



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

OTANA MARY DA COSTA BARBOSA

**OS LETRAMENTOS COMO ELEMENTOS DE VALORIZAÇÃO E PRESERVAÇÃO
DA MEMÓRIA CULTURAL: (RE)CONHECIMENTO DA DIVERSIDADE
HISTÓRICO-CULTURAL DE PRAÇAS DO CENTRO DE FORTALEZA**

NATAL/RN

2020

OTANA MARY DA COSTA BARBOSA

OS LETRAMENTOS COMO ELEMENTOS DE VALORIZAÇÃO E PRESERVAÇÃO DA
MEMÓRIA CULTURAL: (RE)CONHECIMENTO DA DIVERSIDADE HISTÓRICO-
CULTURAL DE PRAÇAS DO CENTRO DE FORTALEZA

Dissertação apresentada ao Programa
Mestrado Profissional em Letras
(PROFLETRAS) da Universidade Federal do
Rio Grande do Norte, como requisito para a
obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Maria do Socorro
Oliveira.

Linha de pesquisa: Letramentos e
Contemporaneidade

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

Sistema de Bibliotecas - SISBI

Catálogo de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes - CCHLA

Barbosa, Otana Mary da Costa.

Os letramentos como elementos de valorização e preservação da memória cultural:
(re)conhecimento da diversidade histórico-cultural de praças do centro de Fortaleza / Otana
Mary da Costa Barbosa. - Natal, 2020.

148f.: il. Color.

Dissertação (mestrado) - Centro de Ciências Humanas Letras e Artes, Programa Mestrado
Profissional em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2020.

Orientadora: Prof. Dra. Maria do Socorro Oliveira.

1. Letramento crítico - Dissertação. 2. Praças - Projetos de letramento - Dissertação. 3.
Memórias - Dissertação. I. Oliveira, Maria do Socorro. II. Título.

RN/UF/BS-CCHLA

CDU 37.02

OTANA MARY DA COSTA BARBOSA

OS LETRAMENTOS COMO ELEMENTOS DE VALORIZAÇÃO E PRESERVAÇÃO DA
MEMÓRIA CULTURAL: (RE)CONHECIMENTO DA DIVERSIDADE HISTÓRICO-
CULTURAL DE PRAÇAS DO CENTRO DE FORTALEZA

Dissertação apresentada ao Programa
Mestrado Profissional em Letras da
Universidade Federal do Rio Grande do Norte,
como requisito para a obtenção do título de
mestre em Letras.

Natal/RN 30/11/ 2020

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Maria do Socorro Oliveira (UFRN)
Orientadora

Profa. Dra. Ana Virgínia Lima da Silva Rocha (UFRN)
Examinadora Interna

Profa. Dra. Nádia Maria Silveira Costa de Melo (UERN)
Examinadora Externa

“Na Praça do Ferreira - desvairada - teu
coração se encontra palpitando e sofre as tuas
dores e retém a memória gentil de tua
infância.”

(Do “Canto de Amor à Fortaleza”, de Artur
Eduardo Benevides)

AGRADECIMENTOS

Antes de tudo, agradeço a Deus pela força, discernimento e sabedoria concedidos em cada passo dessa caminhada.

Aos meus pais, Francisco Mont'Alverne Barbosa e Nilza da Costa Barbosa, por sempre terem sido a voz que guiava minha consciência em todos os momentos da minha vida.

A meu companheiro de vida, João Vitor Costa da Silva, por compreender tantas ausências nesses dois anos de estudos. Obrigada ainda por não me deixar desistir quando a ansiedade e o cansaço queriam falar mais alto.

Às minhas irmãs, Hortência da Costa Barbosa e Hosana da Costa Barbosa, por todo amor e cumplicidade construídos ao longo dessa vida.

A meu primo, Pedro Paulo Barbosa de Albuquerque Pinho, pelo afeto e amizade a mim dispensados em todos os momentos da vida.

À minha sábia orientadora, Prof^a Dr^a Maria do Socorro Oliveira, pela bondade, paciência e pelas sábias orientações.

Aos amigos Emilson Lopes e Wagner Loiola, por me convencerem a continuar todas as vezes que pensei em desistir.

Aos nobilíssimos professores que fazem parte do corpo docente do PROFLETRAS – UFRN. A todos, minha imensa gratidão.

Aos meus colegas de turma, Bruna, Vera, Thaísa, Rosinaldo, Veriana, Eliane, Cláudio, Alínio (*in memoriam*) e Eduardo pela amizade construídos ao longo desses dois anos.

Ao amigo Francisco Antônio, mais conhecido como Bigu, por acreditar na proposta do projeto e aceitar levar nossos alunos para desbravarmos o Centro da cidade.

A Edinaldo Monteiro, pela prosa durante as longas viagens entre Natal e Fortaleza, pelos risos que tornavam leves os momentos difíceis, pela parceira de sempre nesses dois anos de caminhada.

Aos meus alunos, por fazerem com que cada etapa de desenvolvimento desse projeto ganhasse ainda mais sentido.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo os letramentos que circulam nas praças do Ferreira, de José de Alencar e dos Mártires (ou Passeio Público), localizadas no centro da cidade de Fortaleza-CE, a fim de se trabalhar, na escola, leitura e escrita como práticas situadas que contribuam para a valorização e preservação da cultura local. A pesquisa justifica-se e ganha relevância na medida em que fornece meios de tratar escrita, leitura e oralidade como elemento de preservação de memórias encontradas em praças do centro da cidade de Fortaleza – CE. Esta pesquisa tem como objetivo geral discutir o potencial dos letramentos na valorização e preservação da cultura local. Como objetivos específicos, visa: 1) implementar um projeto de letramento que funcione como um dispositivo didático para a valorização e preservação da memória coletiva; 2) desenvolver um projeto de letramento em que os estudantes atuem como pesquisadores de cultura em suas comunidades, articulando os saberes escolares aos saberes locais; 3) elaborar um e-book com memórias registradas pelos alunos colaboradores do projeto de letramento desenvolvido. Teoricamente, esta pesquisa se fundamenta nos estudos de letramento (STREET, 1984; BAYNHAM, 1995; KLEIMAN, 1995;2005; OLIVEIRA; KLEIMAN, 2008); na abordagem de multiletramentos (ROJO, 2009), na pedagogia crítica (FREIRE, 1984; MCLAREN, 1997), nos estudos sobre cultura e memória (LE GOFF, 1990) e nos estudos sobre projetos de letramento (KLEIMAN,2005; OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014; OLIVEIRA, 2016). Metodologicamente, a pesquisa se insere no paradigma de pesquisa qualitativo de viés etnográfico (MOITA LOPES; 2006; MENEZES; SILVA; GOMES, 2009; (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Os dados foram gerados a partir de entrevistas semiestruturadas, aplicação de questionários e registros feitos em notas de campo. Esta pesquisa permitiu compreender que escrita e leitura não precisam ser tratadas como problemas a serem resolvidos em sala de aula (OLIVEIRA,2016) e sim como ferramentas que podem contribuir para a resolução de outros problemas que ultrapassam os muros da escola, mas interferem diretamente na vida dos estudantes. Nesse sentido, compreendemos a importância que tem os Projetos de Letramento no uso da leitura e da escrita como práticas situadas, para a valorização e preservação da cultura local.

Palavras-chave: Letramento Crítico. Praças. Projetos de letramento. Memórias.

ABSTRACT

This study intends to discuss the potential literacy as elements of preservation and appreciation of the local culture. The specific objective aims to : 1) develop a literacy project which works as a didactic device of preservation and appreciation of collective memory ; 2) develop a literacy project in which students act as researchers of local cultures in their communities, by the articulation of school knowledge and local knowledge; 3) create an e-book with the memories produced by the collaborators of the developed literacy project. This study is based theoretically on the literacy studies (STREET, 1983; BAYNHAM, 1995; KLEIMAN, 1995; 2000; OLIVEIRA; KLEIMAN, 2008); multiliteracy approach (ROJO, 2009), critical pedagogy (FREIRE, 1984; MACLAREN, 1997); memories and cultural studies (LE GOFF, 1990) and literacy project studies KLEIMAN, 2005; OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014; OLIVEIRA, 2016). This study is inserted methodologically in the qualitative research ethnographic paradigm (MOITA LOPES; 2006; MENEZES; SILVA; GOMES, 2009; (BOGDAN; BIKLEN, 1994). The data were generated from semi-structured interviews, application of questionnaires and records made in the study notes. This study allowed the comprehension that reading and writing do not need to be dealt as classroom issues (OLIVEIRA, 2017), but as tools which contribute to solve problems that go beyond the school walls, but that interfere directly in the students life. Therefore, we understand the importance of a Literacy Project in which we make use of reading and writing as elements of preservation and appreciation of the local culture.

Keywords: Critical literacy. Squares. Literacy projects. Memories.

LISTA DE FIGURAS

Figura 2 - Corredor I da escola.....	20
Figura 3 - Corredor II da escola.....	21
Figura 4 - Praça do Ferreira, Fortaleza-CE	23
Figura 5 - Praça do Ferreira, Fortaleza-CE	24
Figura 6 - Praça José de Alencar de Fortaleza-CE	25
Figura 7 - Teatro José de Alencar, Fortaleza-CE	26
Figura 8 - Praça José de Alencar, Fortaleza-CE.....	26
Figura 9 - Praça do Passeio Público, Fortaleza - CE	28
Figura 9 - Praça do Passeio Público, Fortaleza - CE	29
Figura 10 - Estátuas dos leões	29
Figura 12 - Estátua de General Tibúrcio	30
Figura 14 - Forte Schoonemborch, Fortaleza-CE.....	31
Figura 15 - Fortaleza em 1930.....	32
Figura 15 - Estátua Iracema Guardiã	33
Figura 15 - Instrumentos para geração de dados	37
Figura 16 - Leitura do livro Fortaleza de dunas andantes a cidade banhada de sol	60
Figura 17 - Leitura do texto Memórias de livros.....	63
Figura 18 - Conceito de memórias.....	64
Figura 19 - Leitura e discussão dos textos da oficina	67
Figura 20 - Roda de discussão sobre as entrevistas	69
Figura 21 - Alunos lendo a biografia do bode Ioiô.....	76
Figura 22 - Alunos assistindo às entrevistas	81
Figura 23 - Alunos registrando informações	85
Figura 24 - Curiosidades sobre a Praça dos Leões	86
Figura 25 - Alunos recebendo instruções para percorrerem a Praça do Ferreira	87
Figura 26 - Visita ao Theatro José de Alencar	88
Figura 27 - Momento da chegada à Praça dos Mártires.....	89
Figura 28 - Processo de reescrita	97

