sejam essas pessoas o professor ou seus colegas.

Existe uma zona de desenvolvimento próximo, dada pela diferença existente entre o que um aluno pode fazer sozinho e o que pode fazer ou aprender com a ajuda dos outros. De acordo com essa concepção, falar dos mecanismos de intervenção educativa equivale a falar dos mecanismos interativos pelos quais professores e colegas conseguem ajustar sua ajuda aos processos de construção de significados realizados pelos alunos no decorrer das atividades escolares de ensino e aprendizagem.

Mediante o exposto, observa-se que trabalhar com um projeto interdisciplinar de leitura, se justifica por esta ser uma prática pedagógica que tem como um dos seus focos o trabalho com o outro, ou seja, com a coletividade. O mundo atual nos impõe muitos desafios, e um deles é, viver coletivamente, pensando uns nos outros, tomando decisões e agindo em prol do bem comum, pois ao mesmo tempo em que somos instigados a viver conectados uns aos outros, somos induzidos a uma individualidade cruel que, muitas vezes, nos impede de enxergarmos e valorizarmos o humano de cada ser.

Assim, através de um projeto pedagógico que fortalece as relações entre as várias disciplinas curriculares, bem como dos saberes e dos sujeitos envolvidos neste, estimula-se um olhar diferenciado para o individual e o coletivo. A escola estará atuando verdadeiramente na formação cidadã do aluno, promovendo um ensino em que a atitude cooperativa é valorizada e significativa, entendendo que o papel da escola não é apenas ensinar conhecimentos científicos, mas também, transmitir valores tornando os indivíduos seres humanizados.

De acordo com Fazenda (2011a, p. 88), a Interdisciplinaridade decorre mais do encontro entre indivíduos do que entre disciplinas:

Já que a Interdisciplinaridade é uma forma de compreender e modificar o mundo, pelo fato de a realidade do mundo ser múltipla e não uma, a possibilidade mais imediata que nos afigura para sua efetivação no ensino seria a eliminação das barreiras entre as disciplinas. Anterior a esta necessidade básica, é óbvia a necessidade da eliminação das barreiras entre as pessoas.

Assim, fundamentados e ancorados na proposta de Fazenda (2011a), sobre o trabalho com a Interdisciplinaridade, propomos este projeto de leitura interdisciplinar almejando uma transformação para a formação leitora contemporânea, oferecendo ao professor e ao educando atividades prazerosas e significativas.

Deve-se ter em mente que a leitura tem um poder transformador. Ela é capaz de levar o leitor a diversas realidades, pois é uma porta para a fantasia ao tempo em que desvenda a

verdade. Ela é uma das melhores maneiras para o indivíduo descobrir a si mesmo, encontrar-se ou “perder-se”, se este for o interesse do leitor. Por isso, buscamos estimular sua prática leitora, intensificando o trabalho com o texto literário, de preferência da Literatura Local, no propósito de levar o educando a olhar para si mesmo, para a sua história individual e coletiva, refletindo sobre a importância deste se posicionar positivamente nesta sociedade carente de indivíduos críticos.

Nesta perspectiva, ao tornar-se leitor, o sujeito torna-se criativo com capacidade de pensar, de aprender a aprender, trabalhar em grupo e de conhecer o seu potencial intelectual, melhorando seus conhecimentos científicos e culturais. Esta é uma das maneiras, talvez a mais eficaz, de romper com as amarras da colonização da mente, ou seja, desta cultura eurocêntrica que nos impõe uma visão distorcida da cultura local e saberes populares nacionais, sempre valorizando a cultura europeia “branca”, por exemplo, e os cânones, que, em sua maioria trazem fortes marcas da (neo)colonização, ainda tão presentes em nosso cotidiano, sempre tão sutis e disfarçadas em discursos que pregam a globalização como a solução para tudo, quando, na prática, se configura como mais um mecanismo discreto de dominação e apagamento do local, em detrimento da formação de uma “aldeia global.”

Assim, este projeto interdisciplinar que apresentaremos tem como norte o trabalho prazeroso da leitura, mas também desafia os docentes a práticas mais reflexivas de suas respectivas disciplinas, visando uma pedagogia aberta ao diálogo, levando-os a cotidianamente criarem vínculos entre os conhecimentos científicos e os saberes culturais de uma determinada região, trazendo-os para a vivência escolar e fortalecendo a coletividade docente e discente. O objetivo é dar voz aos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, fatores primordiais para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa que prioriza a equidade.

Assim, defendemos que o trabalho com a narrativa *O Mistério das Treze Portas no Castelo Encantado da Ponte Fantástica* possibilita abordagens diversas, tanto no tocante a leitura, que por se tratar de uma obra regional com ricas marcas da cultura local torna-se instigante, como nas várias áreas do conhecimento, despertando reflexões pertinentes para a vida do sujeito-educando, tais como, sua língua, costumes, o seu bairro, a sua região, etc, fortalecendo, assim, o trabalho interdisciplinar de leitura no espaço escolar.

Zilberman e Rösing (2009, p. 13) elucidam o seguinte sobre iniciativas que envolvem leitura literária na sala de aula:

Tão ou mais antiga que a própria noção ocidental de literatura, a ideia de que a leitura de obras literárias cumpre um papel importante no desenvolvimento do ser humano, quer no sentido estrito de favorecer o trato com a escrita, quer no mais amplo de educar os sentimentos e favorecer o entendimento das relações sociais, está na base dessas preocupações e iniciativas.

Nesse sentido, a leitura literária enriquece as práticas interdisciplinares, pois a leitura de uma mesma narrativa servirá de base para o desenvolvimento de atividades nas várias áreas do currículo escolar, promovendo um elo entre conhecimentos e saberes, além de abordar questões importantes e individuais de cada disciplina. E assim despertando o interesse pela leitura e desenvolvendo competências sócio emocionais que nortearão o educando em suas relações dentro e fora da escola.

3.2 Literatura regional e ensino de literatura

Definir Literatura Regional é, no mínimo complexo, uma vez que este termo é utilizado em contextos diferentes, com sentidos diferentes. Por isso, é ele alvo de críticas e ambiguidades, afinal, por muito tempo, toda narrativa, por exemplo, que retratasse uma paisagem e linguajar de uma região específica, era considerada regional, mas isto se limitava a regiões rurais. No Brasil, o termo “romance regional”, por exemplo, nasce em meio a uma polêmica, pois coincide com o período do desenvolvimento urbano do país, mais especificamente no século XIX; o termo era um contraponto ao “romance urbano”. Assim, as narrativas que retratassem uma região não urbanizada, ou seja, rural, com seus costumes, linguagem e características paisagísticas seriam regionais. Já aquelas que retratassem os centros urbanos e seu desenvolvimento, seriam urbanas. Mas, como uma narrativa que retrate uma região urbana, com seus costumes, linguagem e características, não é também regional? O que definiremos por regional? Toda região sendo ela urbana ou rural, não deve ser chamada de região? E assim a polêmica se instaura e fica difícil definirmos uma literatura regional.

É importante frisar que a crítica literária, analisará aspectos distintos para julgar uma narrativa, regional ou não. Como salienta Coutinho (2001, p. 202) “do simples localismo ao largo regionalismo literário, há vários modos de interpretar e conceber o regionalismo”. Por esta razão, não é raro encontramos uma mesma narrativa sendo taxada de regionalismo ou de prosa moderna, sendo este segundo uma tentativa de salvar a narrativa do caráter preconceituoso associado ao termo regionalismo, buscando na narrativa suporte para chamá-la universal. A regionalidade no texto literário evidencia-se principalmente pelas marcas

culturais de uma região, permitindo ao leitor um panorama, em sua maioria, verdadeiro, da região abordada na narrativa. Sobre essa questão, Joachimsthaler (2009, p. 34) destaca:

[...] Literatura regional, que reproduz a realidade regional, descrevendo-a e estilizando-a (muitas vezes de forma realista) e, em sentido programaticamente referente à região do produtor [...]. A Literatura Regional exige do regional (e se necessário também contra ele) a construção de um modelo de cada região, que ou pretende instituir a identidade coletiva para os habitantes dessa região (no caso de antigos expulsos) ou pelo menos expressar uma identidade única, coletiva, pretensa ou realmente já existente (ou ainda com intenção se distanciando criticamente).

Consideramos, assim, que uma obra regionalista é um excelente suporte para se tratar questões de uma determinada cultura, dentre estas, seus costumes, crenças, valores e, sobretudo, as manifestações identitárias de uma região. Essa perspectiva torna-se relevante a partir do momento em que consideramos o regionalismo literário como um movimento que expressa de maneira clara o campo e suas “verdades”, sejam estas as riquezas e belezas naturais, ou os problemas que assolam a população de determinadas regiões. Mas voltamos a lembrar que estes limites de rural e urbano não são o suficiente para determinar o que seria ou não literatura regional, como destaca Chiappini (1995, p.155):

A obra literária regionalista tem sido definida como "qualquer livro que, intencionalmente ou não, traduza peculiaridades locais", definição que alguns tentam explicitar enumerando tais peculiaridades ("costumes, credences, superstições, modismo") e vinculando-as a uma área do país: "regionalismo gaúcho", "regionalismo nordestino", "regionalismo paulista"... Tomado assim, amplamente, pode-se falar tanto de um regionalismo rural quanto de um regionalismo urbano. No limite, toda obra literária seria regionalista, enquanto, com maiores ou menores mediações, de modo mais ou menos explícito ou mais ou menos mascarado, expressa seu momento e lugar. Historicamente, porém, a tendência a que se denominou regionalista em literatura vincula-se a obras que expressam regiões rurais e nelas situam suas ações e personagens, procurando expressar suas particularidades linguísticas.

Temos ainda, nas narrativas regionalistas, este ponto referente à linguagem das personagens, que serve para marcar não só a região em que a obra está inserida, como também traçar um perfil sociocultural da personagem, promovendo um maior elo identitário do leitor com a obra lida. Nelas, o narrador ou personagem principal fala “a língua da sua

região”², o que se constitui em algo de valor por registrar características linguísticas e culturais, de modo geral, da região retratada, na narrativa.

No caso da obra *O Mistério das Treze Portas no Castelo Encantado da Ponte Fantástica*, texto base do projeto de intervenção que apresentaremos no capítulo 3, o autor, José Flávio Vieira, ao dar vida aos personagens, Mateu e Catirina, personagens folclóricos, reproduz a linguagem sertaneja local, dando mais vivacidade aos fatos narrados. É o que observamos no momento em que o Mateu, depois de ser expulso do reino de Aimará, sai cantando:

- Até um diaaa!!! Pacherroooooooooo!!!
 “Arreda, moleque, do meio do camim,
 Num me tire do cavalo,
 Num bote nos ispm,
 Zabelinha Tim-tim-Tim-Tim!”

Percebe-se que a literatura regional sempre foi estigmatizada, assim como se faz com a ideia de rural em oposição a urbano, ficando vista pela crítica e, até mesmo por leitores e escritores, como uma literatura inferior. Somente no século XX é que vemos surgir no Brasil romancistas “regionalistas”, como Rachel de Queiroz, Graciliano Ramos, Guimarães Rosa, dentre outros. Eles continuam sendo vistos com um olhar positivo pela crítica literária e, conseqüentemente, pelo público leitor, os quais transcenderam a pejorativa ideia de “escritores regionalistas”, e vieram a ser aceitos no cânone nacional e não apenas naquele de suas regiões.

Todavia, é importante mencionar que não é raro vermos críticas, principalmente de leitores jovens, ao tipo de obra que estes autores escrevem, por exemplo, no quesito “regionalismos”, uma vez que elas são tidas como enfadonhas e “sem sentido” na contemporaneidade. Diante disto, pode-se perguntar, em relação ao ensino de literatura na sociedade atual: como tem sido feita a abordagem destas obras? Como está sendo trabalhado o termo “literatura regional”? Com que propósitos o aluno é induzido a ler tais narrativas?

A situação fica mais delicada quando pensamos o ensino de literatura nas escolas de educação básica do Brasil, pois o que se sabe é que a abordagem destas obras é feita no ensino médio, com fins de aprovação em provas internas ou externas. Já no Ensino Fundamental é ainda mais grave, pois o que aparece são trechos descontextualizados nos livros didáticos para atividades gramaticais ou de interpretação textual sem nenhuma explicação ou ligação com o

² Naturalmente que este uso não está limitado a uma narrativa regionalista, mas serve como exemplo.

percurso histórico da narrativa que permita o leitor compreender o porquê desta ser tida como narrativa regional e qual sua importância para os contextos sociais do período de produção e atual.

É comum também encontrarmos uma associação do termo Literatura Regional ao termo Literatura Popular, para designar narrativas do povo, com uma visão também preconceituosa, transmitindo a falsa ideia de arte simples, no sentido de ter pouco valor literário, seja no campo estrutural ou temático. São muitas as abordagens do termo. Até a crítica literária, se observarmos com cautela, se contradiz. É o que vemos, por exemplo, em algumas análises sobre obras consideradas regionalistas ou não. Ao criarem parâmetros para tais classificações, os críticos acabam negando ou até mesmo contradizendo o que definiram ou resolveram chamar de “literatura regional”. A este respeito, Pelinser (2010, p. 113) aduz:

[...] a apreensão do conceito de regionalismo – se é que podemos falar em conceito, uma vez que suas definições apontam para uma infinidade de rumos – como sinônimo de má literatura levou a um círculo vicioso, quando cada crítico tentou, a sua maneira, salvar determinadas obras dessa vala comum reservada apenas àqueles que de algum modo não teriam realizado os objetivos da arte. Esse impasse gerou e fundamentou uma pluralidade de conceituações que não parecem resistir a um exame mais aprofundado, muito embora tenham orientado grande parcela de nosso pensamento crítico do século passado e mesmo deste.

Como se percebe, encontrar uma definição pronta para o termo “literatura regional” não é tão simples, em virtude das inúmeras reflexões acerca do termo. Cabe ao pesquisador nortear sua escolha, por definições, pautando-se no seu próprio objeto de estudo, e é assim que traçaremos para a nossa pesquisa pontos que nos subsidiarão no uso deste termo.

No que se refere à escolha da narrativa literária que deverá servir de base para o projeto de leitura interdisciplinar aqui proposto, como por exemplo, a abordagem de manifestações culturais desta região, que retratam a riqueza da cultura e nos fazem lembrar o nosso processo de colonização, uma vez que o reisado, que será abordado em toda a narrativa através dos seus principais personagens, o Mateu e a Catirina, é um dos nossos maiores símbolos de fusão de etnias e culturas, a do colonizador e a do colonizado, pois o reisado, ou festa de Reis, como é também conhecido, chegou a nossa cultura através dos colonizadores portugueses que mantinham o hábito de cantar e dançar nas vésperas do dia de Reis. Mas, ao chegarem a nossas terras sofreu a fusão com os saberes e costumes do ameríndio que aqui habitava, dos negros que foram trazidos escravos para o cultivo da cana-de-açúcar e do branco colonizador, dando origem a distintas manifestações, a nossa do Cariri, e é, sem dúvida, uma

das mais ricas, pois reúne em si elementos de várias outras culturas, tornando-o um grande espetáculo regional.

Mediante o exposto, atrevemo-nos – apesar de sabermos da nossa limitação - a definir Literatura Regional como toda e qualquer arte literária que emane do homem comum, que retrate este homem, suas alegrias e dores sem preocupações com o erudito, com os padrões, que seja popular-folclórica, mas que seja representativa de um povo, sua cultura e sua identidade. Este tipo de literatura constitui-se em uma arte que retrata os dramas reais de seu povo simples - e, por vezes, ausente de narrativas do *mainstream* ou representados de forma enviesada - que possa ser reflexo deste povo, que permita a qualquer leitor recuperar os elementos culturais da região retratada, mas que, principalmente, cause ao leitor local uma identificação genuína. Sobre esta questão, citamos o que disse Suassuna em entrevista ao Jornal Folha de São Paulo (2000, 04 de setembro), sobre arte local e arte universal:

Dentro desta orientação, gostaria de falar primeiramente sobre a Região. Prefiro empregar o termo assim, menos rígida e mais amplamente, pois sob o nome de Regionalismo tem-se englobado tanta coisa de qualidade diferente que é impossível tomar pé ante ele. De modo geral, parece que o Regionalismo é uma posição inicial: a daquele que quer criar a partir da realidade que o cerca. Depois daí, porém, cada um toma seu caminho. O que é ótimo, pois afirma-se, de tal modo, que afinal de contas cada artista revela um mundo que é somente seu [...].

Acostamo-nos com esta ideia, principalmente quando o autor afirma: “o regionalismo é uma posição inicial: a daquele que quer criar a partir da realidade que o cerca”. É nesta perspectiva que compreendemos e aqui abordaremos literatura regional, como a literatura que cria e recria a realidade de uma região específica, permitindo a seu povo refletir e fantasiar através de sua própria cultura.

Merece destaque o fato de que, já no início da narrativa em apreço, ao descrever o Reino de Aimará, o narrador nos traz um misto de realidade e fantasia:

Era uma vez, as terras de Aimará, um lindo Reino localizado no pé de uma serra bem verdinha. Árvores grandes e frondosas cobriam todas as colinas, e muitas fontes de água brotavam da encosta, banhando todo o vale. As fontes formavam cachoeiras e, depois, juntavam-se, formando rios que cortavam as terras, onde nasciam muitas flores e cresciam muitas fruteiras. Muitos pássaros faziam seus ninhos no meio das árvores. Havia um especial, ele era o guardião do Reino e se chamava Soldadinho (VIEIRA, 2012, p. 01).

Aqui temos claramente a descrição da nossa paisagem em tempos passados, quando o processo de urbanização ainda não o havia modificado, o vale do Cariri, como também é conhecido, é famoso por suas serras verdes e abundantes fontes de água que desaguavam no famoso rio Granjeiro que cruza a cidade. Hoje, lamentavelmente, ele está poluído e foi transformado em canal de esgotos da cidade. Mesmo assim, temos claramente uma recriação da paisagem antiga, que servirá para as gerações de hoje refletirem sobre a história desta região e a importância da preservação do meio ambiente, sobretudo no contexto das distopias literárias das últimas décadas, as quais tem se voltado para a questão do meio ambiente.

A este respeito, o autor parece ter bebido na fonte de Ariano Suassuna, quando este afirma que:

É por isso que procuro um Teatro que tenha ligações com o clássico e com o barroco: na minha opinião, esta é a posição que pode atingir melhor o real, no que se refere a mim e a meu Povo. Faço da originalidade um conceito bem diferente do de hoje, procurando criar um estilo capaz de acolher o maior número possível de histórias, mitos, personagens e acontecimentos, para atingir, assim, através do que consigo entrever em minha região, o espírito tradicional e universal (cf. SUASSUNA *apud* Folha de São Paulo, 2000, 04 de setembro).

Como se percebe, o autor demonstra cuidado em como representar o seu povo, assim como o faz José Flavio Vieira, que transforma espaços e o povo simples deste lugar em importantes elementos da narrativa, trabalhando o real dentro de um universo que vai do histórico ao anônimo, ao colocar em uma mesma escala de importância, pessoas social e historicamente mais conhecidos e simples moradores de rua deste lugar, “procurando criar um estilo” que abarque o maior número possível de narrativas ao recontar lendas como a da Pedra da Batateira e fatos históricos, com o surgimento do Caldeirão. Tudo isso é feito numa tentativa de refletir a realidade que o circunda e represente tanto a ele quanto o seu povo, fazendo assim uma valiosa representação do povo Caririense.

É nesta perspectiva que iremos falar de regionalismo ou região, como formas de resgate e/ou manutenção das identidades e memórias de um povo, visto que, ao retratar antigos moradores desta região, Vieira (2012) traz à baila histórias de vida locais, fazendo com que os leitores “jovens” que não conheceram tais pessoas, busquem na memória de seus familiares antigas histórias que reavivem estes, hoje personagens de uma narrativa, mas outrora pessoas comuns deste lugar. Acreditamos ser nestas leituras, nestes contatos com a arte e cultura de seu lugar (ou de outra localidade, uma vez que este trabalho não é pensado para ser posto em prática apenas por professores e alunos nordestinos ou cearenses) que o educando irá encontrar reais sentidos para as atividades propostas pela escola, uma vez que o

seu objeto de estudo o represente ao seu povo, seus costumes, suas crenças, de maneira positiva e não mais limitada ou inferiorizada, como se percebe em certos casos de textos literários externos ao círculo local (um nordestino ser representado como inferior, em um texto de outra região, por exemplo).

Nesta perspectiva, deu-se a escolha da narrativa *O Mistério das Treze Portas no Castelo Encantado da Ponte Fantástica*, pois além da narrativa ser envolvente, o que ajudará no despertar dos leitores, é permeada de lendas e mitos locais, como é o caso do famoso mito da Baleia que, segundo os ditos populares, até hoje se encontra presa debaixo do altar de Nossa Senhora da Penha, na Igreja Matriz da cidade do Crato. Na narrativa em apreço, ela tem seu papel de destaque, pois ajuda a criar uma atmosfera fantástica, servindo de suporte para o resgate da memória e da cultura Caririense, levando o educando a reconhecer o valor da cultura da sua região, bem como a desenvolver um empoderamento de sua identidade, respeitando as diferenças que compõem e enriquecem esta região.