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	11
2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	16
2.1 Campo de estudo no qual a pesquisa se insere	16
2.2 Paradigma e abordagem de pesquisa	17
2.3 O contexto de realização do estudo.....	19
2.3.1 A escola	19
2.3.2 As praças.....	22
2.3.2.1 A Praça do Ferreira	22
2.3.2.3 A Praça José de Alencar	24
2.3.2.4 A Praça dos Mártires (ou Passeio Público).....	27
2.3.2.5 A Praça General Tibúrcio (A Praça dos Leões)	29
2.3.3 A cidade de Fortaleza	30
2.4 Colaboradores envolvidos.....	34
2.5 Constituição do corpus, procedimentos e instrumentos de geração de dados	36
2.6 Categorias e procedimentos de análise dos dados.....	39
3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	40
3.1 Letramento: conceituação, domínios, orientações, noções teóricas.....	40
3.2 Letramento Crítico: conceituações e características.....	44
3.2.1 Projetos de Letramento e Oficinas de Letramento	46
3.2.1.1 Projetos de Letramento	46
3.2.2 Oficinas de Letramento	49
3.3 Os gêneros na escola.....	51
3.4 Espaço e afetividade	53
3.4.1 Espaço como lugar de (des)construção	53
3.4.2 As praças: lugares ou não-lugares?	55
4.0 PROJETO DE LETRAMENTO “LETRAMENTO E CULTURA EM PRAÇA PÚBLICA”	57
4.1 As oficinas do projeto.....	57
4.2 Os usos sociais da língua no projeto letramento e cultura em praças públicas	98
4.2.1 A construção da criticidade no PL	99
4.2.2 A didatização dos gêneros	102
4.2.3 As praças como espaços de memórias	106

4.2.4 A construção da identidade.....	110
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
REFERÊNCIAS	118
APÊNDICE A - MODELO DE QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO.....	124
ANEXO A – LETRA DA CANÇÃO “ERA UMA VEZ”, DE KELL SMITH	128
ANEXO B – “MEMÓRIAS DE LIVROS”, DE JOÃO UBALDO RIBEIRO	129
ANEXO C – ESTATUTOS DA PADARIA ESPIRITUAL	133
ANEXO D – TEXTO “A BAILARINA FANTASMA”	136
ANEXO E – A HISTÓRIA DO BODE IOIÔ	139
ANEXO F – POEMA DE MARIO GOMES.....	140
ANEXO G - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS (FOTOS E VÍDEOS)	141
ANEXO H - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE).....	142
ANEXO I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)...	145
ANEXO J – NOTA SOBRE ESTATUTOS DA PADARIA ESPIRITUAL.....	148

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Em razão do atual sistema econômico, das mudanças nos hábitos culturais da sociedade e da crescente onda de insegurança que permeiam algumas capitais do Brasil, as praças públicas do centro de Fortaleza/ CE e, naturalmente, as de outros locais do país, já não oferecem mais segurança. Tradicionalmente, essas praças eram consideradas espaços de afetividade, de realização de eventos (por exemplo, as competições realizadas sob o Cajueiro da Potoca¹ e os movimentos literários nos cafés) e de encontros cotidianos os quais possibilitavam: 1) a convivência e a contação de boas memórias narradas por alguns de seus habitantes mais antigos; 2) movimentação de diversas fontes de renda que geravam desenvolvimento econômico para o município. Por serem hoje ocupadas por moradores de rua e servirem como pontos de prostituição e de consumo de entorpecentes, as praças acabaram por ser abandonadas por seus antigos frequentadores. Em razão de não gerar mais vantagens econômicas, passam, também, a ser esquecidas pelo poder público. O esquecimento desencadeia a invisibilidade das praças, fazendo com que muitas das pessoas que por suas calçadas circulam não as (re)conheçam como fonte de beleza e cultura.

Essas são algumas razões que nos fazem crer que não só o poder público, mas também as instâncias educativas, podem (e devem) voltar seus olhos para as praças públicas, entendidas como espaços de cultura onde circulam saberes e memórias.

Foi em razão dessa problemática que, durante a realização de uma aula de leitura e interpretação de textos que resgatava lendas urbanas², contadas sobre praças de Fortaleza-CE, observamos que os alunos, matriculados na turma de 9º ano A da EEMTI Profa. Maria Margarida de Castro Almeida³, pouco ou nada conheciam sobre a história e cultura das praças do centro de Fortaleza-CE. Durante essa aula, foi lido e discutido o texto intitulado 'O bode Ioiô', que trata de uma personagem folclórica que viveu em Fortaleza, mais especificamente nos cafés da praça do Ferreira, na década de 1920, o qual, além de andar na companhia de boêmios escritores e tomar cachaça, foi também símbolo de resistência à política local, ao ser eleito vereador no ano de 1922. Nessa ocasião, os alunos, além de demonstrarem interesse

¹ O Cajueiro da mentira ou Cajueiro da Potoca era um local no qual os habitantes das praças se reuniam para contar “causos”, havendo inclusive competição da melhor mentira quando chegava o dia 1º de abril. A sua sombra, como um pátio, resguardava a mesa eleitoral, que recebia os votos populares do mais animado e vero dos pleitos, tudo ornamentado de bandeirinhas de papel e agitado de foguetes, bandas de música e bombas de estouro. No Café Java, ao lado, as cervejadas sucediam-se, aguardando-se a apuração final (GIRÃO, 1997, p. 118).

² Esta aula resultou de um trabalho com narrativas mitológicas gregas em que os alunos, ao serem questionados sobre o conhecimento de mitos gregos, brasileiros e cearenses, demonstraram saber mais sobre elementos da mitologia grega que os da cultura em que estão inseridos.

³ Esta turma conta, atualmente, com 34 alunos. As aulas são ministradas no período vespertino.

sobre a história do bode, solicitaram que outras histórias fossem contadas e que outras curiosidades sobre figuras folclóricas da cidade fossem exploradas em sala de aula. Ainda durante esta aula, apresentamos aos alunos outras lendas urbanas: 1) a da “Bailarina Fantasma”, que relata o aparecimento de uma jovem de vestido azul e cabelos longos que aparece nas dependências do Teatro José de Alencar, sempre afirmando que precisa ensaiar; e 2) a lenda sobre a prisão de Bárbara de Alencar, avó do escritor José de Alencar, que teria sido presa em um Forte, localizado ao lado da praça dos Mártires. Contava essa lenda que quem frequentasse a praça durante esse período, conseguiria ouvir os pedidos de socorro de Bárbara.

As lendas chamaram a atenção dos alunos e geraram uma reflexão sobre o fato de que o valor cultural das praças públicas tem passado despercebido pelos mais jovens. Quando questionados por mim sobre o que conheciam das praças de Fortaleza-CE, a maioria afirmou nunca ter ido a nenhuma delas, inclusive àquelas mais conhecidas, localizadas no centro da cidade, tais como: as praças do Ferreira, de José de Alencar, dos Leões (ou Praça General Tibúrcio) e dos Mártires. Alguns alunos, inclusive, nem sabiam o nome dessas praças, mesmo já tendo passado por elas.

Essa invisibilidade de lugares, muitas vezes frequentados por eles, reflete um sentimento de não pertencimento a esses mesmos lugares. Era importante, por isso, que os alunos soubessem que as praças não são apenas um objeto em si, sem vida, sem história, sem participação do elemento humano. Ao contrário, elas carregam consigo um pouco da história de cada um que por ela transitou, conforme explica bem Lefebvre (2001):

Se há uma produção da cidade, e das relações sociais na cidade, é uma produção e reprodução de seres humanos por seres humanos, mais do que uma produção de objetos. A cidade tem uma história; ela é uma obra de uma história, isto é, de pessoas e de grupos bem determinados que realizam essa obra nas condições históricas (LEFEBVRE, 2001, p. 52).

Levando em consideração que as narrativas são formas de atualização do passado e que, além disso, são também formas de privilegiar a manutenção da cultura local, foi que optamos por desenvolver um projeto de letramento em que se trabalhasse, em sala de aula, com narrativas reproduzidas oralmente por habitantes das praças. Tal opção foi feita com vistas à construção de uma abordagem de leitura, escrita e oralidade que possibilitasse aos alunos o contato com textos que trabalhassem com o resgate de lembranças de pessoas que seriam uma espécie de arquivo-vivo das praças e que muito teriam a contribuir para a construção de uma memória coletiva.

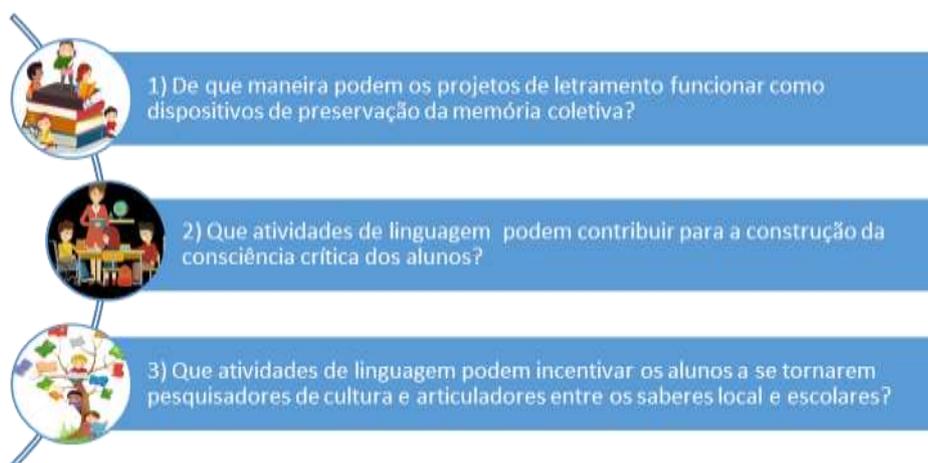
De acordo com Le Goff (2013), a existência de uma memória coletiva geraria um sentimento de pertencimento, uma espécie de despertar para as tradições, o que pode acontecer tanto por meio das narrativas quanto por meio dos ritos característicos de cada cultura. Essas memórias, aparentemente vindas do domínio individual, mas construídas também na relação com o outro, ou seja, na esfera do social e do coletivo, contribuiriam para um (re)conhecimento da cultura local.