É importante considerar que, conforme aduz Pelinser (2010, p. 108):

[...] nos processos culturais, a dinâmica entre os elementos do imaginário e a sociedade expressa determinados modos de ser, fazer, pensar e agir, em resumo, um *ethos* imprescindível à articulação de suas representações simbólicas, de modo que a ele estão visceralmente ligadas as manifestações identitárias que escrevem a região. Essa perspectiva torna-se relevante a partir do momento em que consideramos o regionalismo literário justamente como o movimento que, numa dialética da palavra, se baseia na dinâmica de tais processos e busca a melhor poética e destreza temática para expressá-los.

Assim, histórias de um povo, mesmo que mescladas de ficção, transmitem experiências e verdades de uma comunidade, de uma cultura ou de uma região, e precisam ser repassadas e ensinadas, com vistas a ajudar a afirmar a identidade dos indivíduos desta região. Isto pode ser observado no texto em apreço, na abordagem do costume e tradição da “reza” ou “rezadeiras,” uma prática comum até hoje em nossa cidade, e que ganha visibilidade dentro da narrativa em estudo. Assim, é através da memória coletiva e individual que podemos remodelar ou até reconstruir a nossa história. Aqui temos um dos maiores poderes da arte literária, o conhecimento e a reflexão a respeito do mundo e da realidade, não é que o texto literário seja utilitário, mas é no contato com o leitor e suas vivências que ele vai ganhando sentidos, permitindo a seu leitor diferentes visões da sua região e do mundo.

É o que sentimos ao ler a narrativa abordada neste projeto interdisciplinar de leitura, é a história de um povo recontada com muita fantasia, cheia de encantos e mistérios, mas existe

uma “gente” nesta história que não é fantasia, um povo sonhador e guerreiro que povoa esta região até os dias de hoje. São muitos os Caririenses representados nas ações de D. Regina, famosa rezadeira deste lugar e da narrativa ou Maria Caboré, que por ter sido uma grande devota de Nossa Senhora, após sua morte espalhou-se histórias de graças alcançadas por sua intersecção e, desde então, tem o seu túmulo visitado até hoje por muitos fieis que esperam alcançar graças divinas.

Por óbvio, a Literatura é uma provocação ao conhecimento das coisas e do mundo. Neste contexto, uma abordagem da literatura regional na escola, se justifica por ser esta uma forte combatente aos preconceitos que ainda se fazem presentes no espaço educacional, como por exemplo, a abordagem da literatura canônica como sendo superior ou melhor, desmerecendo os vários textos que circulam na escola e na comunidade do leitor, a exemplo de cordéis, avisos, notícias, filmes, novelas, cantorias, benditos, etc, que podem e devem ser adotados como uma literatura importante para o processo de formação do leitor e do próprio sujeito-social.

Nesse sentido, reconhecer a arte que traz a marca identitária de um povo e sua cultura é um importante processo no âmbito do letramento literário, o qual propomos através de um projeto de leitura que tem como norte a narrativa aqui já menciona, por esta nos permitir refletir sobre o eu e o outro, debatendo questões pertinentes para a vida do educando da região do Cariri.

Um exemplo pertinente desta questão está ilustrado na temática “qualidade de vida”. Ao abordar o reino de Amairá em diferentes momentos levando-nos a refletir sobre o que de fato precisamos para ter uma qualidade de vida: Riqueza, terras, como ambicionava o Rei Joaquim ou amigos e momentos de alegria, como faz Mateu ao desmanchar o feitiço que assolou o reino por muito tempo? Há também a questão do racismo. Dentro da narrativa, a maioria dos personagens são negros, principalmente os pobres. O professor poderá debater como esta questão se mostra nos dias atuais, se ela mudou, quais fatores históricos e sociais levam a região a ser retratada desta forma? Com relação à homofobia, Capela, que na narrativa ganha o título de super-herói, na vida real era humilhado e desprezado por ser homem e vestir-se de mulher. O professor pode explorar se hoje ele seria tratado de forma diferente?

No que diz respeito ao Meio ambiente, temos na narrativa o Soldadinho, importante pássaro da região e que está em extinção. O debate pode se dar sobre como podemos resolver isto? No quesito crenças, é comum a busca pelas rezadeiras, uma vez que o povo do Cariri entre outras coisas destaca-se por sua fé. Esta marca cultural pode ser também elemento de

estudo. Pode-se refletir ainda sobre empatia, responsabilidade social, etc, sobretudo porque o desfecho da narrativa nos traz estas e outras reflexões pertinentes para a vida atual. Entendemos ser este um dos importantes papéis da escola na contemporaneidade, isto é, fomentar este tipo de discussão.

Assim, observa-se que é preciso pensar e reforçar a construção das identidades regionais para a formação política, econômica e social do nosso país. Diante disso:

[...] cabe ao campo educacional propiciar aos alunos as capacidades de vivenciar as diferentes formas de inserção sociopolítica e cultural. Apresenta-se para a escola, hoje mais do que nunca, a necessidade de assumir-se como espaço social de construção dos significados éticos necessários e constitutivos de toda e qualquer ação de cidadania (PCN, 1997, vol. 1, p. 34).

Nessa perspectiva, deve-se ter em mente que a literatura carrega marcas do particular cultural de cada autor e da região com a qual ele se identifica e se relaciona. Na obra *O Mistério das treze portas no Castelo Encantado da Ponte Fantástica* não é diferente o autor José Flavio Vieira, ao narrar a história do reino de Aimará, nos permite passear pela história da região do Cariri de maneira fascinante, pois a obra é permeada de narrativas envolventes que se unem a ilustrações coloridas da obra e a canções tipicamente populares, nos seduzindo a cada página, mesclando história (quando nos remete ao povo indígena, através do Cacique Araripe, que habitam estas serras antes da chegada da colonização no Ceará; lendas locais, como a Pedra da Batateira, e a do Lobisomem (história do personagem Vicente Finim); lenda universal e mitos como o da baleia presa debaixo do altar de Nossa Senhora da Penha) e fantasia, dando vida a estas lendas e personagens, os quais nos seduzem.

Conforme pode ser observado, a narrativa em apreço se passa na região do Cariri e tem como personagens importantes nomes da história deste lugar, como Barbara, a rainha do reino de Aimará, sua construção foi inspirada na heroína Barbara de Alencar (1760- 1832), pernambucana que veio morar no Crato ainda criança, tornando-se mais tarde um dos maiores símbolos femininos desta região, por ter sido uma das enfrentantes da Revolução Pernambucana³. Ela ficou conhecida como Dona Barbara do Crato, exemplo de força e

³ “**Revolução Pernambucana**, também conhecida como **Revolução dos Padres**, foi um movimento emancipacionista que eclodiu em 6 de março de 1817 na então Capitania de Pernambuco, no Brasil. Dentre as suas causas, destacam-se a influência das ideias iluministas propagadas pelas sociedades maçônicas, o absolutismo monárquico português e os enormes gastos da Família Real e seu séquito recém-chegados ao Brasil — o Governo de Pernambuco era obrigado a enviar para o Rio de Janeiro grandes somas de dinheiro para custear salários, comidas, roupas e festas da Corte, o que dificultava o enfrentamento de problemas locais (como a seca ocorrida em 1816) e ocasionava o atraso no pagamento dos soldados, gerando grande descontentamento no povo pernambucano e brasileiro.”

determinação. Barbara é considerada a primeira prisioneira política deste país, por ter sido umas das lideranças da Revolução de 1817 ou Revolução Pernambucana. Ela é também a mãe do revolucionário José Martiniano (uma das lideranças da Revolução de 1817 e pai do escritor cearense José de Alencar) e do famoso Tristão Gonçalves de Alencar (que comandou a Confederação do Equador ⁴, no Ceará e também aparecerá na narrativa em apreço como o rei de Aimirá).

Todavia, o autor também retrata personagens que não entraram para a história deste lugar, mas que não são de menor importância, nem na história e nem na narrativa. É o caso de D. Regina (viveu no Crato até o ano 2000, quando faleceu), importante rezadeira da região, conhecida e procurada por muitos por seu poder de cura, através de suas rezas. Ela aparece na narrativa com suas características e “dons” de maneira fiel ao que se sabe dela pelas falas do povo da região, único registro, até então, que mantém viva sua memória e a importância do povo simples deste lugar. Outra personagem local é Canena (viveu em Crato entre os anos 1950 e 1970), pobre senhora, que vendia fígado cozido com tapioca na antiga feira do Crato, que não se sabe bem ao certo o por que levou a má fama de Papa-figo. Diziam que esta comia cozido o fígado das crianças peraltas, e esta sua fama fez e faz com que esteja viva no imaginário das crianças, que morrem de medo dela e do pai que usam desta sua fama para intimidar as danças dos filhos.

Temos ainda Tandô (viveu em Crato entre os anos 1950 e 1970), negro e baixinho, conhecido por ser um homem muito cheiroso e que, por isso, fazia muito sucesso com as mulheres. Ele era um homem vaidoso e metido a cangaceiro, gostava de usar muitos colares, pulseiras e relógios, além de um cinto em forma de cartucheira, no qual portava inúmeros frascos de perfumes, das mais variadas fragrâncias. Há também o lendário Capela (chegou ao Crato nos anos 1960 e faleceu nos anos 1990), homossexual que vivia nas ruas da cidade, sempre trajando roupas de mulher e usando muita maquiagem. Ele servia de chacota para muitos, mas também era dono de um nobre coração. Mesmo sendo alvo de muitas injustiças não permitia que ninguém fosse injustiçado na sua frente, tomando as dores e defendendo quem precisasse, em especial, crianças e mulheres.

⁴ “**Confederação do Equador** foi um movimento revolucionário de caráter separatista e republicano que eclodiu no dia 2 de julho de 1824 em Pernambuco, se alastrando para outras províncias do Nordeste do Brasil. Representou a principal reação contra a tendência monarquista e a política centralizadora do governo de Dom Pedro I(1822-1831), esboçada na Carta Outorgada de 1824, a primeira Constituição do país.”
Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Confedera%C3%A7%C3%A3o_do_Equador

Estas e muitas outras figuras locais que ficaram na história ou no imaginário do povo vão compondo o enredo, a história de um lindo reino (Aimará) – uma clara construção utópica - que enfeitado acaba sendo atacado e dominado pelo rei de um reino vizinho (Trono do Altar), mas acaba perdendo seu encanto - aqui ocorre a virada para a distopia. É quando um personagem decide desvendar o encantamento e, após uma saga, vivida dentro das lendas e mitos do lugar, entre elas, a baleia que mora embaixo da Igreja da Sé, o boi misterioso, a cobra da lagoa encantada, a pedra da Batateira e outras crendices que construíram e povoaram o mundo do Cariri. Ele encontra 13 portas em um castelo encantado, sendo que cada porta o leva a um antigo morador desta região, gente simples que compõem a história e identidade deste lugar, compondo e encantando a cultura local. Todos ajudam a recontar a história da região, é o caso dos personagens Mateu e Catirina, importantes personagens do reisado, riqueza folclórica da região. No final, há a restauração do reino e o retorno à utopia, num processo de construção típico de contos de fadas.

Assim, José Flávio Vieira, povoa o imaginário do povo Caririense com as lendas e mitos que compõem a rica história desta região. Na trama, o autor vai mesclando fantasia e denúncias sociais, como a ganância, por exemplo, o desejo do Rei Joaquim (Rei do Trono do Altar) em dominar as terras de Aimará, a desigualdade social, ao refletirmos sobre a vida do personagem Zé Bedeu que, na narrativa, aparece como o dono das ruas e praças, mas que claramente compreendemos no seu desenho e canção, tratar-se de um morador de rua, homem muito pobre, humilhado e maltratado por perambular nas ruas. A questão do preconceito, a homofobia, pode ser trabalhado em personagens como Capela que, por ser homossexual, era alvo de piadas e humilhações.

Observa-se que são várias as reflexões que a obra nos permite, dentre estas e outras, uma de suas principais bandeiras é o descuido com o meio ambiente que vem sendo devastado pelo homem cego por dinheiro e poder desde o início de nossa história. Assim, ao retratar o sumiço ou desaparecimento do Soldadinho (pássaro típico da região, soldadinho- do-Araripe) o autor nos alerta sobre o descuido com as nossas nascentes, uma vez que o sumiço do pássaro se dá pela escassez de água (O professor pode utilizar-se desta questão para trabalhar com literatura e ecocrítica – algo que não incluiremos no projeto). Para isso, o autor conta com a participação de músicos e intérpretes regionais, que deram vida, através da música, a antigos moradores desta região, em sua maioria silenciados pelo descaso com a população pobre. Eles ajudam a dar ludicidade a narrativa e vida aos personagens que têm suas histórias de vida cantadas, promovendo uma maior interação autor/obra/leitor.

Esta interação é muito importante, pois é necessário entendermos que todo autor é sujeito do seu tempo e que sempre tem uma intenção ao escrever, relatar, criar uma história, que também está presa a seu contexto de produção e, por isso, nos remeterá a diversas reflexões, e que ainda temos as intenções do sujeito leitor, seus conhecimentos de mundo e o porquê de estar lendo este texto, tudo isso norteará a leitura, permitindo aos leitores diversas abordagens e reflexões de uma mesma narrativa. É neste sentido que vemos a riqueza da narrativa em apreço, pois o autor, através de uma tessitura das lendas e mitos locais, nos remete a conceitos importantes de serem abordados no contexto escolar, como utopia e distopia.

Ao iniciar a narrativa com a descrição de uma civilização perfeita, temos a utopia, o Reino de Aimará é idealizado:

Com tantas fruteiras e caças, os habitantes de Aimará nem precisavam trabalhar muito. Eles criavam muito gado e, à tardezinha, era bonito olhar o verde da mata abraçando os animais. Respirava-se um cheirinho doce de curral. Os aimaraenses acordavam tarde, tomavam banho nas cascatas, descansavam depois do almoço e, de noite, brincavam (VIEIRA, 2012, p. 1,4).

Em seguida, o autor nos fala que havia um outro reino vizinho, não tão belo como o de Aimará, o Reino do Trono do Altar, que era liderado pelo Rei Joaquim. Os altarianos viviam tentando invadir Aimará [...] até que um dia conseguem. Temos aqui uma clara menção ao processo de colonização, outro importante conceito que deve ser estudado e compreendido na escola, principalmente em um país que foi colônia por mais de 300 anos, como é o caso do Brasil, e em uma região que vivenciou este processo de colonização em suas próprias terras, tendo sua etnia, cultura, crenças tudo devastado pelo colonizador. Neste caso, o professor poderá abordar tais questões na perspectiva póscolonial, a qual avalia criticamente tanto a história quanto a literatura na perspectiva dos colonizados.

O autor nos fala que com a invasão do reino de Aimará, Joaquim, novo rei do lugar, “perseguia as pessoas, que pensavam diferente dele e era muito violento [Distopia] [...] Primeiro ele passou a morar em um palácio e mudou completamente os costumes da terra [Colonização] [...] “o rei fez de muitos aimaraenses escravos” (colonizados) (VIEIRA, 2011, p.10). Assim o autor vai nos permitindo refletir sobre o nosso lugar e sua história, por isso é importante pensar na relação autor/obra/leitor, pois devemos levar nosso aluno a refletir o porquê desta narrativa ter sido escrita assim, quais as intenções do autor ao fazer claramente

menção a estes conceitos, numa narrativa local. Pensar no autor e contexto de produção desta narrativa é primordial para compreensão desta.

Conforme exposto até agora, entendemos que o ensino de literatura na educação básica se dá em sua maioria, através de trechos de obras “consagradas”, que aparecem desconectadas da realidade do educando⁵, para fins de abordagens ou de leitura e interpretação de texto ou para suporte de atividades gramaticais, o que vem criando um abismo entre leitor e literatura, pois os educandos acabam assimilando a “falsa” ideia de que tais leituras só servem para estes fins. Sabemos que uma das fases apontadas, pela maioria dos leitores, como melhor fase no seu processo de formação leitora é a infância, quando seus familiares ou até mesmo o professor lhes contavam histórias de maneira fascinante, e é assim que acreditamos que este trabalho torna-se pertinente, pois a narrativa aqui abordada nasce destes contares de histórias de um povo, sendo abordadas de maneira lúdica e dando voz a narrativas locais, o que tornam a literatura da região, mais que uma boa leitura, torna-a uma prática social, despertando no leitor a vontade de participar plenamente das atividades da escola e de sua comunidade.

3.3 Intertextualidade e leitura

O leitor de todos os tempos, não só o contemporâneo, tem sua formação/construção definida socialmente, ou seja, somos um resultado de tudo que nos cerca, de todas as nossas vivências. Logo, pensar ou desejar textos genuinamente originais é algo impossível, visto que os textos, assim como nós, só existem devido a um conjunto de eventos e dizeres que se uniram e tomaram sentido na vida do escritor/autor. Isso ocorre tanto na expressão verbal quanto na não verbal e é conhecido como um fenômeno dialógico, denominado intertextualidade.

Ora, o ato de ler é um dos mais importantes mecanismos para a construção de indivíduos críticos. Um bom leitor é capaz de dialogar com textos, verbais, não verbais ou mistos, ou seja, é capaz de ler o mundo a sua volta, depreendendo das leituras que venha a fazer intenções presentes nestes diálogos que a vida lhe impõe. Assim, despertar a prática leitora, ou o leitor proficiente é o maior desafio do ensino contemporâneo e, para tanto,

⁵ Naturalmente que a estética da recepção nos orienta a ampliarmos o horizonte de expectativa do leitor, mas o enfoque aqui empregado é exatamente para o aluno se voltar para a sua cultura, inclusive para aspectos dela que ele não conhecia profundamente (ampliando seu horizonte de expectativa), como a própria narrativa em apreço, a qual trata de assunto que os moradores locais mais jovens desconhecem a origem daquela tradição, pro exemplo.

precisamos pensar em competência leitora. Para tanto, podemos nos perguntar: o que precisa um indivíduo para ser um bom leitor? A resposta para este questionamento nos parece clara: querer/gostar de ler.

Apesar de parecer simples, indubitavelmente, um dos fatores mais importantes para a produção de sentido de um texto é o leitor e suas intenções, mas isso não é o suficiente. O bom leitor precisará acionar habilidades e conhecimentos que lhe ajudem a dar sentido ao que ele lê. Parafraseando Bakhtin (2000), o leitor não só constrói os sentidos da leitura, mas também é construído por esses sentidos, ou seja, o leitor, ao interpretar um texto, aciona vários outros textos e promove um diálogo entre eles, construindo sentidos. Essa relação que se dá entre o leitor e o texto contribuem positivamente para sua formação como cidadão, permitindo que este melhore suas vivências.

A cada novo texto lido, mais conhecimentos o leitor irá acumular e recorrerá a estes sempre que for necessário, formando uma cadeia de sentidos promovida pela interação destes vários textos, essa capacidade de fazer ligações entre suas leituras, é a mais importante habilidade de um leitor, que ativa seus conhecimentos de mundo, faz inferências, levanta hipóteses, capta conclusões, compara ideias, tudo para dar sentido ao texto lido, a final como nos diz Carvalho (1992, p. 53), “A repetição de um texto por outro, de um fragmento em um texto, a colagem, a alusão, a paródia, nunca é inocente”, ou seja, é de fundamental importância que o leitor recupere estas marcas dialógicas no texto para dar sentido ao que ler, este é o fenômeno da Intertextualidade. Segundo Koch (2000, p. 46):

Todo texto é um objeto heterogêneo, que revela uma relação radical de seu interior com seu exterior; e, desse exterior, evidentemente, fazem parte outros textos, que lhe dão origem, que o predeterminam, com os quais dialoga, que retoma, a que alude, ou a que se opõe.

À vista disso, consideramos importante destacar a relevância da intertextualidade, para que o trabalho com a obra possa, de fato, nos ajudar no incentivo à prática leitora e, conseqüentemente, na escrita, pois o fenômeno da intertextualidade é, indubitavelmente, um importante aliado do professor e do leitor. Segundo Carvalho (1992, p. 53-54), podemos assim entender este fenômeno:

Toda repetição está carregada de uma intencionalidade certa: quer dar continuidade ou quer modificar, quer subverter, enfim, quer atuar com relação ao texto antecessor. A verdade é que a repetição, quando acontece,

sacode a poeira do texto anterior, atualiza-o, renova-o e (por que não dizê-lo?) reinventa.

Assim, chamamos de intertextualidade o diálogo entre textos, ou seja, é a capacidade de um texto retomar outro, e este diálogo pode acontecer de duas maneiras, explícita ou implícita. Quando o leitor precisa recorrer às informações subentendidas no texto, pois as informações não estão claras, ele está diante de uma intertextualidade implícita já quando as informações estão colocadas de forma clara, expressas, sem ambiguidades a intertextualidade é explícita. Ambas contribuem para a compreensão global do texto. Os textos artísticos costumam adotar mais a intertextualidade implícita, para que o leitor recupere estas informações nas entrelinhas, dando a este uma maior responsabilidade, uma vez que ele precisará agir ativamente para recuperar os sentidos do texto. Esta é uma das principais funções da arte literária, promover experiências e reflexões. A seguir, ilustraremos alguns exemplos de intertextualidade na obra em apreço.

Intertextualidade com histórias da tradição oral

Um caso de intertextualidade no texto em estudo está diretamente localizado no campo da tradição de histórias orais, como aquela da personagem Canena que é mais conhecida como Papa-figo. Muito familiar no nordeste brasileiro e muito popular, sobretudo até os anos de 1980, diz-se que ela comia o fígado de crianças peraltas. Muitos pais usaram desta fama que foi a ela atribuída para evitar danações dos filhos. Outro caso de história da tradição oral e importante na região nordeste, é aquele da famosa lenda da Caipora, retomada na descrição do personagem pelo Rei da Serra: “Então fiz amizade com a Caipora, que é o espírito que protege os animais que são perseguidos pelos caçadores” (VIEIRA, 2012, p. 37). Nestes dois exemplos, temos uma amostra de aspectos comuns aos contos de fadas, isto é, figuras assustadoras do folclore local. Neles, temos o Lobo Mau, bruxas e madrastas. O toque sobrenatural não é tão recorrente no Brasil, exceto em lendas de origem indígena. Na obra, temos o assustador apresentado dentro dos limites do plausível e do sobrenatural.

É nítida a intenção do autor José Flávio Vieira em permear de fantasia a história da região do Crato/CE. Isso nos permite passear na história local através de fatos históricos que se tornaram “lendários” no imaginário local com o passar do tempo, como quando ele nos

relata o surgimento do Caldeirão⁶, através do personagem Beato Zé Lourenço, que remete ao verídico Beato Zé Lourenço, líder da comunidade Caldeirão de Santa Cruz do Deserto, uma comunidade de agricultores muito produtiva, que se alto-sustentava. Aqui ele faz as vezes de um Homero local, colocando no papel feitos de alguém que um povo consagrou nas suas tradições mais queridas.

Vieira prossegue no seu intento de registrar para a posteridade elementos universais que se tornaram locais, através de lendas, como aquela do Lobisomem⁷, no caso, *via* definição do personagem Vicente Finim “Eu sou lobisome, mei lobo, mei homem/ Destino ingrato, eu vivo assim/ Se a lua é cheia viro lobisomem/ Na lua bem nova: Vicente Finim” (VIEIRA, 2011, p.46). Este tipo de construção também pode ser vista em outros mitos, como a personagem Vovô Jéfferson que é uma divindade que protegia a terra ou o lugar em si, comparando-o a Deméter⁸.

Nesse particular, observa-se que o autor reúne em sua obra um aparato literário das mais variadas tradições literárias, que vão da local à mitologia grega, demonstrando sua erudição e aprofundamento nas mais variadas tradições literárias do ocidente. Sua obra, portanto, guardadas as devidas proporções, assemelha-se ao tipo de épico europeu, derivado, por óbvio, do grego. Esse épico europeu, seja ele de inspiração cristã (*Paraíso Perdido*, de John Milton) ou pagã (como *Beowulf*, possivelmente posto no papel por um monge, na Inglaterra) reúne elementos locais, mas caracteriza-se pela intertextualidade com obras das mais variadas tradições, culturais, literárias e religiosas.

A obra em apreço também nos faz refletir sobre questões importantes para esta região, como o descaso com o meio ambiente, quando aborda o desaparecimento do

6 “O Caldeirão da Santa Cruz do Deserto ou Caldeirão dos Jesuítas[1] foi um dos movimentos messiânicos que surgiu nas terras do Crato, Ceará. A comunidade era liderada pelo paraibano de Pilões de Dentro, José Lourenço Gomes da Silva, mais conhecido por beato José Lourenço.”

Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Caldeir%C3%A3o_de_Santa_Cruz_do_DesertoAJEITE

7 “Lobisomem ou licantropo (do grego λυκάνθρωπος: λύκος, lykos, "lobo" e άνθρωπος, anthrōpos, "homem"), é um ser lendário, com origem na mitologia grega, segundo as quais, um homem pode se transformar em lobo ou em algo semelhante a um lobo em noites de lua cheia, só voltando à forma humana ao amanhecer.”

Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Lobisomem>

8 “Deméter (em grego: Δημήτηρ, transl.: Dēmētēr) ou Demetra (em grego: Δήμητρα, transl.: Démētra), na mitologia grega, é a deusa da colheita e da agricultura, uma olímpica, filha de Cronos e Reia.[1] É também deusa da terra cultivada e das estações do ano. É propiciadora do trigo, planta símbolo da civilização. Na qualidade de deusa da agricultura, fez várias e longas viagens com Dioniso ensinando os homens a cuidarem da terra e das plantações.”

Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Dem%C3%A9ter>

Soldadinho (soldadinho-do-araripe)⁹, pássaro típico da região do Cariri, ameaçado de extinção global. Assim, mesclando mistério e realidade, o autor reinventa/ reconta a história do Cariri, presenteando o leitor com uma obra regional encantadora. Esta e outras questões debatidas na obra, em relação ao meio ambiente, remetem à questões de utopia e distopia, tão presentes na obra, a qual é construída retratando o espaço local como um reino utópico, semelhante aos elementos de contos de fadas, mas que é corrompido e destruído por forças do mal, tornando-se uma distopia, cuja condição utópica é restaurada ao final, em um arremate típico de contos de fadas.

Intertextualidade com obras clássicas da literatura

Uma vez que a obra bebe nas mais diversas fontes culturais ocidentais, encontramos nela um acontecimento que remete ao mito da Esfinge grega, como na cena em que Dona Regina explica a Mateu como fará para quebrar o encantamento do Reino de Aimará:

Suba a Serra. É lá pras bandas do Olho D'água do Diabo, pertinho da Ponte de Pedra. Só tem um problema: a serpente vai te testar, fazendo três perguntas. Se você não resolver as charadas, ela vai te engolir! Se passar no teste, Mateu, ela vai te dar a chave para resolver o feitiço (VIEIRA, 2012, p. 23).

Machado (2002) destaca a relevância de o professor considerar a tradição grega nas aulas de literatura, notadamente por ser uma das culturas que forjaram o modo de vida ocidental. Neste caso da Esfinge, tem-se a questão de um rito de passagem para o herói que, assim como Édipo e Hércules, por exemplo, venceram as charadas da Esfinge e deram prosseguimento ao seu destino heroico. Isto remete ao valor do herói para os rumos da sua sociedade, tanto para o mal (um resultado negativo, como em Édipo) quanto para o bem (como no caso de Hércules). O herói da obra e seu destino estão mais próximos de Hércules, não pela força, mas pela inteligência que o faz solucionar o enigma e ajudar seu povo.

Temos ainda um caso de intertextualidade explícita com o clássico, Dom Quixote, quando Mateu abre a porta onde se encontra o Padre Verdeixa e diz: “O homem era magro e desengonçado, parecia um Dom Quixote: Padre Verdeixa.” (VIEIRA, 2011, p.65). Além da aparência do personagem, a intertextualidade com a obra de Cervantes aparece de modo

⁹ “O **soldadinho-do-araripe** é uma ave rara e ameaçada de extinção, que somente se encontra na Chapada do Araripe, região Nordeste do Brasil.”

implícito na atmosfera de aventura mítica que permeia ambas as obras. Assim, o leitor precisará recuperar estes diálogos para que a leitura ganhe sentidos, sendo necessário tanto a compreensão do que é intertextualidade, como também refletir sobre a presença e a importância destes diálogos entre estes textos, que ele irá recuperar na leitura.

Na narrativa em apreço, há fortes marcas de intertextualidade com a literatura europeia (da qual, boa parte também se formou a brasileira), tais como aquela relacionada ao famoso personagem da literatura inglesa, Gulliver¹⁰, como se observa a descrição do personagem Príncipe Ribamar da Beira-Fresca: “Desde aquele dia, fiz inúmeros empreendimentos no Reino de Aimará: instalei por lá a primeira “Fábrica de Descarregar Fumaça”; montei, também, a primeira “Usina de Beneficiamento de vento” (VIEIRA, 2011, p. 53). A sátira de Swift à pompa e à circunstância inglesa em relação a sua suposta superioridade em relação ao resto do mundo que lhes parecia inferior é postamente clara pelo irlandês, através dos cientistas liliputianos, mas retomada pelo cearense.

Intertextualidade com a Bíblia e outras tradições culturais

Além deste exemplo de intertextualidade, temos o caso da Bíblia, na passagem do dilúvio que destruiu todo o reino de Aimará:

[...] Só houve um pequeno problema: eles não calcularam o tamanho do dilúvio que haviam provocado. Com algumas horas, a água começou a banhar a encosta da serra e, já à noitinha, começou a inundar o acampamento dos aimaraenses em cima da serra. [...] (VIEIRA, 2012, p. 14,15).

Este conteúdo de origem bíblica constitui-se em uma marca cultural brasileira, em virtude de o país ser de maioria cristã, e é também uma forte característica da Região Nordeste, que se destaca no país pelo seu apego às tradições cristãs. Portanto, é um tipo de intertextualidade facilmente identificável pelos leitores da obra. Machado (2002) recomenda que esse tipo de tradição religiosa não pode ser desconsiderada no trabalho com o texto literário, sobretudo porque é um elemento que moldou a forma de ser, de pensar e de agir do Ocidente e, por óbvio, do povo brasileiro. Nesse sentido, a alusão posta na obra acerca do

¹⁰ Na verdade, *As aventuras de Gulliver* (1726), é um romance do irlandês Jonathan Swift, mas como a Irlanda era colônia inglesa à sua época (ela o foi do século XIII até 1922, quando houve a divisão em duas Irlandas, uma livre, a República da Irlanda e, a outra, ainda sob o domínio inglês, a Irlanda do Norte), ele é arbitrariamente considerado um autor inglês. Esta marca da colonização implica no apagamento da identidade nacional e cultural do autor, ao rotulá-lo de “inglês, bem como sua obra.

dilúvio, destaca o quanto de um elemento universal (no sentido de ser um aspecto da cultura ocidental) se tornou local na cultural brasileira, de forma que sua presença na obra destaca a inserção do nosso país em um contexto cultural mais amplo, o que pode ser visto como uma ponte para o estudo de outras culturas e suas relações de identidade e/ou alteridade com a nossa.

Mediante o exposto, observamos que a obra em estudo, *O Mistério das trezes portas no Castelo Encantado da Ponte Fantástica*, é uma obra rica em muitos quesitos, mas como tantos outros textos, orais ou escritos, não está isenta da ação de outros dizeres, por isto dialoga, ao mesmo tempo com textos bíblicos e textos de outra natureza, como aqueles que fazem uso do fantástico e do maravilhoso, tudo isso entrelaçado, por vezes, em um único parágrafo:

Mateu e Catirina, depois de expulsos do Reino de Aimirá, partiram sem destino. Catirina estava já com três anos de gravidez e, estranhamente, o neném não dava sinais de querer nascer. A viagem foi longa e cansativa. A burrinha quase que não suportou o esforço (VIEIRA, 2012, p. 16).

Este trecho dialoga com a passagem bíblica que relata o nascimento de Jesus, quando Maria teve que empreender uma longa viagem e em condições precárias – em virtude do tipo de transporte existente à época, sobretudo o jumento, um animal típico das narrativas bíblicas e amplamente associado ao nordeste brasileiro - para a cidade de Belém, mesmo estando grávida. O tempo da gravidez da personagem rompe com o realismo da associação com o texto bíblico, e insere o improvável na cena, ao tempo em que se aproxima do caráter miraculoso que norteia a concepção de Cristo pela virgem Maria.

A intertextualidade com a Bíblia também pode ser observada na passagem da décima porta, na canção do Beato Zé Lourenço, que se inicia com os versos: “Se viemos do barro mundo/ Se nascemos da mesma costela”, que remetem ao relato bíblico da criação. Temáticas bíblicas também podem ser encontradas no falar de outros personagens que representam o homem comum da região e sua devoção ao Cristianismo - sendo esta uma característica recorrente na cultura nordestina - como na canção do personagem Capela, que foi um dos mais conhecidos homossexuais desta região, uma vez que trabalhou como cozinheiro em vários cabarés da cidade do Crato. Em uma das canções da obra em estudo, ele se intitula: “Às vezes Sansão,/ Às vezes Dalila”, remetendo ao relato bíblico do herói trágico e de proporções épicas, Sansão, e seu fatídico romance - impróprio para sua fé - com a prostituta Dalila. Aqui tem-se o homem destruído pela sua entrega indevida aos prazeres “da carne.” Vale salientar

que este personagem histórico e seu representante ficcional, se intitulava Sansão ou Dalila, porque era homossexual (aqui reside sua identificação com a prostituta Dalila) e muito valente, ele batia em muitos homens que agiam de modo errado, como bater em mulher por exemplo (um herói justiceiro, como Sansão).

Temos ainda uma comparação do Vovô Jéfferson - ilustre morador da cidade de Crato que foi o dono do Sítio Fundão, hoje conhecido como Geossítio Batateira¹¹. Até o seu falecimento Vovô Jéfferson manteve a área do Fundão florestada - a “Moisés prestes a atravessar o Mar Morto,” remetendo-nos a Moisés, importante personagem do Antigo Testamento, em um momento de grande perigo, mas que é protegido milagrosamente por Deus. A inexatidão – Moisés e o povo de Israel atravessam, na verdade, o Mar Vermelho – ilustra a falta de leitura bíblica comum na região, mesmo sendo ela o Livro Guia da fé abraçada na região.

Ao beber nas mais diversas tradições culturais e literárias, o autor do livro em estudo parece seguir princípios da estética épica ao produzir uma obra que serve como um documento histórico/cultural do seu povo, ao tempo em que o insere em um universo multifacetado de outras culturas que estão presentes tanto na local quanto no seu próprio texto. Assim, ao tempo em que demonstra sua erudição, eleva e engrandece o seu povo, tanto o homem comum “anônimo” quanto figuras históricas que forjaram a história local e nacional, ressaltando quanto o externo (de outras culturas) se tornou interno na cultural local que, semelhante ao Brasil como um todo, na condição de ex-colônia, nasce como nação - mediante os moldes europeus – na intersecção entre as mais diversas tradições estrangeiras, as quais ainda perduram no dia-a-dia local da cultura nordestina, por exemplo.

3.4 Projeto interdisciplinar de leitura

A escola, seja ela pública ou privada, precisa pensar estratégias pedagógicas que viabilizem um trabalho envolvente com a leitura, para assim despertar no aluno o gosto por tal prática. O primeiro passo é tornar a escola um lugar interessante para que isso aconteça, o sujeito precisa se sentir pertencer tanto ao espaço escolar, como às práticas desta. Logo, a escola deve ser um ambiente democrático, onde todos, educandos e professores, tenham suas

¹¹ “Situado no Município de Crato, o **Geossítio Batateiras** está localizado na área do Parque Estadual Sítio Fundão e representa uma ótima opção para turismo ecológico. O Geossítio é cortado pelo Rio Batateira e está localizado ao sopé da Chapada do Araripe, área onde estão presentes fontes naturais de água que fertilizam a Região do Cariri. Com uma área de 93,54 hectares, o Sítio Fundão tem como objetivo a preservação de ecossistemas naturais, possibilitando a realização de pesquisa e atividades de educação ambiental.”

Fonte: <https://www.turismocariri.com.br/project/geossitio-batateiras-sitio-fundao/>

identidades e individualidades respeitadas. O que vemos na escola é que o professor é o detentor do saber, aquele que irá transmitir seus ensinamentos para os demais, no caso, os alunos, o ensino sempre se deu nesta perspectiva, distanciando cada vez mais o aluno da escola. Assim, viabilizar uma prática em que o aluno é ativo no seu processo de ensino-aprendizagem é um meio para atraí-lo e mantê-lo envolvido nas atividades propostas pela escola. Acreditamos que a pedagogia de projetos é uma experiência que vem somar na educação, levando sempre em consideração os interesses dos alunos e descentralizando o saber da figura do professor, que passará a agir como mediador dos saberes e norteador das atividades que melhor se aplicam à realidade da sua comunidade escolar.

Entendemos que para isso se faz necessário o envolvimento de todos, ou seja, é necessário que a escola diante da importância do objeto norteador do projeto, neste caso a leitura crítica, trabalhe de maneira coletiva com propósitos claros e definidos, a fim de preparar o aluno para a prática leitora no seu sentido mais amplo, ou seja, o leitor que interpreta códigos ou o mundo a sua volta de maneira crítica e responsável. Entendemos ser esta a principal função da escola: contribuir com a formação cidadã do sujeito, atribuindo a ele seus deveres, bem como permitindo que este conheça e goze dos seus direitos. Neste sentido, embasamos nosso pensamento nos PCN (1997, vol. 1, p. 45 e 46):

A prática escolar distingue-se de outras práticas educativas, como as que acontecem na família, no trabalho, na mídia, no lazer e nas demais formas de convívio social, por constituir-se uma ação intencional, sistemática, planejada e continuada para crianças e jovens durante um período contínuo e extenso de tempo. A escola, ao tomar para si o objetivo de formar cidadãos capazes de atuar com competência e dignidade na sociedade, buscará eger, como objeto de ensino, conteúdos que estejam em consonância com as questões sociais que marcam cada momento histórico, cuja aprendizagem e assimilação são as consideradas essenciais para que os alunos possam exercer seus direitos e deveres. Para tanto ainda é necessário que a instituição escolar garanta um conjunto de práticas planejadas com o propósito de construir para que os alunos se apropriem dos conteúdos de maneira crítica e construtiva. A escola, por ser uma instituição social com propósitos explicitamente educativos, tem o compromisso de intervir efetivamente para promover o desenvolvimento e a socialização de seus alunos.

Nessa perspectiva, planejar ações voltadas para a melhoria do ensino-aprendizagem é um compromisso da escola. Assim, um projeto de leitura é uma importante estratégia para estimular uma melhoria do aproveitamento escolar pelo educando. O trabalho com projetos insere a comunidade escolar, em especial professores e alunos, num processo de produção dos

saberes, portanto, é necessário levantar dúvidas, criar estratégias, pesquisar, traçar objetivos e compartilhar êxitos e dificuldades diante de cada atividade. Por esta razão, o trabalho com projetos constitui-se numa importante ferramenta para o estímulo à leitura de textos literários, por exemplo, e também porque exige de seus agentes um trabalho coletivo em prol de um bem comum, o que pode ser uma comunidade de leitores críticos e ativos.

A pedagogia de projetos tem suas definições bastante flexíveis, porém os autores que abordam esta temática apontam sempre para uma educação inovadora, que permite aos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem uma maior interação e, conseqüentemente, um melhor rendimento escolar. Ventura (2002, p. 36-41) nos fala de quatro conceitos que, segundo este autor, perpassam o conceito de projetos pedagógicos sendo eles:

O primeiro conceito teórico importante para uma síntese da pedagogia de projetos é o de “*representação*” [...] as representações têm uma dimensão social fundamental: elas são, ao mesmo tempo, o produto e o processo de uma atividade mental pela qual o indivíduo (ou o grupo) constitui a realidade e a ela atribui uma significação específica. O segundo conceito importante é o de “*identidade*” [...] A identidade humana se constrói e se reconstrói ao longo da vida, [...] Por isso, entendemos que a pedagogia de projetos pode oferecer uma estratégia de construção de identidades, uma vez que o aluno perceba que o projeto será uma ocasião de conquistar um maior reconhecimento social, o que afeta positivamente sua identidade. O terceiro conceito é o de “*negociação*”, uma vez que negociar é criar consenso, é dar sentido às transformações da sociedade, é também acreditar que soluções novas são possíveis. [...]. Um quarto conceito importante é o conceito de “*rede*” [...] O conceito de rede torna-se uma espécie de meta-organização que reúne homens e objetos em intermediação uns com os outros, individualmente ou coletivamente, definidos por seus papéis dentro da ação, por suas identidades, por seus programas.

É importante perceber que estes quatro conceitos contribuem positivamente para o conceito de projeto, sustentando a importância desta pedagogia, numa ação educativa que priorize a formação do sujeito e o trabalho coletivo. A escola vem priorizando, cada vez mais, uma contínua construção do saber, não apenas os acadêmicos, mas também saberes que estimulem o aprimoramento do indivíduo como cidadão, como sujeitos-sociais, críticos e conscientes da sua função atuante na comunidade que está inserido. Preparar o aluno para o trabalho coletivo é, sem dúvida, necessário, pois este lhe será útil dentro e fora do espaço escolar. Sabemos o quanto a sociedade atual nos cobra atuação, ser ativo, criativo, responsável e, principalmente, ser sociável.

O ensino por projetos é uma estratégia que visa dinamizar o processo de ensino-aprendizagem, rompendo as barreiras entre as disciplinas, sobretudo no caso daqueles de natureza interdisciplinar. É uma prática desafiadora para professores e alunos, visto que os alunos devem assumir uma postura mais atuante diante do ensino, traçando objetivos e meios para alcançá-los, e o professor assumirá um novo papel, o de mediador, norteando o aluno na busca por seus objetivos. A pedagogia de projetos busca uma interação entre os diversos saberes e conhecimentos, logo estimulam alunos e professores a trabalharem em grupo em prol de um mesmo objeto de aprendizagem, que é decidido coletivamente, por razões deste ser de interesse global, mas principalmente do aluno, que atuará com dedicação no projeto, uma vez que este atenderá seus anseios. Antunes (2012, p. 87) corrobora com esta ideia ao dizer:

O trabalho com a metodologia dos projetos somente se justifica quando os alunos colocam seu interesse e sua energia na busca de temas relevantes, essenciais para a aprendizagem no programa da disciplina. O ideal é que a escolha dos temas se desenvolva no consenso entre a orientação do professor e a curiosidade dos alunos.