Hissa e Nogueira (2013), na citação a seguir, refletem sobre essas relações estabelecidas entre as cidades e seus habitantes:

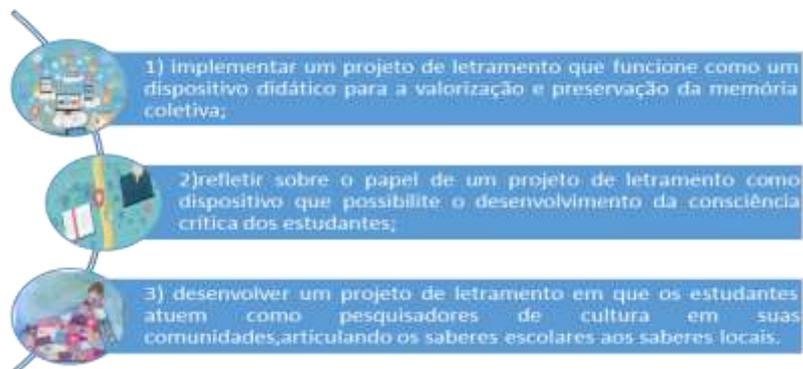
A vida urbana é feita das relações corpo-cidade, espaço-movimento, afeto-ação. A cidade-terreno é a cidade no nível da rua, produzida por corpos e movimentos, do que está sendo feito na vida urbana. O corpo experimenta a cidade. A cidade vive por meio do corpo dos sujeitos. A cidade é cidade-corpo (HISSA; NOGUEIRA, 2013, p. 56).

Sendo assim, entendemos que a vida urbana não é somente construída a partir da movimentação das grandes cidades por si só, mas da forma como cada um de seus habitantes sente, interpreta, vive a sua própria cidade, constrói as suas memórias.

O objeto de estudo desta pesquisa são, portanto, os letramentos que circulam nas praças do Ferreira, dos Leões, de José de Alencar e dos Mártires (ou Passeio Público), localizadas no centro da cidade de Fortaleza-CE. Acreditamos que, durante o processo de inserção efetiva dos alunos no trabalho com leitura e escrita no Ensino Fundamental, na escola pública em especial, devemos nos questionar sobre o papel que podem ter esses letramentos no resgate e na preservação da cultura local. Com vistas à compreensão deste objeto de estudo, elencamos as seguintes perguntas:

- 
- 1) De que maneira podem os projetos de letramento funcionar como dispositivos de preservação da memória coletiva?
 - 2) Que atividades de linguagem podem contribuir para a construção da consciência crítica dos alunos?
 - 3) Que atividades de linguagem podem incentivar os alunos a se tornarem pesquisadores de cultura e articuladores entre os saberes local e escolares?

A partir dessas questões de pesquisa, estabelecemos como objetivo geral discutir o potencial dos letramentos na valorização e preservação da cultura local. Como objetivos específicos, temos:

- 
- 1) Implementar um projeto de letramento que funcione como um dispositivo didático para a valorização e preservação da memória coletiva;
 - 2) refletir sobre o papel de um projeto de letramento como dispositivo que possibilite o desenvolvimento da consciência crítica dos estudantes;
 - 3) desenvolver um projeto de letramento em que os estudantes atuem como pesquisadores de cultura em suas comunidades, articulando os saberes escolares aos saberes locais.

Com o objetivo de alcançar esses propósitos, pretendemos proporcionar ao aluno a oportunidade de trabalhar a leitura e escrita não como uma manipulação mecânica de palavras, mas, conforme afirma Freire (1989), refletindo sobre a dinamicidade que vincula a linguagem à realidade. Nesse quadro, cabe ao professor a oportunidade de viver o caráter não linear de sua profissão, mas estar sempre em (re)construção, conforme discute Dubar (2006).

Para o desenvolvimento deste estudo, fundamentamo-nos nas contribuições teóricas dos estudos de letramento (STREET, 1984; BAYNHAM, 1995; KLEIMAN, 1995; 2000; OLIVEIRA; KLEIMAN, 2008); no conceito de multiletramentos (ROJO, 2009), na pedagogia crítica (FREIRE, 1989; MCLAREN, 1997), nos estudos sobre cultura e memória (LE GOFF, 1990) e nos estudos sobre projetos de letramento (KLEIMAN; OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014; OLIVEIRA, 2016).

Metodologicamente, esta pesquisa se insere na área da Linguística Aplicada, campo do conhecimento que, de acordo com Leffa (2001), explora a língua como fenômeno concreto que acontece entre as pessoas no mundo real e físico, não no mundo das abstrações. Corroborando esse entendimento, Moita Lopes (2006) afirma que a LA estabelece diálogo com a vida contemporânea e favorece uma pesquisa que alia teoria e prática, indo além da mera abstração de conteúdo. É o que podemos perceber no seguinte trecho:

Em uma LA que quer falar à vida contemporânea é essencial, não a teorização elegantemente abstrata que ignora a prática, mas uma teorização em que teoria e prática sejam conjuntamente consideradas em uma formulação do conhecimento na qual a teorização pode ser muito mais do que um trabalho de *bricolagem*, tendo em vista a multiplicidade dos contextos sociais e daqueles que o vivem. Arrolo motivos de natureza epistemológica, mas que, claramente, tem implicações de natureza ética ao integrar “as vozes do sul”, embora seja possível nos questionar também se é possível separar epistemologia e ética (MOITA LOPES, 2006, p. 101).

O texto se estrutura em três seções, além das considerações iniciais e finais. Nas considerações iniciais, apresentamos uma breve síntese das partes que serão desenvolvidas ao longo da pesquisa, delimitando o objeto de estudo, elencando as questões e os objetivos de pesquisa (geral e específicos) e especificando os campos teórico e metodológico nos quais se insere o estudo.

Na primeira seção, que trata da contextualização da pesquisa, consideramos a perspectiva metodológica na qual se insere a pesquisa (MOITA LOPES, 2006; MENEZES; SILVA; GOMES, 2009), justificando inclusive o motivo de se tratar de uma pesquisa qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), interpretativista, com viés etnográfico. Sendo assim, na pesquisa realizada, partimos do pressuposto de que o mundo deve ser compreendido a partir do ponto de vista dos sujeitos, sendo subjetivo o nível de experiência de cada um (MOITA LOPES, 2006).

Na segunda seção, intitulada Pressupostos Teóricos, trazemos a teoria na qual foi embasada a pesquisa, os estudos de letramento enquanto prática social, juntamente com o conceito de projetos de letramento, letramentos múltiplos e multiletramentos.

A terceira seção, intitulada Letramento e Cultura em praça pública, é marcada pela análise das práticas de leitura e escrita realizadas pelos alunos em sala de aula, após as visitas às praças. Este capítulo foi construído mediante o desenvolvimento da ideia de mostrarmos de que maneira podem os letramentos, encontrados nas praças Leões, do Ferreira, de José de Alencar e do Passeio Público, contribuir para a valorização e preservação da cultura local. Ainda dentro desta seção, criamos uma subseção a fim de discorrermos sobre a condição dos alunos enquanto pesquisadores de cultura. Trabalhamos, também, a análise dos dados gerados nas 09 oficinas de letramento, mapeando as práticas, analisando todas as fases de elaboração, aplicação e desenvolvimento do projeto na escola, bem como as intervenções em sala de aula junto à turma selecionada. As atividades foram realizadas durante as aulas desenvolvidas entre o segundo semestre de 2019 e o primeiro de 2020, tendo sido organizadas na forma de oficinas de letramento.

Nas considerações finais, retomamos as questões e os objetivos de pesquisa para analisar se, de fato, foram atendidos na análise. A intenção é destacar as contribuições e a relevância da pesquisa realizada para a construção e preservação da cultura local, para uma conscientização do discente acerca da função social da escrita e para a formação identitária do aluno.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

A finalidade desta primeira seção é contextualizarmos esta pesquisa no campo da Linguística Aplicada, expondo a que perspectiva metodológica se filia o presente estudo. Apresentamos ainda, no decorrer deste capítulo, a abordagem, o tipo de pesquisa, o contexto no qual a pesquisa foi desenvolvida, os procedimentos de geração de dados que possibilitaram a constituição do *corpus*, os instrumentos utilizados, os colaboradores que contribuíram de forma significativa para o desenvolvimento da pesquisa, bem como as categorias de análise utilizadas.

2.1 Campo de estudo no qual a pesquisa se insere

Nossa investigação se insere no campo da Linguística Aplicada (doravante LA) por dois motivos: 1) o objeto de estudo aqui analisado discorre sobre os usos efetivos da leitura e da escrita enquanto práticas sociais; 2) por se fazer necessário discutir cada vez mais de que modo se dá a produção de conhecimento no campo da LA.

A LA é uma área do conhecimento que, se comparada a outras áreas do saber, pode ser considerada ainda uma ciência nova. Tendo surgido em meados dos anos 40 (sendo seu primeiro curso ministrado na Universidade de Michigan, em 1946), trabalhou inicialmente com uma abordagem científica ao ensino de línguas estrangeiras, passando por etapas que colaboram para uma noção mais consciente de linguagem.

Sendo a LA considerada por muitos como um campo de estudo interdisciplinar e intelectual, como afirma Moita Lopes (2006), busca solucionar problemas relacionados à linguagem em seu contexto de uso real, analisando, de forma crítica, os usos da linguagem nos mais variados contextos sociais.

No Brasil, a LA surgiu na década de 1960, tendo sido disseminada, principalmente, nos programas de graduação e pós-graduação e tendo, durante algum tempo, seu foco na análise contrastiva. Atualmente tem estendido seu campo de atuação a contextos educacionais, profissionais, científicos e tecnológicos, reafirmando, desse modo, cada vez mais seu caráter interdisciplinar (MOITA LOPES, 2006).

Analisando a linguagem como meio essencial para mudar o modo como compreendemos o mundo, a LA tem como foco a investigação sobre a relação existente entre a linguagem e o contexto em que se desenrolam as ações humanas.

Leffa (2001), ao discorrer sobre a essência da pesquisa em LA, faz a seguinte afirmação:

Nossa especialidade é justamente essa diversidade que é o estudo da língua não como uma entidade abstrata, mas como um instrumento de uso para a comunicação entre as pessoas em diferentes contextos. A diversidade é a nossa especialização. Está aí, a meu ver, a essência da pesquisa em nossa área (LEFFA, 2001, p. 4).