Diante disso, percebemos o quanto esta prática pedagógica é relevante no atual contexto escolar, pois ela traz sentido para o conhecimento que a escola almeja passar para o aluno, por permitir que o aluno seja protagonista no processo de ensino-aprendizagem, interligando seus saberes sociais aos conhecimentos da escola, garantindo a formação de sujeitos críticos e conscientes, atuantes dentro e fora do espaço escolar, o que, conseqüentemente, reforça a construção da identidade do sujeito-educando. O ensino através de projetos forma o aluno para a vida e rompe as barreiras da escola. Hernandez (1998, p. 61) descreve a importância de trabalhar com projetos e o que ele pode permitir:

Aproxima-se da identidade dos alunos e favorece a construção da subjetividade, longe de um prisma paternalista, gerencial ou psicologista, o que implica considerar que a função da escola não é apenas ensinar conteúdos, nem vincular a instrução como aprendizagem. Revisar a organização do currículo por disciplinas e a maneira de situá-lo no tempo e no espaço escolar. O que torna necessária a proposta de um currículo que não seja uma representação do conhecimento fragmentada, distanciada dos problemas que os alunos vivem e necessitam responder em suas vidas, mas, sim, solução de continuidade. Levar em conta o que acontece fora da escola, nas transformações sociais e nos saberes, a enorme produção de informação que caracteriza a sociedade atual e aprender a dialogar de uma maneira crítica com todos esses fenômenos.

Portanto, almejando contribuir com esta formação para a vida do educando, precisamos pensar qual o papel da escola ou quais conhecimentos devem ser priorizados pela escola para construir um sujeito crítico e consciente. Sabemos que não existe um conhecimento mais valioso que o outro, que todos os saberes são importantes para a formação do cidadão, mas também sabemos que o domínio da habilidade leitora é a ponte entre o aluno e todos os outros saberes a ele necessário, por isso um projeto de leitura viabiliza o máximo de saberes e conhecimentos ao educando.

Assim, o trabalho com a leitura é de fundamental importância. Este papel é, na maioria das vezes, relegado à escola, mesmo sabendo que não é somente na escola que se “constroem” leitores, precisamos assumir uma postura responsável por esta prática, pois este saber é vital para o sujeito-educando, uma vez que é através desta que ele poderá atuar ativamente na sociedade contemporânea que exige cada vez mais o domínio desta habilidade. Como nos fala Lerner (2002, p. 18):

O necessário é fazer da escola uma comunidade de leitores que recorrem aos textos buscando resposta para os problemas que necessitam resolver, tratando de encontrar informação para compreender melhor algum aspecto do mundo que é objeto de suas preocupações, buscando argumentos para defender uma posição com a qual estão comprometidos, ou para rebater outra que consideram perigosa ou injusta, desejando conhecer outros modos de vida, identificar-se com outros autores e personagens ou se diferenciar deles, viver outras aventuras, inteirar-se de outras histórias, descobrir outras formas de utilizar a linguagem para criar novos sentidos [...].

Corroboramos com a autora tanto no que se trata da importância do trabalho com a leitura e a escrita, como também embasamos o nosso projeto pedagógico de leitura nos postulados desta que considera a interação entre o sujeito e o objeto de conhecimento uma ação pertinente e produtiva no processo de aprendizagem. O nosso projeto comunga desta ideia, visando uma interação do aluno com a leitura, para isso sugerimos a partir da leitura da narrativa *O Mistério das trezes portas no Castelo Encantado da Ponte Fantástica* atividades que envolvam as diversas áreas do conhecimento, cada uma fazendo sua abordagem ou leitura específica, mas em prol de um mesmo objeto, no caso a leitura significativa. Segundo Lerner (2002, p. 22):

[...] é possível articular os propósitos didáticos – cujo cumprimento é em geral mediato – com propósitos comunicativos que tenham um sentido “atual” para o aluno e tenham correspondência com os que habitualmente orientam a leitura e a escrita fora da escola. Essa articulação, [...] pode

concretizar-se através de uma modalidade organizativa bem conhecida: os projetos de produção-interpretação. O trabalho por projetos permite, realmente, que todos os integrantes da classe – e não só o professor – orientem suas ações para o cumprimento de uma finalidade compartilhada.

Acreditamos ser esta a postura da escola diante do trabalho com a leitura e a escrita, pensando sempre na vida do educando dentro e fora do espaço escolar. Lener (2002) caracteriza projeto como orientações para realização de um propósito, ou ainda um produto final tangível, que é desde o início socializado com os alunos. Diante disso, para que a escola contribua neste processo de orientações, o trabalho do professor é indispensável, pois é ele quem irá mediar as mais diversas situações, deixando de ser o detentor do saber, e passando a ser uma ponte entre o aluno e os conhecimentos desejados, dando sentido e prazer ao aprendizado. A esse respeito Valente (2000, p. 04) acrescenta:

[...] no desenvolvimento do projeto o professor pode trabalhar com [os alunos] diferentes tipos de conhecimentos que estão imbricados e representados em termos de três construções: procedimentos e estratégias de resolução de problemas, conceitos disciplinares e estratégias e conceitos sobre aprender.

Dessa forma, para que a mediação pedagógica aconteça de maneira positiva, o professor precisará estreitar as suas relações com o educando, buscando conhecer suas dúvidas, dificuldades, sua cultura, suas crenças, costumes, contexto social, a fim de tornar o processo envolvente e significativo, para garantir o envolvimento e continuidade do aluno nas atividades traçadas para cada etapa do projeto.

Para o desenvolvimento e êxito do projeto, é necessário que todos tenham consciência dos propósitos deste, o porquê de sua atuação. Observa-se que esta prática pedagógica requer muito empenho do professor, que deverá assumir uma postura investigativa e reflexiva em todo o processo, ou seja, o professor, no caso o mediador, traça um plano de ações visando alcançar um objetivo específico.

É necessário pensar no que se espera, nos propósitos, e estes propósitos devem ser decididos sempre visando o educando e suas práticas sociais. O educando também precisa conhecer e entender estes propósitos para que perceba a importância da sua atuação durante cada etapa, como declara Lener (2002, p. 20): “como sabem para onde vão, os alunos podem tomar iniciativas, podem continuar com o trabalho empreendido sem depender a cada instante de indicações pontuais do professor”. As etapas precisam ser avaliadas sempre observando o

que deu certo e o que precisa ser redirecionado, para que seja de fato um trabalho proveitoso. Conforme concebido pelos PCN (1997, vol. 1, p. 35):

[...] é necessário que, no processo de ensino e aprendizagem, sejam exploradas: a aprendizagem de metodologias capazes de priorizar a construção de estratégias de verificação e comprovação de hipóteses na construção do conhecimento, a construção de argumentação capaz de controlar os resultados desse processo, o desenvolvimento do espírito crítico capaz de favorecer a criatividade, a compreensão dos limites e alcances lógicos das explicações propostas. Além disso, é necessário ter em conta uma dinâmica de ensino que favoreça não só o descobrimento das potencialidades do trabalho individual, mas também, e sobretudo, do trabalho coletivo. Isso implica o estímulo à autonomia do sujeito, desenvolvendo o sentimento de segurança em relação às suas próprias capacidades, interagindo de modo orgânico e integrado num trabalho de equipe e, portanto, sendo capaz de atuar em níveis de interlocução mais complexos e diferenciados.

No nosso caso, se objetiva um trabalho significativo e prazeroso com a leitura, integrar a leitura significativa com as diversas disciplinas do currículo escolar é um desafio, ao mesmo tempo em que sua importância é algo evidente, apesar de que os entraves para esta prática sejam reais. Mas a prática de projetos já parece ter em sua essência uma visão interdisciplinar, focando uma “situação-problema” norteadora, visto que as diversas disciplinas se inter cruzam para a solução da situação proposta, mas cada uma mantendo suas particularidades, sempre em consonância com as matérias/conhecimentos a serem socializados. Assim, o projeto tem por finalidade a melhoria do ensino e não dificultá-lo ou inviabilizá-lo. Almeida (2002, p. 58) corrobora com esta ideia ao dizer que:

[...] o projeto rompe com as fronteiras disciplinares, tornando-as permeáveis na ação de articular diferentes áreas de conhecimento, mobilizadas na investigação de problemáticas e situações da realidade. Isso não significa abandonar as disciplinas, mas integrá-las no desenvolvimento das investigações, aprofundando-as verticalmente em sua própria identidade, ao mesmo tempo, que estabelecem articulações horizontais numa relação de reciprocidade entre elas, a qual tem como pano de fundo a unicidade do conhecimento em construção.

Assim, neste trabalho, destacamos o papel do professor/mediador, que empenhará esforços para que o aluno perceba as relações significativas entre os conhecimentos e a importante relação entre ambos. Cada professor irá traçar na sua disciplina estratégias que envolvam o aluno no projeto, conseqüentemente, na sua disciplina, partindo sempre dos

conhecimentos prévios dos alunos. Valorizando estes conhecimentos, o professor despertará um maior interesse do aluno pelo tema abordado e um maior empenho nas atividades do projeto, sempre focando na aprendizagem de qualidade e possibilitando uma possível interferência junto à comunidade.

Nesse sentido, é necessário que o professor tenha o desejo de mudança, abertura e flexibilidade para rever suas práticas pedagógicas, deixando de ser o centro do processo de ensino-aprendizagem e dando ao aluno um maior espaço para ser protagonista neste processo, permitindo que o educando socialize seus saberes e investigue coletivamente novos conhecimentos. Ao professor caberá ser protagonista das inovações e estratégias que possibilitem o aluno desenvolver-se como cidadão crítico e atuante. Nesta parceria, o ensino torna-se mais lúdico e significativo.

Ao observarmos as atuais práticas pedagógicas de leitura, podemos verificar que o ensino de leitura restringe-se ao “estudo” de textos isolados dentro de uma atividade de gramática ou de interpretação, na sua maioria desconectados da realidade social do aluno e visando sempre a assimilação de algum conteúdo específico. Esse tipo de abordagem é o maior desencantador da prática leitora, visto que o educando é ensinado a achar a leitura desinteressante. Isto faz com que se forme um abismo entre a leitura e o aluno.

Ademais, as aulas de português e, principalmente, as demais disciplinas secundarizam o ensino de leitura, colocam ela à parte, quando na verdade o trabalho que precisa ser feito é concomitante e cotidianamente dentro de todas as disciplinas, nos mais variados contextos e espaços escolares. Segundo Bortoni-Ricardo (2013, p.115):

O espaço utilizado para o desenvolvimento das práticas de leitura também deve ser mencionado. Muitas atividades de leitura são desenvolvidas pelos professores de português no componente curricular projeto interdisciplinar, enquanto nas aulas de português, conteúdos mais específicos são desenvolvidos, ligados principalmente à gramática. É preciso considerar que as atividades desenvolvidas no componente curricular projeto interdisciplinar devem contribuir com o trabalho feito nos demais componentes curriculares, diversificando as experiências escolares para o enriquecimento curricular.

Dessa forma, pensamos no projeto interdisciplinar de leitura, que aqui será detalhado a fim de auxiliar os professores, em especial o de Língua Portuguesa, no trabalho com a leitura. Propomos atividades planejadas de maneira sistemática visando à fruição prazerosa e significativa da leitura. Sabemos que cada realidade exige uma prática, mas acreditamos que este trabalho possa nortear os professores nas suas atividades, mesmo que precisem ser feitas

alterações para adequar-se as variadas realidades das comunidades escolares e sociais dos nossos educandos.

A metodologia de projetos é uma ferramenta para auxiliar o trabalho pedagógico do professor, numa interação entre toda a comunidade escolar. O projeto tem uma natureza coletiva. Ele busca trabalhar com o educando atividades criativas em prol de um objetivo pré-definido, que precisa ser de conhecimento de todos os envolvidos para que se obtenha êxito em suas etapas. É importante também que durante a execução do mesmo, sejam realizadas avaliações coletivas do andamento das atividades, a fim de se diagnosticar possíveis “erros” e para que possam ser redirecionados sempre que necessário.

Outra importante característica desta pedagogia é que ele tenha um início e um fim estabelecidos, mesmo que em estimativas, mas deixando claro para os envolvidos que esta atividade não será “solta”, desarticulada, que será uma atividade com propósitos definidos. Lener (2002, p. 23) corrobora com esta ideia ao dizer que:

Como a finalidade que se persegue constitui um fio condutor das atividades e como os projetos se estendem ao longo de períodos mais ou menos prolongados (em alguns casos, algumas semanas; em outros, alguns meses), essa modalidade organizativa, além de favorecer a autonomia dos alunos, que podem tomar iniciativas porque sabem para onde marcha o trabalho, se contrapõe ao parcelamento do tempo e do saber. É assim que se torna possível evitar a justaposição de atividades sem conexão – que abordam aspectos também sem conexão dos conteúdos –, e as crianças têm oportunidade de ter acesso a um trabalho suficientemente duradouro para resolver problemas desafiantes, construindo os conhecimentos necessários para isso, para estabelecer relações entre diferentes situações e saberes, para consolidar o aprendido e reutilizá-lo... Desse modo, ao evitar o parcelamento que desvirtuaria a natureza das práticas de leitura e escrita, se torna possível que os alunos reconstruam seu sentido.

É importante ainda, salientar que os professores e os alunos desempenham importante papel em todo o processo, mas que o alvo maior do projeto é trabalhar a atuação protagonizada do educando, conferindo a este um espaço maior para práticas e reflexões que potencializem um cidadão crítico e atuante dentro da sua escola, no seu bairro, em sua cidade e no país. O professor desempenhará a missão de mediar cada prática, garantindo a execução de cada etapa, fomentando no educando um olhar cada vez mais investigativo e uma atuação comprometida.

Assim, o projeto interdisciplinar de leitura, proposta didático-metodológica sugerida neste trabalho, direcionada ao 9º ano do ensino fundamental, utiliza a narrativa *O Mistério das trezes portas no Castelo Encantado da Ponte Fantástica*, de autoria do escritor José Flavio

Vieira como obra base para o trabalho e fomento da leitura dentro e fora do contexto escolar, abordando questões importantes para o desenvolvimento da competência leitora, como intertextualidade, mas principalmente aproximando a atividade de leitura a vida do aluno, levando-o a refletir sobre sua região, cultura local, lendas, mitos, população, permitindo que o educando reconheça suas marcas identitárias nas atividades desenvolvidas, tornando o trabalho lúdico e significativo para toda a comunidade escolar.

O projeto se baseia nos postulados de Lerner (2002). A autora não cria um manual a ser seguido. O que nos norteará são suas definições e conceitos no tocante ao trabalho com projetos como estratégia ou modalidade organizativa para o trabalho escolar. Assim, ele se organiza nas seguintes etapas:

1ª Etapa: Apresentação do projeto para a equipe de professores e gestores

Olá, professor (a)! Sugerimos fazer a apresentação do projeto na semana pedagógica e na ocasião criar um calendário da execução de cada etapa. Sugestão: início em Março e culminância em Agosto (semana do folclore). Mas o importante é que seja ajustada com a realidade de cada escola, para garantir a execução.

Neste primeiro momento, é interessante que o professor de Língua Portuguesa apresente a narrativa que servirá de base para todas as atividades, fazendo uma breve explanação do que trata a obra e o porquê da escolha dela para o projeto. Para criar um maior envolvimento seria interessante o professor fazer slides com gravuras e passagens da própria narrativa refletindo com os colegas sobre a importância e o impacto que uma obra regional, com fortes traços da cultura local, pode causar na vida do educando. Em seguida, poderá fazer um pequeno debate acerca das impressões deles sobre a obra, se algum deles já conheciam, se já leram, etc.

Depois que todos conhecerem a narrativa, mediante uma breve apresentação, o passo seguinte é apresentar o projeto, explicando cada etapa planejada, ouvindo as possíveis sugestões e acolhendo alterações. Para que seja um projeto interdisciplinar, todos devem se envolver desde o pensar sobre ele até sua culminância. Por isso é importante abrir espaço para que todos se manifestem e entrar em acordos sobre possíveis alterações. Na sequência, deve-se fazer um calendário com as datas de previsão de início e fim do projeto, bem como das atividades do percurso.

2ª Etapa: Mobilização dos alunos para a participação no projeto

Sugestão: Como o projeto, aqui apresentado, é direcionado aos alunos do 9º ano do ensino fundamental, é interessante que a primeira mobilização seja feita pelo professor (a) de Língua Portuguesa, e somente depois os demais professores possam abordar a narrativa em suas aulas.

Esta é, sem dúvida, uma das partes mais importantes do projeto, uma vez que, a depender da abordagem, os alunos podem não demonstrar interesse, o que comprometeria todo o projeto. Por isso, o trabalho do professor aqui é primordial para traçar estratégias criativas e lúdicas que envolvam a turma é indispensável. Lembrando que o foco do projeto é a leitura, o professor não pode apenas, ao chegar em sala, iniciar a leitura da narrativa, ou ainda pedir que os alunos a leiam. É preciso criar um ambiente favorável para a apresentação dos alunos à narrativa.

É importante lembrar que o leitor se constrói no espaço escolar, as nossas práticas determinam o tipo de leitor que os nossos alunos se tornarão, não podemos negar que um dos principais objetivos da leitura na escola é a aquisição de conhecimentos, mas precisamos pensar estratégias que tanto despertem o prazer na leitura como também estimulem a busca pelo conhecimento. A este respeito, Cosson (2016, p. 26 e 27) aduz:

Em primeiro lugar, nossa leitura fora da escola está fortemente condicionada pela maneira como ela nos ensinou a ler. Os livros, como os fatos, jamais falam por si mesmos. O que os fazem falar são os mecanismos de interpretação que usamos, e grande parte deles são aprendidos na escola. Depois, a leitura literária que a escola objetiva processar visa mais que simplesmente ao entretenimento que a leitura de fruição proporciona. No ambiente escolar, a literatura é um lócus de conhecimento e, para que funcione como tal, convém ser explorada de maneira adequada. A escola precisa ensinar o aluno a fazer essa exploração.

Assim, é importante pensarmos em algo inovador já para o primeiro contato do aluno com a narrativa, para que este seja envolvido e instigado a ler. Como a narrativa desta proposta é cheia de imagens e canções, inclusive o livro é acompanhado de um CD das músicas da história, uma boa maneira de apresentá-la aos alunos seria, o professor fazer impressões coloridas das imagens da narrativa, e dispor em diversos espaços da sala de aula, para que os alunos tivessem sua curiosidade aguçada. Esta atividade pode ser desenvolvida por uma semana, por exemplo, as imagens ficariam expostas em lugares estratégicos, como paredes, lousa, porta, flanelógrafo (caso tenha na sala ou mesmo no pátio da escola),

lembrando de fixar as imagens sempre em uma altura favorável para que todos possam ver com clareza.

Caro, colega professor (a), como o projeto é de conhecimento de todos, muitos alunos irão indagar sobre de que tratam as imagens expostas, por isso, é muito importante que se instigue a curiosidade dos alunos, mas sem ainda informar do que se trata, sempre respondendo com outras indagações, por exemplo: O que será? Você já viu estas imagens em outro lugar? O por quê elas estão aí? O que elas representam? Etc.

Depois que todos estiverem curiosos para conhecer ou compreender de que se tratam aquelas imagens, deve ser feito um intervalo interativo, quando todos da escola conhecerão a história. Para fazer esta apresentação é muito importante o envolvimento de todos os professores. Como a narrativa em apreço traz fortes marcas da cultura local, como o reisado, seria interessante a escola, convidar algum membro do grupo de reisado para fazer uma apresentação para os alunos. Caso não seja possível, dois professores poderão vestir-se como os personagens (Mateu e Catirina) e fazer uma breve explanação da história para os alunos. Em seguida, explicar que a obra será utilizada como base para o projeto de leitura da escola, e discorrer para os alunos sobre o projeto, esclarecendo que este será trabalhado por todos os professores em suas aulas, pois trata-se de um projeto interdisciplinar. Assim, teremos um maior envolvimento e interesse dos alunos em ouvir o que será apresentado para eles naquele momento. Com a apresentação concluída, os personagens iniciam a explanação da história, andando entres os alunos, falando alto e fazendo alguns gracejos, para manter a animação e o envolvimento.

Na explanação da narrativa, iniciar perguntando se os alunos os conhecem, no caso os personagens (Lembrando que quem fará esta mediação serão os professores fantasiados dos personagens da narrativa), deixar que eles falem e ,em seguida, dizer que é um livro pequeno e bem colorido; ir mostrando o livro para os alunos; contar uma história daquela região de maneira extraordinária, com muita música e belas imagens, com personagens guerreiros e alegres, como eles nunca imaginaram; dizer que no livro há muitas histórias interessantes que falam de um povo que viveu neste lugar a muitos e muitos anos, assim como eles que também são personagens da narrativa e que vieram convidá-los a ler o livro e dividir com eles a responsabilidade de manter estas histórias vivas para sempre; convidar os alunos a depois que lerem e conhecerem as histórias, multiplicá-las, falando sobre elas para futuras gerações; concluir explicando que a leitura será realizada nas aulas de Língua Portuguesa, mas que todos os professores irão trabalhar com esta história em suas aulas. Se despedir de todos e encerrar este primeiro momento com uma das canções presentes na história.

3ª Etapa: Leitura da narrativa (5 a 6 aulas)

Como a narrativa em estudo é curta e instigante, a leitura pode ser realizada em sala. O professor reserva uma aula (50 min) da semana para fazer a leitura. Para um maior envolvimento da turma, ele poderá utilizar estratégias, tais como, a inferência e a antecipação para motivar a leitura. A seguir, algumas sugestões: Mostre a capa, criando oportunidades para que seus alunos se expressem e verbalizem as suas impressões sobre ela, antecipem o assunto que será abordado etc. Apresente a leitura com entonação e entusiasmo, depois vá alternando a leitura com os alunos de maneira que todos participem. Cada aluno pode ler uma página, por exemplo, e nas passagens da história em que há músicas é interessante o professor colocar a música para tocar e cantar com os alunos. É necessário também realizar coletivamente a leitura das imagens, discorrendo sobre cada uma, deixando que os alunos falem, levantem hipóteses sobre as imagens, etc. No final de cada aula, reservar uns 5 minutos para que os alunos falem livremente sobre a leitura, suas impressões e hipóteses sobre o que irá acontecer nas próximas páginas, etc.

Hora da leitura, Professor (a), é importante que você seja uma referência de leitor. Sendo assim, o aluno irá espelhar-se em você para sua própria construção como leitor. Portanto, durante a leitura, demonstre atitudes cuidadosas de quem lê para o outro; preocupe-se com a entonação de voz, postura, expressões; mostre-se bem interessado no que está lendo. Ao ler o texto, lembre-se de que não devemos acrescentar e nem retirar palavras.

Ao introduzir a leitura, o professor proporcionará aos alunos um contexto favorável para que todos se sintam instigados a ler, minimizando a timidez e envolvendo todos na narrativa. Por isso é tão importante que este momento seja feito com encantamento, e não há nada mais encantador para um aluno do que a voz do professor conduzindo a história com o ritmo e a entonação que a narrativa pede. Pennac (1993, p.124) adverte, contudo que:

Mas ler em voz alta não é suficiente, é preciso *contar* também, oferecer nossos tesouros, desembrulhá-los na praia ignorante. Escutem, escutem e vejam como é bom ouvir uma história. Não há melhor maneira de abrir o apetite de um leitor do que lhe dar a farejar uma orgia de leitura.

Assim, o envolvimento de todos com a narrativa e, conseqüentemente, com o projeto será bem mais fácil, pois é prazeroso e mágico uma leitura feita pelo professor disposto a encantar seu aluno. Depois que o aluno descobre o quão significativo é ler, ele não quer mais

parar, pois sente-se tão envolvido que chega a torcer para que ninguém mais queira ler, só para que ele continue dando voz à história que todos atenciosamente escutam. É sabido que este encantar não é unânime alguns alunos rapidamente demonstram interesse, outros, no entanto, demorarão alguns dias, e há ainda aqueles que não sentirão vontade ou até mesmo coragem de ler para a turma. Mas isto não significa que os que não leem não gostam ou não se envolvem com a história muitas vezes serão estes os maiores leitores/ entendedores da narrativa, apenas não se sentiram confiantes ou à vontade para realizar esta atividade. Eles poderão participar ativamente de outras, permitindo assim que o professor perceba o envolvimento deste com o projeto.

Dica importante! É interessante que a leitura seja conduzida, a cada vez, por uma pessoa diferente. Divida os textos entre os alunos, respeitando quem não desejar ler. Lembre-se de que a leitura deve ser feita com antecedência, ou seja, dê um tempo para que o (a) aluno (a) se prepare. Uma maneira de fazer isso é decidir no final de cada aula, quem será o leitor da próxima página ou capítulo. Assim, o leitor do dia se sentirá seguro para realizar a leitura.

4ª Etapa: Ações nas disciplinas

Colega, professor (a), neste momento do projeto a sua MEDIAÇÃO será decisiva, pois é aqui que o projeto ganha consistência. Em cada disciplina será abordada a mesma narrativa, mas com as peculiaridades da área, o que proporcionará aos alunos uma interação maior com a leitura, uma vez que todas as atividades partirão da leitura da obra em foco. O professor deve fazer a mediação induzindo o aluno a questionar, pesquisar, refletir, tudo em prol do conhecimento e dando autonomia ao aluno, no processo de aprendizagem.

Após a leitura, quando todos já tiverem tido contato com a obra, se iniciam as atividades nas disciplinas, e cada professor irá abordar a história à luz da sua disciplina. Por exemplo, o professor de Matemática pode propor pesquisas e abordar as várias etnias (raças) presentes na narrativa e montar gráficos com os alunos que mostrem dados atualizados da região. O professor de Geografia pode desenvolver maquetes e/ou mapas da região no tempo da narrativa e na atualidade. O professor de Artes pode trabalhar os personagens da narrativa através de suas vestimentas, produzindo com os alunos desenhos de figurinos atualizados para cada personagem. O professor de História pode, partindo das histórias presentes na narrativa, como a apresentação do reino de Aimará que tem por rainha Bárbara, abordar fatos históricos importantes para a história da região, e pedir que os alunos pesquisem se nesta região viveu alguma Bárbara e qual sua história. Partindo das pesquisas dos alunos, ele pode ir fazendo

paralelos entre a narrativa e a história da região e do país, etc, o importante é criar elos entre a sua área do conhecimento e a narrativa em si. É necessário que todos os professores casem as atividades da leitura e interação da narrativa com um tópico da sua disciplina. Já o professor de Língua Portuguesa, pode trabalhar além do que é de praxe, conceitos como intertextualidade, utopia, distopia, dentre outros que a obra enseja, além de levar perspectivas variadas de leitura do texto literário, como a pós-colonial e aquela sobre literatura e ecocrítica.

Observa-se que a proposta é interdisciplinar, isso implica trabalhar com a autonomia do aluno no processo de ensino-aprendizagem, mas não significa deixar de trabalhar os assuntos de cada área do conhecimento. Pelo contrário, parafraseando Lerner(2002), os projetos só podem ser considerados interdisciplinares se responderem aos propósitos das diferentes áreas envolvidas, ou seja, quando gerarem avanço e aprendizado efetivo de conteúdo de mais de uma disciplina. Na prática, este projeto busca através de elos entre as várias áreas do conhecimento fortalecer cada disciplina em si mesma, aproximando o aluno do conhecimento científico de maneira envolvente e gratificante.

No capítulo 2 desta dissertação, apresentamos sugestões de atividades que podem ser desenvolvidas nas diversas áreas do conhecimento. Salientamos que elas são apenas sugestões, pois para que este projeto tenha êxito, como qualquer outro projeto, ele não deve se caracterizar como um manual a ser rigidamente seguido, é necessária a flexibilidade para que o trabalho com a pedagogia de projetos possa acontecer. Em se tratando de um projeto interdisciplinar, isso é ainda mais importante, pois o contato entre as disciplinas requer uma dinâmica muito ativa. Logo, os participantes devem sentir-se livres para alterarem uma ação sempre que se julgar pertinente, levando em conta, as ações no geral, a coletividade, estabelecendo elos entre todas.

Neste subtópico, detalharemos as ações da área de Língua Portuguesa, com sugestões de atividades para os tópicos que serão abordados pelo professor da respectiva área. Este tem uma missão importante, pois além de trabalhar temas referentes à sua disciplina, também deverá desenvolver um trabalho especial com a leitura, para que esta se torne significativa para este projeto, bem como para a vida do educando. Os PCN já preveem este trabalho com textos na disciplina de Língua Portuguesa, com este olhar para a vida além da escola, o que chamamos letramento, capacitar o aluno para através da leitura, ter uma melhor qualidade de vida:

Toda educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz

da linguagem que satisfaça necessidades pessoais – que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão. De modo geral, os textos produzidos, lidos e ouvidos em razão de finalidades desse tipo. Sem negar a importância dos que respondem a exigências práticas da vida diária, são os textos que favorecem a reflexão crítica e imaginativa, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada (PCN, 1997, vol. 2, p. 30).

Ao desenvolver a competência leitora, o educando está apto a fazer as inferências e reflexões necessárias para sua atuação como cidadão. É importante lembrar que esta competência leitora é muito mais que decodificar textos: é compreender os textos em suas mais diversas formas e contextos; é aprender a manusear tal habilidade, tanto na oralidade como na escrita; é diferenciar uma esfera textual de outra, suas finalidades e contextos. Esse é o compromisso da educação atual viabilizar ao aluno o acesso a este saber, “todas as disciplinas têm a responsabilidade de ensinar a utilizar os textos de que fazem uso, mas é a de Língua Portuguesa que deve tomar para si o papel de fazê-lo de modo mais sistemático” (PCN, 1997, vol. 2, p.31) Por isso, este trabalho se propõe a pensar estratégias para o desenvolvimento desta atividade.

5ª Etapa: Debate sobre a história (1 aula)

Considerando a importância da oralidade na vida de um indivíduo, sendo esta uma das modalidades fundamentais para o processo de comunicação no meio em que vivemos, torna-se necessário o ensino das formas orais na escola, que deverá promover momentos de interação em que o educando possa aperfeiçoar esta habilidade linguística. Segundo Marcuschi (2001), as produções discursivas orais estão situadas no campo da oralidade, ou seja, são vários os textos e gêneros que o aluno produz em sala através da oralidade, e estes devem ser vistos e estudados com a mesma importância que se estuda a escrita. Esta importância dá-se face à relevância que o papel da argumentação tem no desenvolvimento do cidadão crítico e reflexivo, capaz de expressar-se claramente mediante as mais diversas situações. Esta habilidade é fundamental para que o aluno desenvolva a capacidade de defender seu ponto de vista com clareza e objetividade, com firmeza de convicção e segurança, sendo capaz de argumentar e contra argumentar, quando necessário. Tudo isto é fruto da sua leitura de mundo e do texto que estiver lendo.

O trabalho com o gênero textual debate é uma atividade que fornece ao professor o contexto ideal para a abordagem da oralidade e sua importância na vida do sujeito-educando

dentro e fora da escola. Porém, segundo Bentes (2010), o aluno precisa ter a consciência da importância que tem a tomada da palavra tanto nas atividades em sala de aula como na sua vida, só assim poderá ser um indivíduo crítico e participativo. Neste sentido, a abordagem deste gênero contribui significativamente, pois o primeiro passo para a efetivação desta atividade são as negociações com a turma, onde se estabelecem as regras que nortearão o debate, decidindo-se tempo de fala de cada participante, ordem, respeito aos turnos de fala etc. Tudo isto permite tanto o envolvimento do educando na atividade como consciência da importância de sua fala para aquele momento, o que refletirá de maneira positiva na sua vida, pois o mesmo aprenderá o poder que tem sua participação, sua fala.

Por óbvio, o trabalho com a leitura e a escrita é tão importante quanto o trabalho com a oralidade, visto que estas habilidades se complementam e não se excluem - como na maioria das vezes são trabalhadas. Marcuschi (2005, p. 15) adverte, entretanto, que “não há razão alguma para continuar defendendo uma divisão dicotômica entre fala e escrita nem se justifica o privilégio da escrita sobre a oralidade [...] Cada uma tem a sua história e seu papel na sociedade.” Assim, acreditamos que a modalidade da oralidade deve ser inserida nas práticas escolares com a sua devida importância, sendo estudada e compreendida na sua riqueza e abrangência nas nossas relações dentro e fora do contexto escolar.

Como é notório, adquirimos a habilidade de fala naturalmente em nossas primeiras relações sociais, ou seja, com a família, vizinhos, amigos etc, e, por esta razão, ela acaba sofrendo variadas alterações. A escola, diante deste fenômeno e, sabendo da importância que a fala desempenha nas nossas relações sociais, precisa envolver o aluno em variadas situações de uso da oralidade, permitindo a este perceber como deve ser a linguagem abordada em cada contexto.

Isto pode ocorrer numa conversa sobre um assunto da aula ou numa apresentação de seminário, ensinando os alunos a alternarem intencionalmente sua linguagem. Desta forma, ele aprenderá que nos mais variados atos comunicativos que vivencia, ele deve sempre fazer adequações, embora respeitando e valorizando a fala de cada interlocutor. O aluno precisa tomar conhecimento da importância que a oralidade tem na formação de sua identidade. Cabe ao professor torná-lo consciente disto para que ele entenda que a mudança de uma variante para a outra depende do contexto, o que servirá de estímulo para o aprendizado da fala e da escrita. Em geral, o que acontece, segundo Ferrarezi (2008, p. 32) é que:

O aluno é conduzido a ver na escola, nas aulas de língua materna, sua própria língua materna, aquela que ele usa cotidianamente, juntamente com a

variante dita “cultura”, que é, muitas vezes, estranha a ele. Dessa forma, ele percebe que existe uma realidade linguística que corresponde à sua no estudo da sala e outra realidade que ele pode aprender para determinados fins, e não apenas por imposição escolar. Ele passa a sentir que a escola se importa com a maneira como ele fala [...].

Diante disso, percebemos a importância do trabalho com a expressão oral do aluno. A escola, em especial o professor de Língua Portuguesa, precisa criar contextos para que o aluno se expresse oralmente tanto fazendo uso da sua variante como também situações em que este precisará usar uma variante mais formal, assim ampliando os horizontes de aprendizagem do aluno, o que será positivo tanto para a escola que irá melhorar seu resultados como para o educando que irá se tornar cada vez mais crítico e atuante em sua comunidade. É nisso que consiste o papel da escola, como pontuam os PCN (1997, vol. 2, p. 49):

Expressar-se oralmente é algo que requer confiança em si mesmo. Isso se conquista em ambientes favoráveis à manifestações do que se pensa, do que se sente, do que se é. Assim, o desenvolvimento da capacidade de expressão oral do aluno depende consideravelmente de a escola constituir-se num ambiente que respeite e acolha a vez e a voz, a diferença e a diversidade. Mas, sobretudo, depende de a escola ensinar-lhe os usos da língua adequados a diferentes situações comunicativas. De nada adianta aceitar o aluno como ele é mas não lhe oferecer instrumentos para enfrentar situações em que não será aceito se reproduzir as formas de expressão próprias de sua comunidade. É preciso, portanto, ensinar-lhe a utilizar adequadamente a linguagem em instâncias públicas, a fazer uso da língua oral de forma cada vez mais competente.

Portanto, pensamos em um trabalho pedagógico com a linguagem que viabilize ao aluno expressar-se livremente, trabalhando, neste primeiro momento, a confiança do educando para falar dentro da sua própria variante, abordando o caráter interacional da oralidade. O objetivo é permitir que os alunos troquem conhecimentos e ampliem suas reflexões sobre a leitura da narrativa em estudo, pois acreditamos ser nesta relação com o outro que os conhecimentos ganham diversos significados para o educando.

A escolha do gênero discursivo oral debate se deu pelo fato de ser um gênero que proporciona ao educando o desenvolver habilidades, tais como, argumentação, a obediência e respeito os turnos de fala de cada participante, expor e defender seu ponto de vista, ou seja, por ser um gênero que instiga o aluno a ser participativo no ato comunicativo e na produção textual oral ou escrita, ou seja, proporciona diversas aprendizagens. Amparamo-nos na concepção de Dolz, Schneuwly e de Pietro (2004, p. 216) sobre o fato de que o gênero debate

proporciona uma construção interativa de opiniões, de conhecimentos, de ações e de si. Esses autores explicam:

O debate, que desempenha um papel importante em nossa sociedade, tende igualmente a tornar-se necessário na escola atual, na qual fazem parte dos objetivos prioritários as capacidades dos alunos para defender oralmente ou por escrito um ponto de vista, uma escolha ou um procedimento de descoberta (DOLZ;SCHNEUWLY; DE PIETRO, 2004, p. 214).

Assim, acreditamos que a escolha deste gênero oral oportuniza aos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem exporem suas ideias sobre a narrativa e aprenderem mais sobre esta, ao ouvir a opinião dos colegas, enriquecendo tanto a leitura e o conhecimento como as relações sociais dos alunos. Ademais, “Eleger a língua oral como conteúdo escolar exige o planejamento da ação pedagógica de forma a garantir, na sala de aula, atividades sistemáticas de fala, escuta e reflexão sobre a língua” (PCN, 1997, vol. 2, p. 49).

A realização do debate em sala de aula visa oferecer ao aluno um espaço para expor seu ponto de vista sobre a história em apreço, refletindo questões como a verossimilhança dos fatos narrados, a história de vida das personagens, cultura local, cuidados com o meio ambiente etc. Para isso, sugerimos que seja oportunizado um ambiente favorável para que os alunos se sintam estimulados a falar sobre tais questões. É interessante fazer um círculo, o que proporciona aos participantes olharem-se enquanto falam, mas é fundamental que se estabeleçam algumas regras, tais como: respeitar os turnos de fala; pedir a palavra com um aceno para o professor, que desempenhará a função de mediador do debate; manter a sala organizada e harmônica durante toda a atividade etc. O professor, que será o mediador, pode ir estimulando o debate com falas da narrativa ou ainda com imagens, mostrando o livro e abrindo espaço para que os alunos se manifestem sobre aquele tema. Acredita-se que desta forma será feito um trabalho valioso com a oralidade em consonância com a narrativa, ampliando a visão crítica e reflexiva do educando.

Castanho (2011, p.101) defende que:

[...] não basta que o professor leve o aluno a exprimir-se e dizer o que sente. Levar o aluno à autonomia intelectual significa incorporar à sua cultura o conhecimento acumulado ao longo da história humana. Deve ser dado oportunidades de fazer sua interpretação pessoal dos fatos, exigindo seu conhecimento crítico.

Pensando nisso é que se propõe a atividade de debate sobre a narrativa lida, para trabalhar não apenas a leitura, mas também a autonomia do leitor, suas expectativas e conclusões sobre a história lida. Sugerimos iniciar o debate analisando a capa da obra, visto que a capa e o título de um livro são o primeiro contato entre o leitor e a história. Deste contato, surge à vontade de folhear ou até mesmo ler à narrativa, por isso, é importante que o leitor compreenda e reflita sobre a capa, levantando hipóteses sobre a história que a leitura poderá confirmar ou refutar. Analisar a capa torna-se assim uma atividade instigante para a compreensão da história lida e nos ajuda a iniciar o debate de maneira dinâmica, pois ainda não se trata da história propriamente dita, mas de predições feitas pelo leitor que irão aos poucos ganhando sentido no debate.

Observações sobre a capa, Professor (a), oriente os alunos a observarem a capa do livro quanto às finalidades contidas. Inicie fazendo um levantamento dos conhecimentos prévios que os alunos apresentam sobre a observação da capa. Após este levantamento, é importante que os alunos considerem e percebam a presença das seguintes informações:

- *Título do livro;*
- *Autor (a);*
- *Ilustrações;*
- *Editora.*

Identificadas e compreendidas as funções de cada item, discuta com eles sobre a necessidade e a importância de uma capa.

Sugestão de atividade: Atividade sobre a capa do livro (Esta atividade pode ser realizada em casa).

Professor (a), distribua uma folha sulfite para cada aluno e peça para que criem e desenhem uma nova capa para o livro, respeitando todos os itens solicitados como: autor(a), ilustrações, editora. Além de todos os itens que compõem a capa, peça que produzam um novo título para o livro.

Depois de compreendida a finalidade da capa da obra, o professor iniciará uma análise do texto com os alunos, abrindo espaço para que estes exponham seus pontos de vista sobre os temas abordados na narrativa. É interessante seguir a sequência em que vão surgindo os temas para que todos consigam acompanhar e compreender o debate, podendo se manifestar sobre um ou outro ponto quando se sentirem motivados.

Durante a exposição dos pontos de vista dos alunos é muito provável que haja discordância de opiniões em alguns momentos. O professor mediador não deve interferir no debate elucidando a discordância, pelo contrário, deve levar os próprios participantes do

debate a concluírem a situação, baseados na própria narrativa. Estar com o livro em sala é fundamental, pois servirá de apoio aos participantes nas horas que surgirem dúvidas ou conflitos de ideias. De Chiaro e Leitão (1999,2000b) pontuam sobre o gênero oral debate e o exercício da argumentação:

[...] uma atividade social discursiva que se realiza pela justificação de pontos de vista e consideração de perspectivas contrárias com o objetivo último de promover mudanças nas representações dos participantes sobre o tema discutido.

Para isso, o professor deve ir conduzindo as etapas do debate, mantendo sempre o foco na leitura da narrativa, mas permitindo que os alunos criem suas reflexões e críticas à narrativa em apreço.

Conversando sobre a história, Professor (a), abra um espaço e aproveite para criar um momento de troca de ideias, deixando os alunos opinarem, colocando seus pontos de vista. Proporcionando estes espaços, aos poucos os alunos construirão uma autonomia para compartilhar essas impressões sobre a leitura. Se for necessário, use as perguntas a seguir.