Desse modo, compreendemos que o que importa ao pesquisador que trabalha com a LA é a pluralidade de objetos de análise que podem surgir quando a língua é analisada não em sua abstração, mas no contexto de uso real.

Moita Lopes (1996) explica que a LA passou a ser uma área de investigação aplicada mediadora, centrada na resolução de problemas de uso da linguagem. Nasceu como uma disciplina voltada para o ensino de línguas estrangeiras, mas hoje trabalha também com reflexões sobre a língua materna. Sobre isso, Menezes, Silva e Gomes (2009) tecem as seguintes considerações:

A linguística aplicada nasceu como uma disciplina voltada para os estudos sobre ensino de línguas estrangeiras e hoje se configura como uma área imensamente produtiva, responsável pela emergência de uma série de novos campos de investigação transdisciplinar, de novas formas de pesquisa e de novos olhares sobre o que é ciência (MENEZES; SILVA; GOMES, 2009, p. 1).

Dentre os vários fatores que ressaltariam a importância que a LA adquiriu diante de outras áreas do conhecimento, Leffa (2001) destaca o potencial, seja em forma de pesquisa seja de prestação de serviços, que a LA tem para responder às necessidades da sociedade, haja vista que muitas dessas necessidades estão ligadas à língua e suas formas/contexto de uso.

2.2 Paradigma e abordagem de pesquisa

Este estudo fundamenta-se, metodologicamente, na pesquisa qualitativa. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), esse paradigma apresenta cinco características:

1) a fonte de dados deve ser o ambiente natural de cada participante envolvido, sendo o pesquisador o instrumento principal, ou seja, o pesquisador ocupa boa parte de seu tempo frequentando os locais de estudo a fim de observar o contexto no qual os participantes da pesquisa estão inseridos;

2) a investigação é qualitativa, haja vista não poderem ser os dados quantificados, descritiva, devendo seus dados serem recolhidos em forma de entrevistas, fotografias, vídeos,

etc., analisados com riqueza, pois deve o pesquisador considerar que, em uma pesquisa de abordagem qualitativa, nada deve ser considerado trivial;

3) o processo interessa mais aos pesquisadores qualitativos que o próprio resultado;

4) os dados devem ser analisados de forma indutiva, ou seja, deve o pesquisador fazer uso de abstrações para analisar seus dados de forma que eles não sirvam somente para confirmação de hipóteses;

5) as perspectivas de cada um dos participantes envolvidos na pesquisa são de vital importância para a abordagem.

Ainda de acordo com Bogdan e Biklen (1994):

Para um investigador qualitativo que planeje elaborar uma teoria sobre o seu objeto de estudo, a direção desta só se começa a estabelecer após a recolha dos dados e o passar de tempo com os sujeitos. Não se trata de montar um quebra-cabeça cuja forma final conhecemos de antemão. Está-se a construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes. O processo de análise dos dados é como um funil: as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão – se tornando mais fechadas e específicas no extremo (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50).

O que pode ser percebido, a partir do trecho referido por Bogdan e Biklen (1994), é que, em uma pesquisa qualitativa, o norte a ser seguido nos será dado a partir do momento em que estabelecemos contato com os sujeitos e o contexto no qual estão inseridos, não com a finalidade de se chegar a um produto, mas de compreender como se deu todo o processo. Sendo assim, o pesquisador não pode presumir que já sabe tudo a respeito das questões de sua pesquisa antes que seja iniciada a investigação, colhidos os dados e esgotadas todas as suas possibilidades de análise.

Chizzotti (1991), em suas considerações sobre a abordagem qualitativa, afirma que esta parte do pressuposto de que a relação entre sujeito e mundo real é dinâmica, por isso os dados não se caracterizam como acontecimentos fixos ou isolados, pois necessitam de um contexto fluente de ações e interações.

O presente trabalho apresenta ainda uma abordagem interpretativista com viés etnográfico. Dessa forma, a fim de compreendermos melhor o que é a abordagem interpretativista, analisamos as suas bases conceituais que, segundo Gubrium e Holstein (2000), são: 1) dão conta do modo como as pessoas se relacionam com o cotidiano e a ele dão significados; 2) refletem, no intuito de analisar como os seres humanos se relacionam com as regras sociais, sobre o pressuposto de que as ações humanas sejam governadas por regras

externas e 3) consideram a apreciação do discurso foucaultiano o qual pondera de que modo poder e conhecimento colaboram para a construção dos sujeitos e dos seus mundos.

Fazendo uso das palavras de Walsham (1993), consideramos que:

Métodos interpretativos de pesquisa partem do princípio que o nosso conhecimento da realidade, incluindo o domínio da ação humana, é uma construção social por atores humanos e que isso se aplica também aos pesquisadores. Assim, não há uma realidade objetiva a ser descoberta por pesquisadores e replicada por outros, em contraste com a suposição da ciência positivista. Nossas teorias a respeito da realidade são sempre formas de dar sentido ao mundo e significados compartilhados são uma forma de intersubjetividade ao invés de objetividade (WALSHAM, 1993, p. 5).

O que percebemos é que o paradigma interpretativista, o qual se opõe ao paradigma positivista⁴, considera que a realidade não é de todo nem objetiva nem subjetiva. Trabalha, portanto, com a ideia de que a relação sujeito-objeto deva ser melhor analisada a fim de que se perceba que particularidades podem ser observadas entre o objeto e a compreensão que as pessoas apresentam em relação a esse objeto.

2.3 O contexto de realização do estudo

Nesta pesquisa, os dois principais espaços de investigação são: o espaço escolar e o espaço das praças.

2.3.1 A escola

A Escola de Ensino Médio de Tempo Integral Professora Maria Margarida de Castro Almeida - MMCA está situada à avenida Contorno Sul, 960, bairro Conjunto Esperança, Fortaleza-CE. Como instituição educacional, tem por finalidade ministrar a educação básica nos níveis de ensino fundamental e médio, conforme legislação vigente proporcionando o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. O espaço físico da escola é bastante acolhedor, contando com ambientes que possibilitam o desenvolvimento de atividades extraclasse. A referida escola conta com treze salas de aula em pleno funcionamento, um laboratório de informática com vinte computadores em pleno funcionamento, um laboratório de ciências, sala de vídeo, sala

⁴ O paradigma positivista se opõe ao interpretativista principalmente no que diz respeito a reflexões sobre a existência do mundo social, considerando que este existiria independente da existência humana (MOITA LOPES, 1996).

de multimeios, secretaria, cozinha, depósito de merenda, almoxarifado de material de consumo, duas salas de professores, pátio interno, quatro banheiros comuns, sendo dois adaptados para cadeirantes, e quadra poliesportiva.

Figura 1 - EEMTI Profa. Maria Margarida de Castro Almeida, Fortaleza - CE



Fonte: Acervo da pesquisa (2019).

Figura 1 - Corredor I da escola



Fonte: Acervo da pesquisa.

Figura 2 - Corredor II da escola



Fonte: Acervo da pesquisa (2019).

A EEMTI Professora Maria Margarida de Castro Almeida - MMCA foi fundada no ano de 1982, iniciando suas atividades com o antigo 1º grau menor (Fundamental I) no dia 15 de março de 1982, com 309 alunos distribuídos nos turnos manhã e tarde. Hoje, atende ao Sistema Regular de Ensino Fundamental II a partir do 9º ano, Ensino Médio Parcial nos turnos manhã e noite, Ensino Médio Integral nos turnos manhã e tarde, Sistema de Educação de Jovens e Adultos EJA – na modalidade Médio. O quadro administrativo e o de serviços gerais são compostos por funcionários efetivos e terceirizados. O corpo docente é formado por professores efetivos e temporários. O Núcleo Gestor é formado pelos professores Amsterdam Ferreira Rebouças (diretor geral), Flávia Souza Maciel, Lindercélio Francisco Tomé de Sousa Lins, Fagner de Paulo Santos (coordenadores escolares), Carolina Castilho de Oliveira (secretária) e Samara Maria Holanda Gentil (assessora financeira).

O Conjunto Esperança, bairro em que se situa a escola, pertence à quinta região da cidade de Fortaleza. É um dos bairros mais densos e populosos de toda Fortaleza. Localizado na periferia, apresenta um cenário essencialmente dinâmico, identificado pela complexidade dos sujeitos que o compõem. Este bairro traz de tudo dentro dele, podendo ser considerado uma pequena cidade no meio da periferia de Fortaleza, sendo fruto do Projeto da COHAB do Ceará no início da década 1980. Sua estrutura é composta por diversas escola públicas estaduais e municipais, Delegacia de Polícia Civil, quartel da Polícia Militar, quartel dos

Bombeiros, posto de saúde dentre outros. A escolaridade da população é baixa, encontrando-se dentro dela muitos analfabetos, sejam jovens e/ou adultos ociosos.

A realidade sociocultural da comunidade é marcada por certa vulnerabilidade social. A população proveniente é composta, em sua grande parte, por membros da classe trabalhadora, de baixa renda salarial e sem escolaridade.

Diante desse quadro, a escola define como prioridades educativas promover atividades pedagógicas e socioculturais que oportunizem aos educandos e educadores a apropriação ativa e crítica do conhecimento historicamente produzido, observando a abordagem dos conteúdos como formador das estruturas físicas, sociais e emocionais através das quais o aluno possa construir seu próprio conhecimento e interagir no contexto social em que vive.

2.3.2 As praças

Durante relevante tempo, as praças (que já foram denominadas ágora e fórum romano na Antiguidade) serviram como uma espécie de espinha dorsal da estrutura de grande parte das cidades brasileiras, direcionando, inclusive, seus fluxos e interseções e servindo como espaços para tomada de importantes decisões. Porém, graças ao crescimento do meio urbano e ao advento dos meios tecnológicos, esses lugares, que são significativos elementos da memória e identidade dos centros urbanos, acabaram por ser esquecidos (DE FARIAS, 2004). Baseando-nos na multiplicidade das relações que podem ser estabelecidas no âmbito das praças (ADERALDO, 2017) e na importância delas para a identificação da cultura e da noção de pertencimento de um povo foi que surgiu a ideia de adequá-las ao estudo aqui apresentado (DE FARIAS, 2004).