- *Do que vocês mais gostaram na história?*
- *O que chamou mais a sua atenção enquanto acontecia a leitura da história?*
- *Houve algum acontecimento que gostariam que tivesse ocorrido de forma diferente?*
- *Houve algum fato de que não gostaram?*
- *No momento da leitura, houve alguma parte de que vocês não gostaram?*
- *Algo causou-lhes espanto ou surpresa?*
- *Sobre quem é essa história?*
- *Ouviram alguma coisa que vocês nunca tinham ouvido ou visto em um livro?*
- *Em alguma parte do livro ficou algo que não foi bem explicado?*
- *O que pensaram quando viu o livro pela primeira vez? Como ele seria?*
- *Ao ouvir a história, era o que vocês esperavam?*
- *Quem escreveu esta história?*
- *Aparecem personagens? Quem são elas? De quais vocês mais gostaram?*

- *Vocês já ouviram histórias parecidas com esta?*
- *O que vocês diriam aos seus colegas sobre este livro?*
- *Há quanto tempo vocês acham que esta história aconteceu?*

Professor (a), a cada resposta questione-os de como foi possível chegar àquela informação ou resposta.

6ª Etapa: Vocabulário

Sabemos que, para a atividade de leitura ser exitosa, o educando precisa mobilizar diversas habilidades, como inferências, pressupostos, subentendidos etc. Em meio a tantas habilidades, uma é de extrema importância, que é o conhecimento vocabular. Para que o texto seja compreendido, o aluno precisa saber o que significa cada palavra lida, do contrário, a compreensão textual fica comprometida. E mesmo não sendo a escrita o objetivo deste projeto, não podemos dissociar leitura de escrita, visto que o trabalho com a leitura, mesmo que inconscientemente é um trabalho da escrita, pois um bom leitor é, em tese, um bom escritor. A este respeito, observemos os PCN (1997, p. 79):

No que se refere às atividades de leitura, o trabalho de reflexão sobre a língua é importante por possibilitar a discussão sobre diferentes sentidos atribuídos aos textos e sobre os elementos discursivos que validam ou não essas atribuições de sentido. Propicia ainda a construção de um repertório de recursos linguísticos a ser utilizado na produção de textos.

Assim, faz-se necessário a abordagem do vocabulário do texto lido, permitindo que o aluno tanto tenha uma melhor compreensão da narrativa, como aumente o seu repertório vocabular, o que irá lhe garantir uma melhor produção escrita e uma maior participação social.

Descobrimo novas palavras! Professor (a), junto com seus alunos relacione as palavras desconhecidas por eles. Proponha uma pesquisa no dicionário. (1 aula)

Obs: Esta é uma atividade muito importante. Possivelmente nem todos os alunos disponham de um dicionário em casa, por isso, esta atividade deve ser realizada na escola. Este é um bom momento para levar a turma à biblioteca, o que tanto dinamiza a atividade, por ser um ambiente novo, como aproxima o aluno da biblioteca, destravando o uso deste espaço tão importante para a leitura.

As atividades de pesquisa ao dicionário não são atividades simples ou que devam ser realizadas aleatoriamente. Primeiramente, o educando deve saber o porquê de estar desenvolvendo tal prática, e ser instruído a realizá-la corretamente, conforme recomendam os PCN (vol. 2, p. 87):

A consulta ao dicionário pressupõe conhecimentos sobre as convenções da escrita e sobre as do próprio portador: além de saber que as palavras estão organizadas segundo a ordem alfabética (não só das letras iniciais mas também das seguintes), é preciso saber, por exemplo, que os verbos não aparecem flexionados, que o significado da palavra procurada é um critério para verificar se determinada escrita se refere realmente a ela, etc. Assim. O manejo do dicionário precisa ser orientado, pois requer a aprendizagem de procedimentos bastante complexos.

Vale salientar aqui, que esta atividade objetiva uma melhor compreensão leitora, este deve ser seu fim. Ela não deve ser posta em ação como prática de ensino ortográfico, como vemos na maioria das vezes, pois estas práticas sendo mal direcionadas acabam comprometendo o prazer da leitura, que não deve ser usada como mero suporte para o ensino de ortografia ou gramática. A compreensão vocabular aqui se torna importante por se tratar de uma narrativa regional, que trás palavras do dialeto indígena, como piquí, enxu , cambuí , e expressões típicas da variedade linguística desta região como: buraco, furquia, alevanta etc, e que nem sempre são usadas ou de conhecimento de todos.

Colega, professor, uma atividade interessante que pode ser feita para a compreensão e assimilação do vocabulário da narrativa seria a produção de dicionários. Sugerimos dividir a turma em dois grupos, um ficará responsável em pesquisar as palavras indígenas e outro em pesquisar as expressões típicas da região, depois confeccionar os dicionários para serem apresentados a turma, podendo ser doados a biblioteca da escola.

Observação: os alunos podem pesquisar em casa com a família e comunidade outras palavras que tenham a mesma origem para acrescentar ao dicionário. Na confecção do dicionário, deve-se seguir o modelo padrão de um, permitindo que o aluno conheça e compreenda a tipologia textual verbete

7ª Etapa: Produções textuais

A narrativa aqui abordada é uma obra regional e uma das principais marcas do regionalismo literário é a linguagem, o que não significa dizer que o texto está escrito na variedade popular ou regional, mas que faz um trabalho diferenciado com a linguagem, alternando a variedade padrão com a variedade da região, enriquecendo a narrativa e o

vocabulário do leitor. Outra importante abordagem vocabular é perceber o uso destas marcas linguísticas, refletindo sobre variação linguística, variação de prestígio e preconceito linguístico.

A identidade linguística das personagens é uma das principais questões que a narrativa nos permite abordar, levando o aluno a refletir sobre sua própria identidade social e cultural. Permitir que o aluno perceba que a escolha destas marcas linguísticas são fundamentais para a construção da identidade das personagens da narrativa, é levá-lo a reconhecer que a história em estudo fala de seu povo, de sua cidade, sua região, logo, dele próprio.

Sabemos que a imposição da variedade padrão é um mecanismo de controle da cultura “dominante”. Ao trazer para a narrativa em apreço o linguajar típico desta região, através de cantigas e repentes, típicos da cultura local, o autor nos possibilita um leque de abordagens textuais riquíssimos, que podem levar o aluno a refletir sobre sua cultura e a perceber o valor e importância que esta tem para a história de seu povo. Isto pode contribuir para o desenvolvimento do sentimento de pertença sem que seja estabelecida uma rivalidade entre uma cultura e outra, mas respeitando as diferenças que compõe as variadas formas de expressão, sejam elas linguísticas ou culturais. De acordo com Petit (2013, p. 55):

Ler não nos separa do mundo. Somos introduzidos nele de uma maneira diferente. O mais íntimo tem a ver com o mais universal, e isso modifica a relação com os outros. A leitura pode contribuir, desse modo, para a elaboração de uma identidade que não se baseia no mero antagonismo entre “eles” e “nós”, minha etnia contra a sua, meu clã, meu povo ou meu “território” contra o seu.

Dessa reflexão, nascem as propostas de atividade textuais para este projeto. Em um primeiro momento é necessário que o aluno entenda a que tipologia pertence a história trabalhada. Recomenda-se que o professor aborde a tipologia fazendo uma análise do texto com os alunos, a fim de permitir que estes compreendam que a história em estudo pertence ao gênero *narrativo híbrido*, como a terminologia Narrativa Híbrida não é muito comum, espera-se que os alunos concluam apenas que se trata de uma narrativa, talvez ao observarem alguns elementos narrativos sugiram se tratar de um romance, esta é uma das possíveis classificações que os alunos apontem, o que servirá de gancho para o professor explicar a narrativa estudada, apontando as diferenças nela presente, como as canções e desenhos, esclarecer que se trata de uma narrativa híbrida.

Sugerimos que o professor permita aos alunos chegarem a esta primeira análise, de que a história estudada é um romance, talvez até surgirão outros gêneros, como conto de

fadas, mesmo se tratando de uma narrativa infanto-juvenil híbrida, mas esta percepção facilitará a compreensão do gênero narrativo híbrido. Para isso, é necessário revisar a tipologia narrativa com os alunos, seus elementos e características. O professor pode ir perguntando aos alunos e fazer um esquema da tipologia na lousa e pedir que os alunos anotem para auxiliar nas atividades. Depois de feito este estudo sobre os elementos da narrativa, o professor deve abordar a tipologia narrativa, explicando cada um destes, dentro da narrativa, levando o aluno a perceber que estes elementos podem sofrer alterações, ou seja, que nem sempre estes elementos aparecem de um mesmo jeito.

Professor (a), propor a interpretação do texto (geral ou em partes), identificando as informações principais da narrativa:

➤ *Personagens: características físicas e psicológicas: Quem são elas e como são?*

Soldadinho (Guardião do reino), **Rei Tristão** (muito alegre), **Rainha Bárbara** (bondosa), **Mateu e Catirina** (ministros do reino de Aimará, negros reluzentes de olhos vivos e sorriso solto), **Boi Misterioso** (boi preto e encantado, o mais querido do rei de Aimará), **Joaquim** (rei do Trono do Altar), **Cacique Araripe** (velho índio, velhinho, encurvado, franzino e banguela), **Baleia** (imensa), **Zabelinha** (burrinha muito esperta), **Lalá** (lagarto gigante do reino de Paracuru), **Dona Regina** (profetisa rezadeira, miudinha e encarquilhada), **Serpente** (gigante, pintada de amarelo e preto), **Canena** (velhinha que servia fígado com tapioca), **Tandô** (caboclo, baixinho, entroncado, parecia um índio), **Rei da Serra** (alto, cabelo enorme), **Capela** (vestia saia curta e uma blusinha de alça, maquiagem pesada, valente), **Vicente Finim** (rosto comprido, barbicha arrepiada, braços e pernas muito cabeludos), **Maria Caboré** (senhora negra, baixinha, de olhos muito vivos), **Príncipe Ribamar da Beira Fresca**, (usava cartola e fraque finíssimo), **Noventa** (entroncado, filósofo do Reino), **Zé Bedeu** (mal vestido, barba mal cuidada, magricela, com um nariz enorme), **Padre Verdeixa** (magro, desengoçado), **Zé de Matos** (caboclo forte, entroncado, de média altura e voz passante), **Beato Zé Lourenço** (alto, acaboclado, rosto comprido, vestido com uma longa roupa negra, descalço, carregava uma cruz de madeira), **Vovô Jéfferson** (senhor com longas barbas brancas e olhar penetrante, carregava uma bengala).

➤ *Ambiente físico e social: Quais são os lugares? Como são descritos?*

Reino de Aimará (lindo, árvores grandes e frondosas, colinas, muitas fontes de água, muitas fruteiras, muitos pássaros, muito gado), **Trono do Altar** (serra enorme, pobre, terras secas, povo muito guerreiro), **Paracuru** (lindo vale, pertinho do mar), **Olho D'água do Diabo** (regato das águas do Olho D'água, longa ponte feito de pedra, castelo da serpente)

➤ *A marcação do tempo: Quais são as marcas que sinalizam a passagem do tempo?*

Era uma vez, um belo dia, de manhãzinha, no dia seguinte, depois da partida, depois destes fatos acontecidos, passados alguns anos, uma semana depois, um dia, depois daquele dia, com o passar dos dias, ao anoitecer, a partir daquele dia, marcaram-se trinta dias de festa, a noite.

➤ *Sequência das ações: Qual a ordem dos acontecimentos? Uma ação leva à outra?*

Catirina deseja comer a língua de um boi, Mateu tenta cortar a língua do Boi Misterioso, O boi some, Catirina e Mateu são expulsos do reino de Aimará, o Rei Tristão contrata vaqueiros para tentar encontrar o boi, que some de uma vez e com ele some muitos moradores do reino, o reino de Aimará fica frágil e o Rei Joaquim, do Trono do Altar invade Aimará, Aimará perde seu encanto, o Cacique Araripe reúne o povo aimaraense, pois tinha uma ideia para salvar o trono. O povo aimaraense tapa todas as fontes e sobem para serra. Ouve-se estrondos abaixo do altar da igreja de Nossa Senhora da Penha, o povo procura o Cacique novamente, o Cacique revela que as águas estão presas debaixo da Pedra da Batateira e que um dilúvio pode acontecer a qualquer instante, e que ao taparem os rios ficou presa uma baleia num rio subterrâneo que passa debaixo do altar da santa. O rei Joaquim foi avisado do desaparecimento dos antigos habitantes, daí ouviram-se estrondos e em minutos foram engolidos por um mar d'água. As águas invadiram a serra, depois de expulsos do reino Catirina e Mateu foram parar no Reino de Paracuru. Lá, Mateu fica amigo de Lalá, o boi Misterioso que aparece para Mateu. Ele resolve retornar com sua esposa, daí esperaram as águas baixarem e reconstruíram o Reino de Aimará. Mas o reino continuava triste, por isso, Mateu resolve procurar Dona Regina, que revela que o reino está encantado e que só tem um jeito de descobrir o motivo, que é ir até o Castelo da Pedra da Serpente, na serra do Olho D'água do Diabo. Mateu vai em busca do castelo, encontra-o e quando tenta atravessar a ponte é envolvido por uma serpente gigante, que interroga o que ele foi fazer ali. Mateu responde que foi desvendar o segredo de Aimará, a serpente então lhe diz que fará três perguntas, caso ele responda ele saberá, se não ela o engole. A serpente faz as perguntas e o Mateu responde as três, então, a serpente solta-o e abre a ponte fantástica. Do outro lado, Mateu encontra um grande Castelo, mas não entendia nada, foi quando a serpente revela para Mateu que o que falta em Aimará são as figuras encantadas e especiais. Mateu não sabe onde encontrá-los, vê um cristal reluzente no fundo de uma lagoa e tenta pegá-lo, ao tocar no cristal, ele se abre um portal no meio da lagoa. À frente, estão 13 portas de ferro. Mateu começa a abrir as portas uma por uma e resgatar o povo simples e especial de Aimará. Quando encontra todos, a serpente lhes trouxe de volta as terras de Aimará. O reino ressuscitou, por isto, fizeram 30 dias de festa, mas para o temor de todos ouviram-se estrondos debaixo do altar de Nossa Senhora da Penha. Outra explosão da Pedra da Batateira aconteceu, só que de dentro dela saíram muitas fitas coloridas. O altar da santa se abriu e de lá saltou Lalá. Reuniram-se todos na praça para um grande baile, aquela passou a ser a dança do reino e ficou conhecida como Reisado. À noite, em meio a festa, Catirina começou a sentir as dores, de manhãzinha, o bebê nasceu.

➤ *Conflito: Qual é o grande conflito gerador da história?*

O desejo de Catirina comer a língua de um boi.

➤ *Clímax: Qual é o momento mais importante da história?*

A chegada do Mateu ao castelo da Serpente.

➤ *Desfecho: Como o autor encerra a história? Qual a mensagem que ele quer transmitir?*

Com o nascimento do bebê da Catirina e do Mateu, (são várias as possíveis interpretações da mensagem)

Depois de feita esta primeira análise, o professor deve questionar os alunos sobre os elementos que aparecem na narrativa em estudo que não aparecem nas outras narrativas que eles já estudaram/ leram. Espera-se que eles apontem as imagens e as músicas. É importante salientar para eles que o termo Narrativa Híbrida é caracterizado pela presença de imagens e músicas na obra, pois tanto as imagens quanto as músicas são partes importantes em relação às ações narradas, ou seja, elas complementam a história, não podendo ser retiradas, pois comprometeria o enredo da narrativa.

É importante considerar com Marcuschi (2002, p. 24) que:

Existe uma grande variedade de teorias de gêneros no momento atual, mas pode-se dizer que as teorias de gênero que privilegiam a forma, ou a estrutura estão hoje em crise, tendo-se em vista que o gênero é essencialmente flexível e variável, tal como o seu componente crucial, a linguagem. Pois assim como a língua varia, também os gêneros variam, adaptam-se, renovam-se, multiplicam-se. Hoje, a tendência é observar os gêneros pelo seu lado dinâmico, processual, social, interativo, cognitivo, evitando a classificação e a postura estrutural.

Assim, o estudo do gênero textual em apreço permite que o aluno tenha uma melhor compreensão desse tipo de narrativa. Vale salientar que não se trata de um novo gênero ficcional, mas de uma estrutura romanesca contemporânea que, de início tem sua definição baseada em narrativas que mesclam desenhos e ações (narradas), nas quais ambos se complementam. Segundo Ramos e Navas (2015), o Brasil tem como precursora deste estilo a autora Adriana Falcão, no livro *P.S. Beije!*, onde se mesclam imagens e narrativas, sendo que ambas cumprem a missão de dar sentido ao texto. Assim, partindo desta análise, podemos classificar a narrativa *O Mistério das trezes portas no Castelo Encantado da Ponte Fantástica*, do autor José Flavio Vieira, como híbrida, pois somente fazendo a leitura das imagens e das músicas presentes na narrativa é que podemos compreender completamente o enredo.

Ainda segundo Marcuschi (2002, p.24), não se pode esquecer que:

[...] os gêneros desenvolvem-se de maneira dinâmica e novos gêneros surgem como desmembramento de outros, de acordo com as necessidades ou as novas tecnologias. Um gênero dá origem a outro e assim se consolidam novas formas com novas funções de acordo com as atividades que vão surgindo, mostrando sua dinamicidade e sua facilidade de adaptação inclusive na materialidade linguística.

É válido ressaltar que a narrativa em estudo é fruto de uma hibridez “especial”, pois além de mesclar a narrativa com músicas e imagens que se unem para dar sentido aos fatos narrados, há ainda uma particular presença de diversos gêneros literários e textuais, como o épico, nas passagens que se narra os feitos grandiosos do povo aimaraenses em versos: “Nosso Rei morreu,/ Acabou-se o imperador,/ Vamos ver quem fica agora/Para o nosso superior,/Governador, Governador/Da bandeira Imperial!”; o repente, que aparece em diversas passagens da narrativa, “Eu me chamo Zé de Matos,/ E vivo de poesia,/ Baixa no chão é buraco,/ Gancho de pau é furquia.”; o conto de fadas na presença de personagens do nosso folclore, como é o caso da Catirina e de Mateu, animais falantes como, Soldadinho, ave guardião do reino: “O Soldadinho, guardião da floresta, já lhe tinha soprado no ouvido a novidade. Havia-lhe contado as caminhadas suspeitas do Mateu na noite anterior.”; lendas, como a da Pedra da Batateira, a da Baleia que vive debaixo do altar de Nossa Senhora da Penha; anedotas: “– O que é, o que é?/ Um pau de doze galhosss,/ Cada galho tem sssseu ninho,/ Cada ninho tem sssseu ovo,/ cada ovo um passarinho?”

Somando-se a isto, temos a presença da utopia em passagens que descrevem o reino de Aimirá como o lugar ideal e perfeito para se viver: “[...] a vida começou a voltar ao normal. Após a inundação, as terras do Reino ficaram mais férteis. As frutas e os legumes eram divididos por todos, na mesma quantidade. Os novos aimaraenses passaram a viver uma fase de fartura jamais vista em tempos passados.”; Distopia em passagens que tratam das tristezas ou infortúnios do povo aimaraenses: “As flores não mais tinham aroma e haviam perdido o brilho. As árvores que renasciam não traziam o verdor do passado. As noites vinham sempre mais escuras e nunca mais a lua apareceu cheia, no Reino de Aimirá.” Assim o autor vai inserindo o popular local em diversas tradições literárias.

É importante destacar que, acordo com Reuter (2002, p. 129/130):

A diversidade textual – seja funcionando como inserção da narrativa em outros tipos de texto, seja como uma inserção de outros tipos de sequência na narrativa – é duplamente regida pela organização em gêneros. De fato, os textos se apresentam sob a forma de gêneros codificados social e, às vezes, esteticamente: panfletos, editoriais, atas de reuniões, romances, novelas... Esses gêneros limitam as narrativas, primeiro impondo modos de organização, mais ou menos rígidos, à diversidade sequencial e, em seguida, comandando formas mais ou menos codificados para essas sequências. Assim, a fábula separa, com muita frequência, o corpo da narrativa (sequência narrativa) e a lição a ser tirada, que ela põe no começo ou no fim, sob a forma da moral. [...] Tais sequências, genericamente indicadas, também podem ser mais ou menos inseridas e transformadas: elas podem, por exemplo, interromper o curso de uma história, deixando de ocultar seu

caráter heterogêneo; em compensação, podem ser integradas e adaptadas, estimadas no próprio movimento da narrativa.

Percebe-se que o autor José Flavio Vieira une diversos textos em sua narrativa infanto-juvenil de maneira a integrar todos dando sentido a história contada. Assim, é fundamental que o professor trabalhe esta hibridez dos gêneros literários e textuais que compõem a narrativa como um todo. Para facilitar a compreensão destes vários gêneros interligados na narrativa em estudo, propomos atividades que trabalhem com o aluno as três posições enunciativas do texto: ouvinte, leitor e escritor.

A seguir, um quadro explicativo sobre como trabalhar os gêneros:

Amigo (a) professor (a), como são vários os gêneros textuais a serem trabalhados disponibilize uma semana de aulas (6 aulas) para trabalhá-los. Neste momento do projeto a narrativa em apreço já foi lida, interpretada e abordada em diversos contextos, para não ficar repetitivo sugerimos que o professor selecione exemplos curtos de textos que aparecem na narrativa, para trabalhar os gêneros em sala, inicie as aulas desta semana com a leitura de um destes textos e na sequência trabalhe as características do gênero com os alunos, em outra aula, inicie convidando um aluno a fazer a leitura de outro texto de outro gênero que aparece na obra e faça novamente um momento de reflexão sobre o gênero (as características do gênero), assim após trabalhar todos os gêneros presentes promova uma roda de conversa sobre estes gêneros, prepare o ambiente para recepcioná-los com estes textos impressos, pode colocar nas paredes da sala, na lousa ou ainda nas carteiras dos alunos, que devem estar organizadas em círculo, peça para os alunos releem os textos em voz alta, e depois converse com eles sobre as semelhanças e diferenças de cada um, assim irão compreender que cada gênero tem suas características específicas e que estas nos permitem identificá-los e até nos ajudam a compreender cada história. Caso nenhum aluno tenha feito paralelo de algum gênero com a narrativa em estudo, pergunte a eles o que ou quais destes gêneros aparecem na narrativa, e assim explique a eles que é por esta presença destes vários gêneros literários que esta narrativa é considerada híbrida, fale da importância do autor tê-la escrito assim, com estas intertextualidades. Sugerimos algumas reflexões que podem facilitar a explicação:

- *Qual a importância de cada um destes gêneros na história lida?*
- *Se retirássemos estes textos da história, ela teria o mesmo significado?*
- *Eles facilitam ou dificultam a compreensão da história?*
- *Estas histórias lidas na narrativa são iguais às lidas em sala? Quais as diferenças?*

Após o trabalho com cada gênero e a compreensão de como eles aparecem na narrativa em estudo, peça aos alunos para escolherem o gênero presente na narrativa que eles mais gostaram e façam uma reescrita deste separando-o da narrativa, contando ele como uma história separada lembre-os de manter as características do gênero escolhido (esta atividade deve ser encaminhada para casa), depois combine com a turma de fazer um livro das reescritas da turma, para ser apresentado na culminância do projeto.

Após o trabalho com a tipologia do texto base, o professor iniciará algumas reflexões sobre a narrativa que culminarão nas produções textuais dos alunos. Este é um dos momentos mais significativos do projeto, quando os debates partirão da história lida para a vida do aluno, fazendo paralelos entre conhecimentos e saberes, permitindo que o educando forme ou fortaleça sua identidade cultural, seja ela individual e/ou coletiva. Para tanto, o professor deve, durante a análise dos elementos que constituem esta narrativa, ir traçando paralelos entre elementos presentes na obra e a vida contemporânea do aluno, instigando este a perceber suas marcas identitárias e culturais presentes na obra.

Atividade: A história vive...

Professor (a), solicite que os alunos conversem com seus familiares (avós) sobre a lenda da Pedra da Batateira, e registrem as falas que julgarem mais importantes ou curiosas em um aparelho celular, em forma de áudio ou vídeo, - caso a pessoa entrevistada permita. Depois, faça uma explanação das pesquisas em sala, e permita que os alunos relatem como foi a experiência, se descobriram algo novo ou se a história é igual a da narrativa. Em seguida, instigue os alunos a perceberem que a narrativa conta a mesma lenda que eles pesquisaram, que vem sendo recontada a gerações, mas que ganharam ou perderam alguma informação ao longo dos tempo. Peça que os alunos escrevam a lenda conforme foi contada por seus familiares e depois ilustrem. Em seguida, façam contações destas histórias para as outras turmas, por exemplo, uma equipe irá contar na turma do sexto ano, outra no sétimo e outra no oitavo

A realização desta atividade servirá como um momento diferente de trabalhar a leitura e a escrita, visto que o aluno será estimulado a ler a lenda retratada na história em estudo, a de sua família e a de seus colegas. O foco desta abordagem é permitir que o aluno encontre as marcas culturais de sua região dentro da narrativa, que serão: a linguagem, as lendas, os costumes do povo nordestino, como por exemplo, fazer festejos para comemorar as chuvas, a fartura e etc, ao realizarem esta pesquisa domiciliar, envolvendo as famílias, despertarão memórias e novos relatos, levando-os a perceber que a história em estudo fala de sua região, de sua comunidade, de sua família, logo dele próprio.

Para tanto, é importante refletir sobre as seguintes questões: Esta pedra de que a lenda fala existe? Em que lugar ou região fica a Pedra da Batateira? Na narrativa, após a explosão da Pedra, os amaiarenses sobem para se refugiar na serra. Que serra é essa? Onde ela está localizada? Percebemos pela leitura da narrativa que ela fica próximo tanto da Pedra da Batateira como do Horto, ponto mais elevado na serra que serviu de abrigo para muitos moradores. Com estas informações, e com a pesquisa sobre a Pedra da Batateira, os alunos perceberão que a região retratada na narrativa, corresponde a região que eles vivem, mais

especificamente o Cariri, pois na narrativa aparecem elementos da paisagem do Crato (Pedra da Batateira, Igrejinha de nossa Senhora da Penha, fontes de água como a Nascente, Serra da Ibiapaba etc), do Juazeiro (Horto, ponto mais alto da cidade, onde hoje fica localizada a estátua do Padre Cícero, e Barbalha (fontes de água como o Caldas, a Serra da Ibiapaba).

Atividade: Aula Passeio

Professor (a), para garantir que o educando trace paralelos entre a história e sua região, recuperando as marcas culturais que se fazem presentes até hoje é interessante fazer uma aula passeio com a turma por pontos importantes de região (caso isso seja possível, considerando professores e alunos de outras localidades) que aparecem na narrativa, como a Pedra da Batateira, o Horto, o Barro Branco, o Nascente. Peça que os alunos registrem imagens em câmeras ou celulares, para que possam fazer comparativos com as descrições feitas na narrativa, permitindo que o aluno perceba o que ainda existe conforme a história e as mudanças sofridas. Individualmente ou em duplas os alunos fazem suas observações e depois leem para a turma.

Com este tipo de atividade, o educando irá concluir que apesar de se tratar da mesma região e cultura, tudo o que é retratado na obra está viva e/ou em constante mudança. A este respeito Candau (2012, p. 247) pontua:

É importante que se opere com um conceito dinâmico e histórico de cultura, capaz de integrar as raízes históricas e as novas configurações, evitando-se uma visão das culturas como universos fechados e em busca do “puro”, do “autêntico” e do “genuíno”, como uma essência preestabelecida e um dado que não está em contínuo movimento.

A leitura pode sacudir crenças bem estabelecidas até então, desvirtuar uma representação do mundo baseada na oposição entre “eles” e “nós”. Porém, se às vezes pode relaxar certos vínculos comunitários, também convida a outras formas de vínculo social, a outras formas de pertencer a uma sociedade. (PETIT, 2013, p. 113)

Acreditando neste poder que a leitura tem de nos convidar a criar novos vínculos comunitários, sugerimos que seja feita uma análise dos personagens da narrativa. O que encontramos comumente em histórias reais ou fictícias são nomes de pessoas importantes, que fizeram parte da história de um povo ou de um lugar, (eles) como é o caso dos reis da nossa história, Rainha Bárbara e Rei Tristão, aludem as figuras históricas Bárbara de Alencar e Tristão Gonçalves, que são nomes importantes na história de nossa região, mas há um grande diferencial nesta história o autor José Flavio Vieira, dá vida a pessoas humildes da região do Cariri (nós), moradores antigos que tiveram suas histórias silenciadas pelo tempo.

Ao inserir nomes como Canena, Capela, Tandô, D. Regina, entre outros, na narrativa, o autor já nos possibilita recuperar memórias destes que foram e são figuras emblemáticas para o povo simples deste lugar, mas é com maestria que o autor aborda estas personagens dando a elas um lugar de destaque dentro da narrativa, pois somente ao trazer de volta o povo simples do lugar é que o reino que se encontrava triste e desencantado volta a ter seu brilho e felicidade assim José Flavio nos faz refletir sobre: o que é a riqueza de um lugar? De onde vem o brilho de uma região? O que deve ser importante para um povo?

Assim nos fala o autor:

[...] o que dá alma a um Reino não são os prédios, as roças, os pássaros, os rios. Nem todo o povo. Muitos habitantes não têm uma identidade própria e, como uma cabaça solta no rio, seguem sem pensar, o curso das águas. Um reino como uma pessoa, precisa ter um espírito. E quem preenche o espírito de um Reino são figuras encantadas e especiais: poetas, profetas, beatos. São eles que guardam consigo o encantamento de um Reino. Essas são a chave de sua alegria e de sua felicidade. [...] A força do Reino está em pessoas simples do povo (VIEIRA, 2010, p. 27/28).

A escolha destas personagens para trazerem de volta a “vida” do lugar nos faz refletir e pensar sobre a nossa identidade, as marcas destes e tantos outros que trazemos conosco, mesmo estes sendo pessoas do “povo” simples da região é deles que vem a maior riqueza, a alegria, a fantasia, a graça, o sonho, com Canena, Capela, Tandô, Zé Bedeu, Príncipe Ribamar da Beira Fresca, o saber popular com Rei da Serra, Maria Caboré, Noventa, Vovô Jéfferson, o mistério com Vicente Finim, a crença, com D. Regina, Padre Verdeixa, Beato Zé Lourenço é assim que através da leitura desta narrativa fortalecemos os nossos vínculos sociais, pois como levados pelo autor a valorizar o povo simples de um lugar, respeitando e valorizando as diferenças que nos compõem. Sobre esta questão Candau (2012, p. 247) pontua:

[...] promover experiências de interação sistemáticas com os “outros”: para sermos capazes de relativizar nossa própria maneira de situarmo-nos diante do mundo e atribuir-lhe sentido, é necessário que experimentemos uma intensa interação com diferentes modos de viver e se expressar. Não se trata de momentos pontuais, mas da capacidade de desenvolver projetos que suponham uma dinâmica sistemática de diálogo e construção conjunta entre diferentes pessoas e/ou grupos de diversas procedências sociais, étnicas, religiosas, culturais, etc. Também estamos chamados a favorecer processos de “empoderamento”.

Para tanto, não basta a leitura da narrativa, é preciso levar o aluno a refletir sobre a identidade individual e coletiva de um povo, logo é necessário um trabalho com os personagens da narrativa, para deixar claro para o aluno questões que fortalecem a identidade destes e conseqüentemente do povo deste lugar. O que compõe cada personagem, quais características marcam cada um deste, o que torna cada um especial, onde viveram, como se vestiam, etc, assim sugerimos atividades de pesquisa e exposição, para possibilitar ao educando fazer esta reflexão entre o que compõe os “outros” e o que compõe o “eu”.

Atividade: Biografia dos personagens;

Professor (a) após a leitura da narrativa, e as observações que foram feitas sobre cada personagem na explanação da tipologia narrativa, sugerimos que sejam realizadas atividades de pesquisa sobre cada personagem da história. O professor mediador organiza a turma em pequenos grupos (trios ou quartetos) dependendo do número de alunos da turma, faz um sorteio para não ter problemas com a escolha das personagens, já que mais de um grupo pode querer pesquisar um mesmo personagem, depois estabelece um período que pode ser duas semanas, por exemplo, para que a pesquisa tenha o máximo de informações possíveis e orienta os alunos a fazerem a pesquisa, sugestão de roteiro:

- *Nome da personagem;*
- *Onde morou?*
- *Ano em que nasceu e ano que faleceu?*
- *Características físicas e psicológicas?*
- *Vestimentas?*
- *O que fazia?*
- *Existe algum parente/familiar vivo?*

Fontes para a pesquisa: Internet, Biblioteca Municipal, família (principalmente os avós), antigos moradores da região, autor da narrativa etc.

Após a pesquisa os alunos devem construir uma biografia para cada personagem, esta biografia será apresentada para toda a turma em data específica (professor (a) estabelecer data com a turma), sugerimos confeccionar um livreto da biografia.

Dentre as várias funções da escola, uma é trabalhar o indivíduo para a vida. Sendo assim, é necessário assumir a responsabilidade de desconstruir a naturalização de preconceitos, pois ainda o que mais presenciamos são práticas de ensino viabilizando apenas uma cultura, ou língua como padrão, reforçando cada dia mais a cultura de dominação “branca”. Como nos fala Candau (2012, p. 246), é importante considerar-se que:

Outro aspecto imprescindível é problematizar o caráter monocultural e o etnocentrismo que, explícita ou implicitamente, estão presentes na escola e impregnam os currículos escolares. Perguntar-nos pelos critérios utilizados

para selecionar e justificar os conteúdos escolares. Desestabilizar a pretensa “universalidade” dos conhecimentos, valores e práticas que configuram as ações educativas e promover o diálogo entre diversos conhecimentos e saberes. Estamos desafiados também a reconhecer e valorizar as diferenças culturais, os diversos saberes e práticas, e a afirmar sua relação com o direito à educação de todos. Reconstruir o que consideramos “comum” a todos e todas, garantindo que nele os diferentes sujeitos socioculturais se reconheçam, possibilitando assim que a igualdade se explicita nas diferenças que são assumidas como comum referência, rompendo dessa forma com o caráter monocultural da cultura escolar.

Considerando o exposto acima, é importante destacar que o projeto interdisciplinar de leitura visa desenvolver a competência leitora no aluno, mas principalmente a leitura significativa, e para que assim seja abordar textos da cultura local do educando é uma maneira de integrar a história de vida dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem aos conhecimentos escolares, despertando um maior interesse e envolvimento do aluno com a leitura e conseqüentemente com o ensino. Por isso sugerimos a atividade abaixo:

*Atividade: **Eu sou... por que...***

Colega, professor (a), outra atividade enriquecedora para o trabalho da identidade é permitir que o aluno se identifique com os personagens da obra.

Peça que os alunos façam uma auto definição e um autorretrato, em seguida solicite que estes comparem com os personagens da narrativa e escolham um que se assemelhe com sua auto definição e autorretrato, depois justifiquem, o que têm em comum, em que se diferenciam, etc.

Obs: esta atividade tanto pode ficar no caderno, como pode ser feito um mural com estas produções, novas portas para a narrativa.

Assim o professor/ mediador diante das exposições das atividades propostas deverá nortear discussões em sala que possibilitem ao aluno refletir sobre questões de identidade e cultura. As situações vividas pelas personagens podem alimentar conversas sobre os dilemas morais, as injustiças. Pode-se conversar sobre a motivação de certas personagens em querer bens dos outros, como é o caso do Rei Joaquim, que tinha ambição de possuir as terras de Aimará, sobre o porquê do autor ter escolhido estes personagens para compor a história, qual a importância destes personagens para o desfecho da história, e para a cidade, já que a maioria dos personagens são antigos moradores da cidade de Crato, etc.

Professor (a), este deve ser um momento bastante livre para que os alunos se manifestem espontaneamente, relatando experiências pessoais. converse sobre temas que interessam ao convívio social; aproveite para contextualizar com os dias atuais, problemáticas que

estão presentes na narrativa, como a desigualdade social, o preconceito, a homossexualidade, crenças, o descuido com o meio ambiente, etc.

Após as discussões sobre a narrativa, o professor irá mediar atividades de produção de texto. Sugerimos algumas propostas de atividade, mas salientamos que estas podem ser redefinidas de acordo com as necessidades do público (alunos). É importante combinar com os alunos a finalidade destas produções, não aconselha-se usá-las como atividade avaliativa, para que não haja uma associação negativa da produção escrita com uma “prova”. É interessante que o professor combine uma forma de exposição destas produções que podem ser: sarau literários, ou confecção de livretos com as produções dos alunos, etc, o importante é que seja algo instigante, que desperte o interesse do aluno em participar.

Professor (a), listamos algumas produções textuais que julgamos, serem envolventes e pertinentes para a manutenção do projeto de leitura. Caso julgue importante outra atividade combine com a turma a alteração.

- **Criando um novo final**, cada aluno cria um novo desfecho para a narrativa, incluindo novos personagens que pode ser algum parente do aluno ou até alguém que ele julgue importante.
- **Produção de poemas** e/ou repentes sobre o livro.
- **Soletrando sobre a narrativa**, dividir a turma em dois grupos, distribuir uma lista de palavras da história, dar um tempo para estudo e depois promover a competição em sala, cada turma escolhe dois representantes para soletrar e o professor vai sorteando as palavras da vez para cada dupla, enquanto isso outro professor anota a palavra conforme for soletrada e a turma confere se foi soletrada certa ou errada, marcando ponto quem acertar e no final a dupla que mais marcar pontos ganhar um brinde como caixa de bombons etc.
- **Dominó Literário**, confeccionar um dominó com as palavras da obra, através de sinônimos, a qual personagem aquela marca linguística ect.
- **Entrevista com o autor**, fazer entrevistas com o autor em forma de gravação, para serem exibidas na culminância do projeto.
- **Documentários**, produzir curtas ou documentários sobre os personagens, para serem exibidos na culminância do projeto.
- **Fanzine**, produzir fanzines sobre a narrativa para montar um varal em sala.

8ª Etapa: Trabalhando a coletividade

A pedagogia de projetos tem como uma de suas principais funções potencializar a autonomia do indivíduo, porém esta autonomia está intimamente ligada com a interação, ou seja, o aluno é convidado a ser mais atuante no processo de ensino aprendizagem, mas sempre pensando numa coletividade, por isso o projeto tem uma natureza interdisciplinar. Além de estabelecer elos entre as diversas disciplinas, o projeto também integra o aluno a diferentes maneiras/ mecanismos de se alcançar o conhecimento, ao fazer uso de diferentes recursos e mídias o aluno envolve-se mais com o conhecimento, expressando seu pensamento, seus saberes de maneira autônoma e em diferentes linguagens, o que torna o ensino envolvente e significativo.

Para alcançar estes objetivos, os alunos devem ser mobilizados para o trabalho em equipe, sempre pensando no objeto gerador do projeto, é muito importante que o aluno tenha sempre em mente o porquê de cada atividade, para que ele próprio formule estratégias e possíveis soluções para o “problema”. Assim através da soma de esforços coletivos em prol de um mesmo objetivo, os alunos estarão trabalhando muito mais que conhecimentos científicos, estarão melhorando suas ações e comportamentos humanos, algo bastante pertinente no mundo contemporâneo.

O envolvimento do educando nas atividades escolares é um desafio, e este é outro ponto positivo da pedagogia de projetos, que tanto visa a autonomia do aluno, descentralizando a ideia de detentor do conhecimento que gira em torno do professor, como fortalece as relações de companheirismo e cumplicidade no ambiente escolar, permitindo que o educando se perceba sujeito a gente do saber, melhorando questões de confiança, autoestima e conseqüentemente um melhor rendimento na aquisição do saber. Logo o trabalho em equipe, que tem como principal objetivo a colaboração mútua e integrada, é um fortalecedor desta proposta, e deve ser cuidadosamente mediado pelo professor, para que os alunos entendam que o trabalho em equipe, consiste na soma dos trabalhos individuais deles, que resultarão em um bem comum. Assim, orientam os PCN:

Essa atividade [atividade reflexiva] só poderá ser realizada com a intervenção do professor, que deverá colocar-se na situação de principal parceiro, agrupar seus alunos de forma a favorecer a circulação de informações entre eles, procurar garantir que a heterogeneidade do grupo seja um instrumento a serviço da troca, da colaboração e, conseqüentemente, da própria aprendizagem, sobretudo em classes numerosas nas quais não é possível atender a todos os alunos da mesma forma e ao mesmo tempo. A heterogeneidade do grupo, se pedagogicamente bem explorada, desempenha a função adicional de permitir que o professor não seja o único informante da turma (PCN, vol. 2, p. 56)

Dessa forma, salientamos a importância de desenvolver atividades em equipes com os alunos, garantindo um melhor desempenho tanto individual como coletivo, fortalecendo a conscientização do sujeito-educando como ator social e cultural, além de contribuir positivamente para a construção ou manutenção da identidade de cada indivíduo.

Para o desenvolvimento das atividades em equipe, o professor/ mediador deve, além de organizar as equipes, fornecer subsídios para que cada aluno dentro de sua equipe, possa desenvolver suas tarefas positivamente, garantindo uma boa execução da proposta de atividade, bem como o sucesso desta.

As atividades partirão da leitura da narrativa em estudo, além de ser uma agradável leitura, esta é riquíssima em possibilidades de abordagem em sala, pois além das personagens locais, temos a presença de mitos e lendas da região, o que acaba sendo uma excelente estratégia para despertar o envolvimento do aluno, fazendo um paralelo entre os conhecimentos científicos e os saberes da cultura do educando. Assim algumas reflexões precisam ser feitas em sala pelo professor para nortear as atividades em equipe.

Como o professor já trabalhou os conceitos básicos de mito, lenda, fantástico, utopia, distopia, intertextualidade nas aulas da etapa anterior, divide a turma em equipes e orienta as atividades, que deverão ser realizadas em um determinado prazo para serem apresentadas em sala para a turma.

Professor (a): colocaremos em anexo, alguns conceitos básicos para serem trabalhados com a turma. Como se trata de um 9º ano do ensino fundamental, a linguagem deve ser clara e objetiva.