2.3.2.1 A Praça do Ferreira

É durante o processo de hegemonização da cidade de Fortaleza-CE que os olhos do então vereador Antônio Domingos Ferreira, o Boticário Ferreira, se voltam para o pequeno areal que viria a se tornar a Praça do Ferreira.

A Praça do Ferreira, como, hoje, é conhecida, uma das praças que serão visitadas, recebeu esse nome em 1871, tendo sido antes chamada de Feira Nova, Largos das Trincheiras, Praça Pedro II, Municipal e, por último, em homenagem ao então presidente da câmara Antônio Domingos Ferreira, o Boticário Ferreira, passou a se chamar Praça do Ferreira.

Conhecida como o coração da cidade, a Praça sempre foi local de livre manifestação da irreverência do povo cearense, abrigando personagens considerados ilustres pelos estudiosos da cultura local como o Bode Ioiô, o Cajueiro da Potoca (ou Cajueiro da Mentira), o Café Java e o poeta Mário Gomes.

Figura 3 - Praça do Ferreira, Fortaleza-CE



Fonte: Blog Fortaleza Antiga⁵ (2019).

A praça, desde sua origem até os dias atuais, passou por constantes processos de reformas, por isso, tendo a cidade de Fortaleza eleito como espelho da modernidade a cidade de Paris, cidade que era à época considerada a mais bela do século XIX, a praça do Ferreira absorveu esse ideal de modernidade, passando a contar com quatro elegantes cafés (sendo o Café Elegante e o Café Java os mais destacados), em estilo francês, situados nos quatro cantos da praça do Ferreira. Sendo a Praça do Ferreira considerada o principal logradouro da época, outro lugar não poderia ser escolhido para abrigar a aristocracia que vivia no centro da cidade naquele período.

⁵ Disponível em: <http://fortalezaantiga.blogspot.com/>. Acesso em: 5 maio 2019.

Figura 4 - Praça do Ferreira, Fortaleza-CE



Fonte: Fortaleza em Fatos e Fotos ⁶(2019)..

Na década de 1880, a praça adquiriu grande relevância em virtude da instalação dos bondes puxados por burros, cuja estação principal funcionava ali mesmo. As primeiras linhas ligavam o Centro à Praia, à Alfândega, ao Matadouro e à Estação Ferroviária. Contudo, apesar da pompa dos frequentadores e das “imitações parisienses”, Aderaldo (2017), ao descrever a Praça do Ferreira naquela época, afirmava que a praça ainda não passava de um vasto areal que abrigava, além de outras feiras, a Feira Nova.

A sociedade daquela época, porém, não se reunia apenas nos cafés e restaurantes das praças, sendo também os bancos das praças pontos de reuniões que iam desde momentos de lazer a discussões de questões econômicas, políticas e culturais.

2.3.1.3 A Praça José de Alencar

A segunda praça a ser visitada foi criada em 1910, recebe o nome de um famoso escritor cearense e já foi chamada de Praça Marquês do Herval. Sendo hoje conhecida como Praça José de Alencar e abrigando um importante teatro que leva também o nome do autor, foi palco de importantes eventos da história do Brasil, dentre eles apresentações do Projeto Pixinguinha e manifestações durante o movimento das Diretas Já.

⁶ Disponível em: <www.fortalezaemfatosefotos.com.br>. Acesso em: 7 maio 2019.

Figura 5 - Praça José de Alencar, Fortaleza-CE



Fonte: Blog Fortaleza Antiga⁷ (2019).

A história da Praça José de Alencar remonta ao século XIX. No lugar da praça, havia um largo de areia que, por abrigar a igreja de Nossa Senhora do Patrocínio, passou ser chamada Praça do Patrocínio, cuja construção é datada de 1849.

A praça era um lugar belo e servia, como era natural de uma praça, como local de frequentes passeio e lazer. A partir do comentário de Azevedo (1992), é possível perceber a importância dela na vida das pessoas:

a praça era ajardinada com bom gosto, sobre quadrados de grama bem cuidada, havia touceiras de flores das mais variadas espécies. Colunas de mármore vindas de Portugal, trabalhadas em estilo coríntio, sustentavam grandes jarros de porcelana japonesa. Nesses recipientes havia plantas exóticas de grande efeito estético e nas longas alamedas mosaicadas, inúmeros bancos de taliscas de madeira pintados de verde. Belos combustores de luz carbônica, esverdeada, davam ao local uma atmosfera de fantasia, convidando ao sonho ou ao repouso. À noite famílias inteiras - moças, velhos, rapazes e crianças - enxameavam no meio daquela vegetação luxuriante, ou sentavam-se nos bancos (AZEVEDO, 1992, p. 40).

Em 1910, é inaugurado o Teatro José de Alencar, obra que apresenta, não só pela imponência do nome que carrega, grande importância cultural. Fora considerado, naquele período, por conta do estilo arquitetônico, o qual seguia as tendências neoclássicas e *art*

⁷ Disponível em: <http://fortalezaantiga.blogspot.com/>. Acesso em: 5 maio 2019.

nouveau, e ainda hoje, mesmo em meio a uma reforma, um lugar de encanto para os olhos de seus observadores.

Figura 6 - Teatro José de Alencar, Fortaleza-CE



Fonte: Tripadvisor (2019).

Figura 7 - Praça José de Alencar, Fortaleza-CE



Fonte: Fortaleza em Fatos e Fotos (2019).

A Praça José de Alencar perdeu, com o passar do tempo, muito de sua beleza, tanto que, nas décadas de 1940 e 1950, inclusive na atualidade, apresenta um aspecto neutro no que diz respeito à dinâmica de Fortaleza. Em 1962, com a mudança dos pontos de ônibus

transferidos da Praça do Ferreira para a Praça José de Alencar, o fluxo de transeuntes foi um pouco intensificado, mas, ainda assim, a praça pouco lembrava seus tempos áureos.

A praça José de Alencar é, das três praças a serem visitadas, a que mais parece ter sofrido com o abandono. Atualmente, tem se destacado pelo uso do espaço para comércio informal e, principalmente, de poluição sonora. Somam-se a esses fatores o acúmulo de lixo, a ausência de condições sanitárias, a insegurança e a obstrução do fluxo dos transeuntes (fato causado pela desordem na disposição das barracas da feira existentes na referida praça).

2.3.2.4 A Praça dos Mártires (ou Passeio Público)

Com o processo de expansão urbana que ocorreu na cidade, surgiu também a necessidade de que fossem implementados espaços nos quais as famílias que residiam na área central pudessem socializar, surgindo, desse modo, alguns espaços urbanos destinados à cultura e ao lazer. Conforme afirma Ponte (2004), o Passeio Público teria surgido para satisfazer a necessidade de se ter uma área lazer público que fosse exclusiva, espaço que a cidade de Fortaleza, ao contrário de outras grandes cidades brasileiras, não possuía. Um lugar que “deveria ser um espaço florido, arejado, reservado apenas para a fruição daqueles ‘belos tempos’ onde o *footing* (passeio a pé), o *meeting* (encontro entre pessoas) e o *flert* (flerte, paquera) pudessem ser aprazivelmente praticados” (PONTE, 2004, p. 170).

A partir dessa necessidade, foi criado o Passeio Público. Idealizado pelo Governador Dr. Fausto Augusto de Aguiar (1848 a 1850). O local teve suas obras iniciadas no ano de 1864, contando com a participação do comerciante português Tito Antônio da Rocha.

No ano de 1880, foi inaugurada a praça que apresentava grades artísticas a seu redor e estava dividida em três planos, os quais eram organizados (e separados) de acordo com o tipo de frequentador. O espaço foi idealizado em três níveis que eram desfrutados por personagens sociais de grupos bastante diferenciados. Segundo Ponte (2004, p. 170-171), não existia determinação oficial, podendo ser cada espaço usufruído por quem pertencesse a quaisquer das três distintas classes sociais, porém, faz a seguinte afirmativa: “[...] essa separação se deu por força do segregacionismo social reforçado pela onda remodeladora que beneficiava especificamente a área central urbana, espaço onde as elites residiam e detinham a primazia”.

A praça foi construída no antigo terreno conhecido como Campo da Pólvora e transformou-se em um espaço com belos jardins frequentados pela sociedade da época.

A praça foi também palco do fuzilamento dos revoltosos da Confederação do Equador, fato relatado pelo escritor João Nogueira, através de escritos de Girão (1997) que comparou a praça que já fora palco de fuzilamento ao campo de flores que é na atualidade.

um dia, o sangue daqueles heróis ali arcabuzados se materializaria em flores perfumosas, brotadas das roseiras... A quadra informe foi cercada de artísticos gradis de ferro e plantados os canteiros, em meio a tanques de água límpida, com os seus repuxos. Muitas estátuas de deuses pagãos aqui e ali, um coreto para as toçadas de músicas... Logo que ficaram prontas as obras do primeiro plano, intensificou-se à fluência do povo, quer pela tarde, quer às noites de quintas e domingos. Ali se reunia a melhor sociedade de Fortaleza a ouvir as bandas do 15º Batalhão e da Polícia... Ar puro, brisa do mar, tudo contribuía para torná-lo imensamente agradável. Ficou o Passeio Público, notadamente depois de inaugurada a Avenida Caio Prado, em 1888, a atrair a beleza das mulheres e a distinção dos homens, nos seus vaivéns de sorrisos e sadios e elegantes gestos, ao som das valsas que do coreto ressoavam nos ouvidos de todos (GIRÃO, 1997, p. 48- 49).

Figura 8 - Praça do Passeio Público, Fortaleza - CE



Fonte: Blog Fortaleza Antiga.(2019).

A terceira praça, a Praça dos Mártires, também conhecida como Passeio Público, é a mais antiga da cidade de Fortaleza. A praça é hoje considerada um dos patrimônios culturais e paisagísticos da cidade, figura o local onde foram fuzilados os revolucionários cearenses da Confederação do Equador.

Figura 9 - Praça do Passeio Público, Fortaleza - CE



Fonte: Fortaleza em Fatos e Fotos

2.3.2.5 A Praça General Tibúrcio (A Praça dos Leões)

Figura 10 - Estátuas dos leões



Fonte: Fortaleza em fotos

A Praça General Tibúrcio, mais conhecida pelos seus frequentadores como Praça dos Leões, começou a ser construída por volta do ano de 1847 logo após uma grande chuva que

causou prejuízos ao entorno do Palácio do Governo. Para que o problema fosse solucionado, o então presidente Inácio Correa de Vasconcelos ordenou a construção de uma muralha que desse sustentação ao aterro que ali existia.