Para revisar os conceitos, já trabalhados, o professor pode mediar leituras das reescritas que os alunos produziram na etapa anterior, abordando estes conceitos, previamente o professor organiza os textos dos alunos, coloca em uma caixa decorada, e pede que os alunos retirem os textos da “caixa de surpresas literárias”, que leiam em voz alta para a turma e depois de uma reflexão sobre o texto o professor revisa com os alunos o conceito (lenda, mito, utopia, distopia, ect), assim o aluno entenderá como fazer as atividades propostas e ainda se sentirão valorizados como escritores, pois as narrativas trabalhadas nesta mediação serão as produzidas por eles, fortalecendo a participação destes no projeto e tornando o aprendizado significativo.

Professor (a), após o trabalho com os conceitos o professor divide, organiza as equipes e orienta as atividades, sugere-se que as temáticas devam ser sorteadas entre os alunos, para evitar conflitos, o professor estabelecerá com a turma a avaliação destas atividades que priorizem o trabalho coletivo, o mais importante nestas atividades em equipe é que os alunos percebam o que é um trabalho coletivo e qual a importância deste para o grupo e para cada indivíduo, assim é importante que no desenvolvimento e apresentação de cada proposta de atividade sugerida abaixo, a equipe se mantenha a mesma para que cada membro possa ir percebendo o seu potencial e o do colega que pode não se sair bem em uma atividade, mas ser muito bom na outra, e que a soma dos esforços de cada um é o que garante o sucesso da equipe, para esta avaliação o professor pode pedir que cada equipe elabore um Diário de Campo, registrando o passo a passo de cada atividade, e que no final cada membro da equipe registre com suas palavras o que achou do trabalho, em qual atividade teve mais dificuldade e por quê, como fez para vencer esta dificuldade, qual atividade gostou mais e por quê, estas reflexões sobre as atividades possibilitaram aos alunos perceberem a importância da coletividade, o que eles levaram para a vida. O trabalho é: cada equipe ficará responsável em trabalhar um dos conceitos (sorteado) dentro da narrativa, em cada uma das propostas abaixo:

ATIVIDADES:

- ***Seminários**, apresentando o conceito de sua equipe com elementos da narrativa;*
- ***Produção de cordéis** sobre a narrativa cada equipe faz um cordel sobre um personagem, ou ainda sobre a narrativa em geral;*
- ***Peça de teatro**, cada equipe produz uma pequena peça abordando seu conceito na narrativa.*

Obs: As apresentações podem ser feitas no pátio/ auditório da escola para pais e alunos.

9ª Etapa: Cancioneiro da Narrativa

Sabemos que música e literatura mantêm uma relação íntima já há bastante tempo. Na Idade Média, ambas se confundiam, e com o tempo, na modernidade estas ganharam rumos independentes, cada uma com suas formas e características, mas ainda no século XX voltam a manter uma relação de proximidade, ou seja, estas duas artes mais tem em comum do que parece.

Não é apenas a melodia, ou o ritmo, na era medieval, a poesia ou arte poética tinha como suporte, meio de divulgação a oralidade, e assim por muito tempo não se separava uma arte da outra, o poeta era também o cantor/ trovador, que entoava as trovas ou cantigas para o público em geral, somente com o surgimento da imprensa é que vemos uma nítida separação da arte musical com a arte literária, quando a literatura passa a circular em folhetins, ou seja, escrita, o que acaba tornando a arte literária mais erudita. Mas vemos que esta relação se mantém, com o tempo surgem os repentistas, compositores populares que novamente

imbricam estas duas artes, mostrando assim que este vínculo entre literatura e canção é forte e enriquecedor para ambas.

A história aqui abordada se desenvolve com narrativas e canções presentes na obra, um total de 15 canções aos moldes das canções populares da nossa região. Estas cumprem um importante papel na narrativa, pois além da melodia e do lúdico, as canções expandem a importância da cultura popular, devido a importância que cumprem para a o enredo, levando o aluno a trabalhar mais a oralidade e ter um maior contato com esta arte tão característica da nossa região, minimizando preconceitos que giram entorno das artes populares e despertando um “empoderamento” do sujeito com a sua própria cultura. Sobre o trabalho com a pluralidade cultural os PCN (1997, vol. 8, p.32) nos adverte:

Para viver democraticamente em uma sociedade plural é preciso respeitar os diferentes grupos e culturas que a constituem. A sociedade brasileira é formada não só por diferentes etnias, como imigrantes de diferentes países. Além disso, as migrações colocam em contato grupos diferenciados. Sabe-se que as regiões brasileiras tem características culturais bastante diversas e a convivência entre grupos diferenciados nos planos social e cultural muitas vezes é marcada pelo preconceito e pela discriminação. O grande desafio da escola é investir na superação da discriminação e dar a conhecer a riqueza representada pela diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade. Nesse sentido, a escola deve ser local de diálogo, de aprender a conviver, vivenciando a própria cultura e respeitando as diferentes formas de expressão cultural.

É nítida a importância do trabalho com a cultura do aluno. Esta é uma estratégia que visa não só um maior envolvimento do aluno com a narrativa ou com o projeto em si é na verdade uma prática pedagógica democrática, que respeita as diferenças culturais do nosso país e leva o aluno a reconhecer a riqueza que existe nestas diferenças, valorizando e respeitando as diferenças culturais que compõem sua identidade. Corroborar com esta ideia Candau:

Somente assumindo de modo consciente e crítico os processos de hibridização cultural presentes na sociedade brasileira e favorecendo o diálogo intercultural seremos capazes de promover processos educacionais que articulem igualdade e diferença, universalismo e relativismo e globalização e pluralidade cultural, no nosso contexto (CANDAU, 2012, p. 51).

Portanto, o trabalho com as canções presentes na obra é de fundamental importância pois, além de trabalhar a proximidade entre estas duas expressões artísticas, música e literatura, tratará da cultura do educando possibilitando ao jovem, conhecer, respeitar e admirar a arte local, não menosprezando outras maneiras de arte e nem estigmatizando a sua, não se trata de dar mais valor a uma outra expressão artística, mas compreender a riqueza que há nesta diversidade.

Professor (a), é muito importante que os alunos escutem as músicas sem a preocupação com a arte musical, sem pensar que é uma atividade, por isso, em um primeiro momento, crie um espaço favorável para este contato, permita que os alunos apenas apreciem as canções, fale sobre elas, o que entenderam, se gostaram ou não, qual a importância delas para a narrativa etc.

Trabalhando o gênero Cancioneiro! Agora sim, vamos trabalhar o gênero e sua importância para a arte, em uma aula, explique o que é um cancioneiro e fale sobre sua importância para a arte local e mundial. Conduza debates sobre estas canções e seu papel cultural e histórico, permita que os alunos façam reflexões sobre as músicas da narrativa em estudo, em seguida proponha aos alunos desenvolverem um espetáculo com as canções da narrativa, em equipes (pode ser as mesmas das atividades da etapa 8), se na escola tiver professor de música, uma parceria entre as duas disciplinas será brilhante, mas como na maioria das escolas públicas esta não é uma realidade, o professor pode tentar uma parceria com algum músico local, para trabalhar as canções da história com os alunos e no dia da culminância do projeto ser feita uma apresentação para a escola.

10ª Etapa: Culminância do projeto!

O trabalho com projetos é visto como um forte aliado da educação exatamente por permitir aos envolvidos no processo uma integração entre conteúdos de diversas áreas, bem como dos sujeitos que unirão esforços para a realização exitosa deste. Assim pensar o projeto envolve todas as etapas, desde a definição do objeto norteador, até a sua culminância, quando se analisará os resultados atingidos, para que de fato se vivencie a integração que a proposta pedagógica almeja. Sobre a organização do tempo nas práticas escolares e a importância desta para a efetivação do aprendizado do aluno, os PCN pontuam:

A organização dos conteúdos em torno de projetos, como forma de desenvolver atividades de ensino e aprendizagem, favorece a compreensão da multiplicidade de aspectos que compõem a realidade, uma vez que permite a articulação de contribuições de diversos campos de conhecimento. [...] Professor e alunos compartilham os objetivos do trabalho e os conteúdos são organizados em torno de uma ou mais questões. Uma vez definido o aspecto específico de um tema, os alunos têm a possibilidade de aplicar os

conhecimentos que já possuem sobre o assunto; buscar novas informações e utilizar os conhecimentos e os recursos oferecidos pelas diversas áreas para dar um sentido amplo à questão. [...] Ao final do projeto, seu resultado pode ser exposto na forma de alguma atividade de atuação no meio, isto é, de uso no âmbito coletivo daquilo que foi produzido (seja no interior da classe, no âmbito da escola ou fora dela). Assim, os alunos sabem claramente o que e por que estão fazendo, aprendem também a formular questões e transformar os conhecimentos em instrumentos de ação. Para conduzir esse processo é necessário que o professor tenha clareza dos objetivos que quer alcançar e formule claramente as etapas do trabalho (PCN, 1997, vol. 8, p.61).

Assim, percebemos o quanto é importante ser planejada e realizada a culminância do projeto, pois é neste momento que discentes e docentes verão o produto final dos seus esforços, podendo refletir sobre cada ação desenvolvida ao longo das atividades, constatando o que foi exitoso e o que pode ser melhorado em um próximo projeto.

Diante disso, o projeto aqui abordado prevê para sua culminância um evento que envolva toda a comunidade escolar e que na ocasião sejam expostos os diversos trabalhos desenvolvidos durante o seu desenrolar.

A partir da leitura do livro *O Mistério das trezes portas no Castelo Encantado da Ponte Fantástica*”, do autor José Flavio Vieira, desenvolveremos o projeto: Projeto de leitura interdisciplinar, com o intuito de proporcionar aos alunos uma maior valorização da leitura, bem como da cultura local. Durante alguns meses toda a comunidade escolar estará empenhada na realização deste projeto, certamente muitos serão os aprendizados, e faremos um momento para celebrar tudo isso.

Os alunos do 9º ano, principais atores deste processo, realizarão a culminância do projeto no auditório ou pátio da escola, promovendo um baile a fantasia, todos devem ir caracterizados com vestimentas que lembrem a narrativa, na ocasião serão expostos os resultados das atividades desenvolvidas no projeto, como coral, apresentação teatral, contação de histórias, exibição de curtas, etc, em uma noite agradável, reunindo pais, alunos, autor da narrativa e comunidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura possibilita ao sujeito tornar-se crítico, comunicar-se, expressar-se, vivenciar a cultura, fortalecendo suas relações pessoais e sociais. A escola de todos os tempos tem sido responsabilizada pelo desenvolvimento da habilidade leitora nos educandos, porém, são muitos os entraves para esta prática ser efetuada com êxito. Nesta incumbência, a escola acaba, na maioria das vezes, fazendo com que a leitura seja assimilada pelo educando como uma prática apenas escolar, de modo que a leitura torna-se escolarizada, ou seja, prepara o aluno para ler textos da escola, para fins da mesma, seja responder uma atividade ou fazer uma prova. Assim surge uma questão: este sujeito conseguirá através destas práticas tornar-se o ser crítico e participativo que a sociedade exige? Lamentavelmente, sabemos que não, pois são muitos os casos de alunos que mesmo sendo alfabetizados, “dominando” a habilidade de leitura, que não conseguem ter bons resultados nem nas avaliações internas e muito menos nas avaliações externas, que são utilizadas como parâmetro avaliativo para um desenvolvimento satisfatório do educando. Por isso, é urgente pensar estratégias para resolvermos esta questão.

Neste cenário, a Literatura tem sido abordada na educação básica com a finalidade de solucionar as questões que comprometem o desenvolvimento da habilidade leitora, porém, o que tem acontecido é um distanciamento entre o leitor e a Literatura, pois na maioria das vezes, a abordagem tem se dado de maneira inadequada, ao pautar-se em métodos que utilizam de trechos literários apenas para estudos de questões ortográficas e gramaticais. Diante disso, em busca de estratégias que possam auxiliar o professor da educação básica, em especial o professor de Língua Portuguesa, esta pesquisa foi desenvolvida em torno de um objeto específico, leitura prazerosa e significativa, com o propósito de socializar estratégias que possam colaborar com o trabalho que vem sendo desenvolvido nas escolas brasileiras com a leitura.

O desafio foi pensar uma prática que envolva o aluno tanto no universo do conhecimento escolar, como no gosto pela leitura (Literatura), o que irá permitir que a leitura rompa com as barreiras que a prendem ao ambiente escolar. Por isso, a partir de leituras e reflexões de teóricos e pesquisadores desta área, propomos um encontro dos alunos com a leitura e com a literatura, não com trechos de livros, mas com uma narrativa completa e que faça sentido para o educando.

Acreditamos que uma das maneiras mais instigantes e significativas de aprendizagem se dá quando o aluno se vê no objeto de ensino/aprendizagem. Com a leitura não é diferente. Para tanto, sugerimos a abordagem da Literatura Regional, como meio de possibilitar este

encontro. Assim, partindo das histórias e cultura da uma/sua região, o aluno vivenciará um processo de interação entre conhecimentos que a escola deve discutir, e os saberes do seu ou de um povo que contribuem na formação de sua identidade individual e coletiva, e que não podem ser desmerecidas no processo de ensino-aprendizagem.

A proposta metodológica aqui sugerida, trabalhou com uma narrativa regional como um “espaço privilegiado de construção da identidade” do educando, bem como do desenvolvimento do sentimento de pertença ao seu lugar, sua região, ao mesmo tempo, contribuindo com o despertar de leitores críticos e atuantes em sua comunidade. Pois se evidenciou em nossas pesquisas, que pensar um trabalho inovador com a leitura já vem sendo discutido e planejado a bastante tempo, mas na maioria das práticas ainda mantendo uma mesma concepção de leitura escolarizada.

Por isso, o projeto de leitura interdisciplinar aqui abordado visa atuar na perspectiva da interculturalidade, promovendo um diálogo entre saberes e conhecimentos, permitindo aos sujeitos-educandos construir e ou fortalecer sua identidade e suas relações sociais, algo extremamente necessário neste contexto social e político em que tanto se almeja a equidade.

Com isso, esta pesquisa visou assistir o professor de Língua Portuguesa para uma abordagem significativa da leitura na escola, no 9º ano do ensino fundamental, ancorados na narrativa regional: *O mistério das treze portas no castelo encantado da ponte fantástica*. Criamos um projeto interdisciplinar de leitura e escrita para ser trabalhado nas escolas públicas desta região e servir de inspiração para trabalhos nesta mesma perspectiva em todo o país. Traçamos um cronograma de atividades que norteiam o projeto, iniciando com a apresentação e apreciação deste para a comunidade escolar que irá trabalhá-lo, em especial, a equipe de professores. Posteriormente, detalhamos as etapas de atividades a serem desenvolvidas com os alunos, e concluímos com uma sugestão de encerramento para o projeto, que deve ter seu início e fim planejados para que se obtenha êxito nos seus objetivos.

Neste estudo, que se iniciou com a indagação de como trabalhar a leitura de maneira prazerosa e significativa na educação básica, podemos constatar que são muitas as questões que perpassam este tema, indo desde o trabalho do professor que precisa vivenciar constantes formações, a fim de melhorar suas práticas, passando pela importância do domínio da habilidade leitora em nossa atual sociedade, até chegarmos ao papel da escola contemporânea que precisa urgentemente aliar suas práticas com as necessidades reais dos seus educandos, garantindo a estes uma verdadeira formação cidadã, possibilitando-os serem sujeitos sociais críticos e participativos na sua cidade, região e país.

Assim chegamos ao trabalho com a Literatura, em especial a regional, para contribuir com o papel da escola no processo de formação do cidadão crítico, pois esta viabiliza inúmeras práticas que permitem ao educando, além de um contato prazeroso com a leitura, confrontar, negociar, e por fim, definir sua identidade, algo extremamente importante na sociedade atual. A literatura é uma porta para renovar o ensino da leitura levando a construção do conhecimento e aproximando o aluno da realidade que o cerca. A literatura regional pode ser forte alternativa no ensino de leitura, e pode ser utilizada como estratégia de ensino em várias disciplinas do currículo escolar.

Por fim, apresentamos a Literatura Regional como estratégia para potencializar o ensino da leitura, pois esta é de muita relevância no contexto escolar. Ressaltamos, ainda, sua importância no processo de ensino-aprendizagem, pois além de tornar o ensino dinâmico e significativo, contribui para o desenvolvimento dos sujeitos em formação, o que a torna atraente para uma educação se pauta na equidade.

Ademais, ancorados no que orienta os PCN sobre o papel da escola em construir elos entre suas práticas pedagógicas e os interesses dos alunos, respeitando suas vivências e reais necessidades, e que a prática da leitura deve ser um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir dos objetivos do educando esta proposta está ajustada com o que contempla este documento, que é norte para o ensino em todo o país. Logo, sua abordagem é aplicável e interessante, uma vez que auxilia o professor de Língua Portuguesa a inovar as atividades de leitura na escola, desenvolvendo as habilidades intelectuais dos alunos e formando cidadãos críticos e atuantes na sociedade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.E.B. de. Como se trabalha com projetos (Entrevista). In: **Revista TV ESCOLA**. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, nº 22, março/abril, 2002.

_____. **Educação, projetos, tecnologia e conhecimento**. São Paulo: PROEM, 2002.

ANTUNES, Celso. **Projetos e práticas pedagógicas na educação infantil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BENTES, Anna Christina. **Linguagem oral no espaço escolar: discutindo o lugar das práticas e dos gêneros orais na escola**. Cap. 6. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v. 19).

BONNICI, Thomas. **Conceitos- chave da teoria pós –colonial**. Maringá. PR: Eduem, 2005.

BORTONI-RICARDO, Stela Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. (Et al) (org). **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. Série Estratégias de ensino, vol. 30.

BRAIT, Beth; SOUZA e SILVA, M. Cecília. **Texto ou discurso?** São Paulo: Contexto, 2012.

BRANDÃO e MICHELETTI, G. (coord.) **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Apresentação dos temas transversais e ética**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

CADEMARTORI, Lígia. **O que é literatura infantil**. São Paulo: Brasiliense. 3. Ed. 1986.

CANDAU, Vera Mari Ferrão. **Diferenças Culturais, Interculturalidade e educação em direitos humanos**. Edc. Soc. Campinas, 2012.

CARVALHAL, Tânia Franco. **Literatura Comparada**. 2ª Ed. São Paulo. Ática. 1992.

CHARTIER, R (dir.). **Práticas de Leitura**. Trad. Cristiane Nascimento. São Paulo: Editora Estação Liberdade, 1996.

CHIAPPINI, Ligia. Do beco ao belo: Dez teses sobre o regionalismo na literatura. In: **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 8, n. 15, 1995, p. 153-159.

COBO SUERO, J. M. **Interdisciplinarietà y universidad**. Madrid: UCPM, 1986.

COMPAGNON, Antoine de. **Literatura para quê?** Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009. 104

_____, Antoine de. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. Antoine Compagnon; tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão, Consuelo Fortes Santiago. 2. Ed. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Editora Contexto, 2016.

COUTINHO, Afrânio. **Introdução à literatura no Brasil**. 17. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

.FAZENDA, I. **Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa**. (15th ed.) São Paulo: Papyrus, 1994.

_____. **Práticas interdisciplinares na escola**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FERNANDES, Célia Regina Delácio. **Leitura, literatura infanto-juvenil e educação**. Londrina: EDUEL, 2007.

FERRAREZI, Junior Celso. **SEMÂNTICA para a educação básica**. São Paulo: Parábola, 2008.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez. 2011.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra. 2015.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM, 2008.

HERNADEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: Projetos de trabalho**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

JOACHIMSTHALER, Jürgen. A literarização da região e a regionalização da literatura. In: **Antares: letras e humanidades**, Caxias do Sul, n. 2, p. 27-60, 2009.

JUNG, Neiva Maria. Letramento: uma concepção de leitura e escrita como prática social. In.: CORREIA, Djane Antonucci; SALEH, Pascolalina Bailon de Oliveira. (Orgs.) **Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

KLEIMAN, Angela. Leitura e prática social no desenvolvimento do ensino médio. In: BUNZEN, Clecio & MENDONÇA, Márcia. (orgs). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola editorial, 2006a.

KOCH, Ingedore G. Villaça; Elias, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 3. Ed. São Paulo: Contexto, 2010.

_____, Ingedore Grunfeld Villaça. **Argumentação e linguagem**. 8 Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LERNER, Délia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PELINSER, André Tessaro. Regionalismo e Modernismo no Brasil: diálogos entre velhas pragas e modernos localismos. In: **Agalia**, nº 2/2º Semestre, 2010.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Tradução de Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PETIT, Michèle. **Leituras: do espaço íntimo ao espaço público**. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013 (1ª edição).

SANTOMÉ, Jurjo. **Globalização e Interdisciplinaridade**. O Currículo Integrado. Porto Alegre: Editora Artes Medicas Sul LTDA, 1998.

SCHNEUWLY, B. DOLZ, J e Orgs. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

VENTURA, Paulo Cezar Santos. Por uma pedagogia de projetos: uma síntese introdutória. In: **Revista educação e Tecnologia**. Vol.7. 2002.

YARED, Ivone. **O Que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008