A Praça, além das estátuas dos leões e da escritora Rachel de Queiroz, conta também com a estátua do famoso General Tibúrcio, herói da Guerra do Paraguai. A estátua do General foi feita de bronze e tem aproximadamente dois metros de altura. Abaixo dela, foi construída uma cripta para abrigar os restos mortais do General, transferidos do Cemitério São João Batista no ano de 1952.

Figura 11 - Estátua de General Tibúrcio



Fonte: Fortaleza em fotos (2019).

Além das estátuas, essa praça também é abrigo de prédios belos e antigos como a Igreja do Rosário, considerada a igreja mais antiga da capital cearense, o Museu do Ceará e a Academia Cearense de Letras.

2.3.3 A cidade de Fortaleza

Na contramão das atuais grandes cidades brasileiras que surgiram no Período Colonial e que já nasceram como centros urbanos de relevância econômica e política, a cidade de Fortaleza, atual capital do Ceará, surgiu nos entornos do forte holandês *Schoonemborch*,

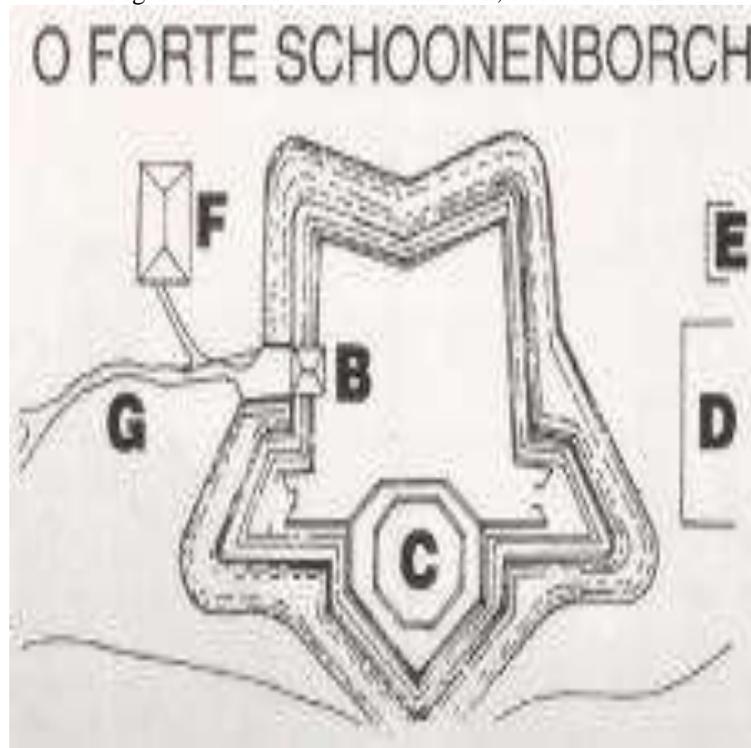
fundado em 1649 por Matias Beck, e foi, durante um longo período, lugar de abrigo de uma população pobre e ponto de ligação do litoral leste-norte do Brasil (ADERALDO, 2017).

Figura 13 - Forte Schoonenborch, Fortaleza-CE



Fonte: Blog Fortaleza Antiga (2019).

Figura 12 - Forte Schoonenborch, Fortaleza-CE



Fonte: Blog Fortaleza Antiga (2019).

Ao longo do século XIX, ao sofrer significativas mudanças em sua infraestrutura e serviços urbanos, Fortaleza passa por um processo de hegemonização, expandindo-se

principalmente para o oeste e para o sul, pois tinha como obstáculo ao leste o riacho Pajeú e ao norte o Atlântico, tornando-se, assim, o principal núcleo urbano, político, econômico e social do Ceará.

Figura 13 - Fortaleza em 1930



Fonte: Blog Fortaleza Antiga (2019)

A cidade recebeu o nome de Fortaleza por ter surgido como uma pequena vila erguida nos arredores do Forte de Nossa Senhora da Assunção, antigo forte de Schoonemborch. À época, já eram muitos os aldeamentos de colonizadores (GIRÃO, 1997), porém a primeira vila do Ceará só viria a ser criada por meio da carta régia datada de 13 de fevereiro de 1669. Entre os anos de 1846 e 1877, Fortaleza passou por um significativo período de enriquecimento e melhoria no que diz respeito a suas condições urbanísticas, tendo sido a exportação do algodão fator que contribuiu para esse enriquecimento. Ainda durante esse período, foram realizadas obras como a criação do Liceu do Ceará e do Farol do Mucuripe, no ano de 1845, a da Santa Casa de Misericórdia, no ano de 1861, o ilustre Seminário da Prainha, em 1864, o sistema de abastecimento de água, no ano de 1866, a Biblioteca Pública, em 1867, e a Cadeia Pública, em 1870.

Nas décadas de 1870 e 1880, a cidade foi palco de movimentos abolicionistas e republicanos que muito contribuíram para a abolição da escravidão no Ceará, em 25 de março de 1884, data esta que é hoje considerada data magna celebrada como feriado pelos

habitantes do estado do Ceará. O movimento literário Padaria Espiritual⁸, o qual realizava suas reuniões no Café Java, situado à Praça do Ferreira, criado no ano de 1892, foi precursor das ideias modernas na literatura no Brasil.

No século XX, Fortaleza passou por consideráveis mudanças em relação a sua infraestrutura urbana. Crescendo bastante e chegando, ao final da década de 1910, na posição de sétima cidade com maior população do Brasil.

O município de Fortaleza tem como limites o Oceano Atlântico ao norte; Maracanaú, Itaitinga e Pacatuba ao sul; Caucaia a oeste e Eusébio e Aquiraz a leste. Contando atualmente com uma extensão de aproximadamente 314,930 km², Fortaleza ainda é uma das menores capitais do país no que diz respeito à extensão territorial. Seu meio ambiente apresenta características que se assemelham às de outras cidades litorâneas encontradas no Brasil. Apresenta clima quente, chegando, por vezes, sua temperatura anual, a uma média de 26 °C, fato que garantiu à capital cearense o título de “Terra do sol”. Sua vegetação constitui-se predominantemente de mangue e restinga e seu relevo é composto por planícies litorâneas e tabuleiros pré-litorâneos.

Figura 14 - Estátua Iracema Guardiã



Fonte: Tripadvisor (2019).

⁸ Movimento literário ocorrido entre 1892 e 1898. Reunia seus “padeiros” (boêmios, poetas e amantes da literatura) em sessões realizadas na Praça do Ferreira.

2.4 Colaboradores envolvidos

Colaboram com esta pesquisa 42, de início, pessoas, sendo 27 alunos da turma de 9º ano A do Ensino Fundamental da EEMTI Profa. Maria Margarida de Castro Almeida, os professores de Geografia e Matemática das referidas turmas (um de cada disciplina), uma funcionária do teatro José de Alencar, uma estudante de turismo, uma estagiária do Forte localizado na Praça do Mártires (ou Passeio Público) e habitantes das quatro praças visitadas (comerciantes, pessoas que vão às praças a passeio, moradores dos entornos das praças). Ao final da pesquisa, contávamos com a participação de apenas 21 alunos.

Para que fossem traçados os perfis desses colaboradores, realizamos a triangulação dos dados socioeconômicos gerados através de questionários semiestruturados, aplicados junto às pessoas referidas.

Para a realização da pesquisa, contamos com a colaboração de 25 mulheres, sendo 15 destas alunas da turma de nono ano, e 17 homens, sendo 12 destes alunos da turma. A faixa etária dessas pessoas varia entre 14 e 34 anos.

O professor de geografia que aceitou ser um de nossos colaboradores chama-se Francisco Antônio, mas é conhecido por toda a comunidade escolar como Bigu. Professor da disciplina de geografia desde o ano de 2010, trabalha na EEMTI Professora Maria Margarida de Castro Almeida desde esse mesmo ano. O docente tem graduação pela Universidade Estadual do Ceará e mestrado pela Universidade Federal do Ceará. Constantemente desenvolve, nesta escola, pesquisas que levam os alunos a campo. Prática esta que, segundo o professor, possibilita ao aluno não só uma apreensão do conteúdo, mas uma reflexão sobre a realidade que o circunda.

Duas estudantes de turismo colaboraram com esta pesquisa. A primeira, Hortência Barbosa, nos guiou, junto com o professor Francisco Antônio, durante a visita às praças. À época em que colaborou com nossa pesquisa, a discente encontrava-se em vias de apresentar sua monografia. Nesse mesmo período, desenvolvia um trabalho de visita guiada às dependências da Arena Castelão. Relatou-nos que a maior procura pelas visitas guiadas vinha de instituições públicas e privadas de ensino da educação básica. A segunda, Marina Cavalcante, estava cumprindo a disciplina de estágio e nos guiou pelas dependências da Fortaleza de Nossa Senhora da Assunção, antigo Forte de Schoonemborch.

Uma funcionária do Forte, que não pôde responder ao questionário porque precisava realizar a visita de guiada de outra escola ao Theatro José de Alencar⁹, também colaborou com nossa pesquisa ao guiar-nos pelas dependências do teatro a fim de que fossem relatados aspectos referentes à história tanto da construção do teatro quanto da vida do escritor José de Alencar.

A professora Lorena Guimarães, professora de matemática da turma, também colaborou com a nossa pesquisa ao nos ajudar a guiar os alunos durante a visita às praças. A docente pediu para participar do projeto por, assim como os alunos, conhecer muito pouco a respeito da história de Fortaleza - CE, em especial, das praças do centro da cidade.

Os demais colaboradores se dividiram entre pessoas que trabalhavam em bancas da praça (bancas de jornais, vendedores de água, participantes de projetos sociais na praça), dois moradores dos bancos da Praça dos Mártires com quem os alunos dividiram seus lanches durante a realização de um lanche coletivo os quais falaram sobre a dificuldade de viver na rua (principalmente em relação ao quesito hábitos de higiene).

Gráfico 1 - Faixa etária da turma



Fonte: Acervo da pesquisa.

A análise da faixa etária dos alunos da turma, a partir do gráfico, revela uma leve diferença de idade entre seus membros. Embora se trate de uma turma de letra A, o que, nas escolas, é característico de turmas cujos alunos apresentam as menores idades, na turma em

⁹ No mesmo dia em que visitamos o Theatro, outras duas escolas também haviam agendado suas visitas. Uma dessas escolas, inclusive, era de um município bastante distante da capital (Jijoca de Jericoacoara) e tinha dado a visita à cidade de Fortaleza como prêmio de uma gincana.

que foi desenvolvido o projeto, alguns alunos apresentavam uma idade um pouco mais avançada.

Os jovens que participaram da pesquisa residem nos mais diversos bairros que se encontram no entorno da escola, alguns enfrentam percursos de 30 minutos ou, até mesmo, de 1 hora a pé para assistirem às aulas. Esses alunos que moram em bairros (alguns inclusive de Maracanaú, região metropolitana de Fortaleza) mais distantes afirmam que precisam se deslocar para tão longe por não existirem escolas próximas das suas residências. Convivem com a realidade social característica de quase todas as periferias das grandes cidades: onda crescente de violência, aumento do número de facções criminosas no decorrer dos anos, aparente descaso das prefeituras em relação a quesitos básicos como saúde, educação, urbanização e saneamento.

No quesito estrutura familiar, a estatística variou bastante. Alguns vivem com os pais, porém uma quantidade significativa afirmou ter sido entregue pelos pais aos cuidados de avós e/ou tios que contavam com salário-mínimo e auxílio do bolsa-família para prover seu sustento.

2.5 Constituição do corpus, procedimentos e instrumentos de geração de dados

O percurso de constituição do *corpus* foi iniciado com a aplicação de questionário junto à coordenação da escola a fim de caracterizarmos a escola em que desenvolvemos a pesquisa. Após ter sido feita a caracterização da mesma, a professora/pesquisadora iniciou o processo de construção das notas de campo destinadas à observação da turma de 9º ano A. Após registro das notas de campo, o projeto foi apresentado aos alunos, sendo aplicado o primeiro questionário a fim de que fosse traçado o perfil da turma.

Os dados apresentados foram gerados entre os meses de dezembro de 2019 e janeiro de 2020, haja vista que o ano letivo de 2019 seria encerrado no dia 16 de janeiro de 2020. Durante a aplicação do Projeto de Letramento (PL) Letramento e Cultura em praça pública (conforme ilustra figura 15). A constituição do *corpus* e a geração de dados ocorreram mediante a realização de entrevistas semiestruturadas, notas de campo (dos colaboradores e da pesquisadora), registros fotográficos e questionários. Desse modo, buscamos desenvolver uma pesquisa em que foi feito o uso de uma triangulação teórica (CANÇADO, 2012) e metodológica, a fim de que os métodos e instrumentos utilizados consolidem esta pesquisa.

Antes das oficinas, foram aplicados questionários, conjunto de perguntas elaboradas a fim de se obter um conjunto de informações voltado para caracterizar a escola na qual o PL

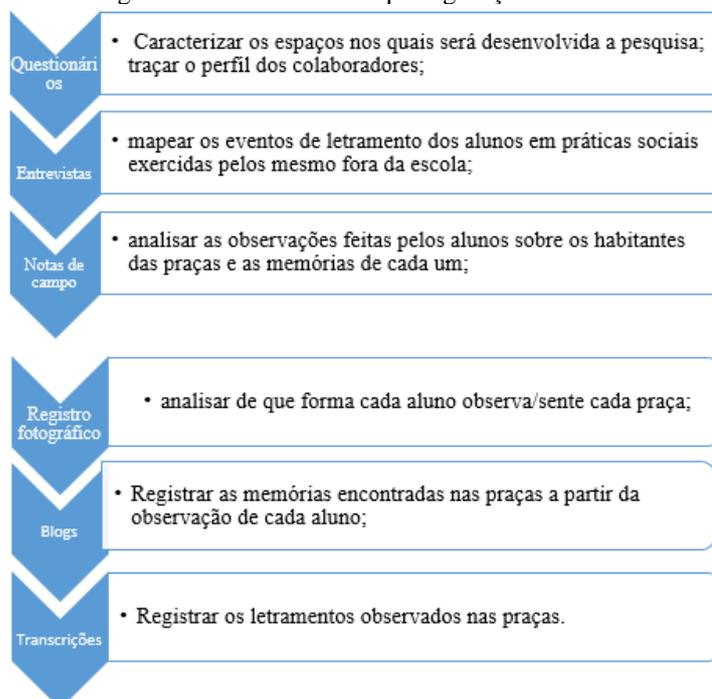
foi desenvolvido, para traçar o perfil de cada colaborador e para aferir os conhecimentos que os alunos já tinham sobre as praças que foram visitadas durante a realização desta pesquisa.

A entrevista, gênero que tem como traços principais a oralidade e a interação entre duas ou mais pessoas, foi um importante método de geração de dados a fim de que conseguíssemos mapear os eventos de letramento dos alunos em práticas sociais exercidas pelos mesmos fora da escola. Desse modo, objetivamos gerar informações significativas sobre os letramentos existentes em praças do centro de Fortaleza - CE e como esses letramentos poderiam contribuir para a valorização e preservação da cultura local.

As notas de campo, registros gerados a partir do que foi observado pelos colaboradores, também serviram como um instrumento de geração dos dados desta pesquisa. A partir delas, analisamos as opiniões que os alunos teceram sobre os colaboradores do projeto, de que forma descreveram os locais visitados, quais os impactos que esses locais causaram na visão que cada um tinha sobre a cultura local.

Os registros fotográficos foram aqui utilizados como forma de analisar as personagens e situações que surgiram durante a realização da pesquisa.

Figura 15 - Instrumentos para geração de dados



Fonte: Elaboração própria.

Desenvolvemos um PL intitulado ‘Letramento e Cultura em praças públicas’ (KLEIMAN, 2005) a fim de explorarmos não só o valor da cultura, através dos letramentos

encontrados nas praças, mas para refletirmos também a respeito da construção identitária do professor durante a realização de um PL (OLIVEIRA, TINOCO; SANTOS, 2014).

Realizamos, durante a aplicação do PL ‘Letramento e Cultura em praças públicas’ na escola, uma intervenção prática subdividida em três partes: a primeira fase estava constituída da elaboração e do planejamento das atividades que foram desenvolvidas em sala de aula com uma turma de 9º ano do ensino fundamental da EEFM Profa. Maria Margarida de Castro Almeida. O PL foi apresentado ao diretor, à coordenadora pedagógica da escola e aos pais e/ou responsáveis, sendo os alunos convidados a participarem do evento e os pais e/ou responsáveis consultados para autorizarem a participação dos filhos nas oficinas e das visitas às praças. Foram entregues os termos de consentimento, a fim de serem assinados pelos colaboradores, esclarecendo os objetivos, alertando dos riscos e firmando compromisso com o sigilo das informações, bem como o respeito às determinações do Comitê de Ética.

A fase dois foi composta pelas intervenções em sala de aula (oficinas de letramento) junto à turma selecionada. As atividades foram realizadas durante as aulas que ocorreram entre dezembro de 2019 e janeiro de 2020, tendo como modelo oficinas de letramento. As aulas foram desenvolvidas a partir do trabalho com os letramentos encontrados nas praças os quais trouxeram reflexões sobre cultura, leitura e (re)conhecimento de aspectos histórico-culturais.

Ainda na fase dois, realizamos, além das aulas ministradas por colaboradores durante as visitas às praças dos Leões, do Ferreira, Passeio Público e José de Alencar, um relato de experiência e uma análise da intervenção prática à luz do referencial teórico que fundamentou a pesquisa.

Na terceira fase, demos início à transcrição e à análise do material produzido na fase dois, iniciando, assim, a produção do *e-book*.

Quadro 1 - Lista de ações executadas no PL *Letramento e cultura em praça pública*

01	Elaboração de questionário de caracterização da escola
02	Aplicação de questionário para caracterização da escola
03	Elaboração de questionário para traçar perfil da turma
04	Aplicação de questionários com os alunos
05	Leitura e discussão de texto sobre a importância das memórias
06	Contato com membros da Secretaria de Cultura

07	Leitura e discussão de material sobre a história de Fortaleza (material fornecido pela Prefeitura de Fortaleza – CE)
08	Leitura e discussão de imagens antigas das praças (obs: as imagens foram trazidas pelos alunos).
09	Leitura de material sobre as praças
10	Elaboração de perguntas para a entrevista realizada nas praças
11	<i>Tour</i> pelas quatro Praças
12	Organização de material para criação de <i>e-book</i>
13	Criação de <i>e-book</i>
14	Divulgação dos resultados

Fonte: Elaboração própria.

2.6 Categorias e procedimentos de análise dos dados

Tendo por base os instrumentos de pesquisa utilizados para a realização da pesquisa, a análise dos dados bem como o processo de geração de dados foram realizados durante a aplicação do PL Letramento e Cultura em Praça Pública.

Sendo assim, fizemos a triangulação dos dados a fim de observarmos, em um primeiro momento, que relações já existem entre os alunos e a cultura local antes e após as visitas às praças.

O primeiro momento de análise contou com os dados gerados pelos questionários aplicados a fim de traçarmos o perfil dos colaboradores da turma de 9º ano B da EEMTI Profa. Maria Margarida de Castro Almeida

O segundo momento de análise ocorreu durante a realização das oficinas de letramento e das visitas às praças dos Leões, do Ferreira, de José de Alencar e do Passeio Público. Nesse momento, buscamos as respostas para as duas primeiras questões de pesquisa: 1) De que maneira podem os projetos de letramento funcionar como dispositivos de preservação da memória coletiva? 2) Que atividades de linguagem podem contribuir para a construção da consciência crítica dos alunos?

O terceiro momento de análise compreendeu a transcrição dos dados, a reflexão a respeito do projeto e a criação do *e-book*. Nesta fase, buscamos encontrar as respostas da terceira questão de pesquisa: Que atividades de linguagem podem incentivar os alunos a se tornarem pesquisadores de cultura e articuladores entre os saberes local e escolares?

3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

3.1 Letramento: conceituação, domínios, orientações, noções teóricas

O termo letramento foi pela primeira vez utilizado na década de 80 por Mary A. Kato. Desde então, vários estudos têm sido desenvolvidos a fim de que o trabalho com leitura e escrita seja redimensionado. Kleiman (2005) afirma que, antes de definirmos o que é letramento, devemos analisar o que de fato não é letramento, tecendo, assim, as seguintes considerações: 1) letramento não é um método (KLEIMAN, 2005, p. 8), pois não trata de criar uma sequência de procedimentos técnicos a fim de que a criança aprenda a escrever por escrever; 2) letramento também não é alfabetização, pois alfabetização seria uma das muitas práticas de letramento e englobaria somente o ato mecânico de ler e escrever, não dando conta, ainda, do uso social da escrita; e 3) letramento não pode ser definido como uma habilidade, pois, por ser mais complexo, o letramento exige uma série de conhecimentos para que as capacidades do educando sejam mobilizadas.

O que seria, então, Letramento? Em termo amplo, poderia ser visto como uma prática/ uma ação concreta/ realizada. Nessa perspectiva, Baynham (1995) afirma que

[...] investigar o letramento como prática envolve a investigação do letramento como ‘atividade humana concreta’, não apenas o que as pessoas fazem com o letramento, mas também o que produzem (*make*) a partir do que fazem (*do*), os valores que a ele atribuem e as ideologias que o circundam (BAYNHAM, 1995, p. 1).

Isto posto, entendemos que o termo letramento é complexo (KLEIMAN, 2005) e envolve mais do que competências ou habilidades do sujeito que lê, ou seja, envolve múltiplos conhecimentos que, por vezes, não estabelecem nenhuma relação com o contexto escolar, mas com o contexto social no qual o indivíduo está inserido. Por conta de seu caráter interdisciplinar e multidimensional, Oliveira (2016) afirma ser esse fenômeno composto por elementos de natureza cognitiva, sociopolítica, cultural e linguística. Quanto à discussão do que seria o letramento, analisamos os conceitos formulados pelos seguintes teóricos:

Kleiman, em uma entrevista no ano de 2009, assim o concebe:

Refiro-me aos impactos que a língua escrita tem no mundo atual na vida de um cidadão comum. Antes de começar os estudos de letramento no Brasil há quinze anos, sempre se pensava a escrita no âmbito da escola. Agora, estuda-se a escrita de usos escolares, distinguir a múltipla escrita no contexto do movimento *hip hop*, das associações quilombolas, no contexto de diversos movimentos sociais, no cotidiano. A escrita não se reduz ao ambiente escolar. Pensa-se o uso da escrita todo dia. Caminho pela rua, vejo uma placa para me orientar, uma propaganda. A toda hora, nós nos defrontamos com a língua escrita, e os estudos de letramento procuram averiguar o impacto que isso causa na vida do homem comum (KLEIMAN, 2009, *on-line*).

Soares (2009), além de definir letramento, também o diferencia de alfabetização:

a condição do indivíduo que se insere em grupos e práticas sociais por ter-se apropriado da escrita. Dessa forma, enquanto a alfabetização determina que o indivíduo aprendeu apenas a ler e a escrever, o letramento enfoca a apropriação dessas habilidades pelo indivíduo e a incorporação de práticas sociais por elas demandadas (SOARES, 2009, p. 18).

Tanto Oliveira e Kleiman (2008) quanto Soares (2009), ao elaborarem suas definições, concordam que o letramento estaria ligado às práticas sociais. As autoras contribuem significativamente para confirmarmos a ideia de que o modelo de uso da escrita legitimado por instituições como a escola não é o único do qual podemos fazer uso, existindo, portanto, outras práticas socioculturais e historicamente determinadas nas quais podemos utilizar a escrita (OLIVEIRA; KLEIMAN, 2008).

Sendo assim, o conceito de letramento está ligado aos usos que fazemos da escrita em sociedade. Não de uma escrita na qual se aprende a ler por ler ou escrever por escrever, mas de uma escrita situada, ou seja, de uma escrita que busque fazer com que o aluno interaja com os textos, pontuando, questionando, refletindo, inclusive, sobre questões referentes a seu contexto social (letramento crítico). Oliveira (2010), observa que

Enxergar o letramento como algo ‘singular’ é esquecer que a vida social é permeada por linguagem de múltiplas formas e destinada a diferentes usos. Nela, são veiculados gêneros diversos que são praticados por diferentes pessoas nas mais diversas atividades sociais, orientadas a partir de propósitos, funções, interesses e necessidades comunicativas específicas, não obstante a compreensão de que alguns textos são considerados canônicos e, por isso, mais legitimados que outros, socialmente [...] (OLIVEIRA, 2010, p. 329).

Ao optarmos, durante a realização desta pesquisa, por trabalhar a escrita de forma situada, vamos ao encontro do conceito de Letramentos Múltiplos, propostos por Oliveira e Kleiman (2008) e Rojo (2009), pois escolhemos trabalhar uma nova forma de (re)conhecer práticas de leitura e escrita que já existem, mas não são valorizadas por instituições como a

escola. Street (2003) compartilha do mesmo pensamento quando considera que o letramento não deve ser visto de forma centrada apenas no indivíduo sujeito (letramento autônomo), mas sim na prática social, carregando consigo relevante carga de pluralidade e um discurso permeado por relações de estruturas de poder (letramento ideológico).

Julgamos importante refletir sobre o fato de que diferentes culturas e épocas sugerem a necessidade de diferentes tipos de letramentos, por isso, quando pensamos no surgimento da cultura digital, a qual acabou por originar novas formas de se pensar e compreender a realidade e conseqüentemente a maneira como interagem os indivíduos, refletimos sobre mais um conceito: o de multiletramentos, estimulando ainda mais mudanças sociais no que tange às práticas de leitura e escrita.

De acordo com Street (2012), o Multiletramento é uma

referência não a múltiplos letramentos, associados a culturas diferentes, mas a formas múltiplas de letramento associadas a canais ou modos, como o letramento do computador, o letramento visual [...]” configurando sistemas semióticos de comunicação que vão além da leitura, da escrita e da fala. As pesquisas referentes ao Multiletramento demonstram o impacto que a internet tem causado na vida das pessoas, e como esta vem remodelando consideravelmente a identidade do leitor e do escritor na atualidade (STREET, 2012, p. 73).

Já Rojo (2009) destaca a importância das práticas de Multiletramentos no espaço escolar, ao afirmar que

É importante também hoje abordar as diversas mídias e suportes em que os textos circulam, já que há tempos o texto impresso e o papel deixaram de ser a principal fonte de informação e formação. Assim, impõe-se trabalhar com os impressos, mas também com as mídias analógicas (TV, rádio, vídeos, cinema, fotografia) e, sobretudo, com as digitais, já que a digitalização é o futuro da informação e comunicação (ROJO, 2009, p. 119).

Em outros termos, diante dos avanços tecnológicos ocorridos nos últimos tempos, privar os alunos do contato com as novas ferramentas de leitura que surgiram com o processo de globalização é condená-los a viver como consumidores acríticos. Faz-se necessário, portanto, que, em um redimensionamento com o trabalho de leitura e escrita, o aluno possa ser capaz de compreender e manusear essas novas ferramentas de letramento.

Nos estudos de letramento, vários conceitos se destacam, concordando entre si no que diz respeito ao fato de que as práticas de leitura e escrita ainda observadas no contexto escolar não têm mais espaço no mundo atual, pois os avanços observados na área da educação sugerem a necessidade de que novos letramentos sejam incluídos na esfera escolar. Cabe à

escola, portanto, desenvolver e ampliar esses letramentos (ROJO, 2009) a fim de possibilitar aos alunos, de forma crítica, a participação em várias práticas sociais que fazem uso da leitura e da escrita.

3.1.1 Eventos e práticas de letramento

Por apresentarem-se estreitamente relacionados, na maioria das vezes, os conceitos de práticas e eventos de letramento acabam por serem abordados em conjunto. Porém, enquanto a expressão eventos de letramento faz referência a elementos possivelmente observáveis de atividades em que se trabalha leitura e escrita, o conceito de práticas de letramento distancia-se do que pode ser analisado no contexto imediato, sendo visto em contextos institucionais e culturais.

Em outras palavras, *os eventos de letramento* podem ser, segundo Oliveira, Tinoco e Santos (2014), qualquer situação na qual uma ou mais pessoas estejam envolvidas, agindo através da leitura e da escrita, enquanto as *práticas de letramento* além de apresentarem um sentido mais amplo que o de evento de letramento, dizem respeito às práticas sociais e concepções de leitura e escrita que podem ser usadas em uma comunidade (STREET, 2012).

Ainda de acordo com Street (2012), as práticas de letramento, assim como as mais diversas práticas sociais, estão intrinsecamente relacionadas às estruturas sociais que refletem o caráter ideológico que trazem consigo. Essas práticas tornam-se visíveis a partir dos eventos de letramento, definidos por Barton e Hamilton (1998) como “atividades em que a escrita tem papel fundamental para a interação e por meio dela as práticas de letramento vigentes naquele contexto específico se tornam visíveis” (BARTON; HAMILTON, 1998, p. 12).

Também sobre o conceito de eventos de letramento, Barton e Hamilton (1998, p. 8) asseveram que (...) eventos de letramento são atividades em que o letramento desempenha um papel. Geralmente existe um texto escrito, ou textos, que é central para a atividade e falas em torno do texto. Eventos são episódios que emergem das práticas e são definidos por elas.

As práticas de letramento, de acordo com Oliveira (2008), estão situadas em domínios que incluem a cultura e a vida cotidiana. Estando ligadas à interação, carregam consigo diversificados elementos da vida social. Ainda que sofram variações no tocante à sua natureza e complexidade, apresentam três características básicas (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999 *apud* OLIVEIRA, 2008).

a) são formas de produção da vida social, não apenas no sentido de que produzem um efeito econômico, mas no sentido de que produzem também efeitos culturais e políticos; b) são localizadas dentro de uma rede de relações com outras práticas, sendo que as relações externas determinam sua constituição interna; c) têm uma dimensão reflexiva, haja vista que as pessoas constantemente geram representações a respeito do que fazem (OLIVEIRA, 2008, p. 100).

Isto posto, o que se percebe é que existe nas práticas de letramento uma disposição para a contextualização das ações que envolvem leitura e escrita.

3.2 Letramento Crítico: conceituações e características

Com raízes na teoria crítica social, na pedagogia crítica proposta por Paulo Freire na década de 1970 e na aplicação da teoria marxista ao contexto educacional nas décadas de 1970 e 1980, o Letramento Crítico, doravante LC, é definido por Lankshear e McLaren como “[...] o ponto até o qual, e as formas com que práticas sociais e concepções de leitura e escrita possíveis e reais capacitam sujeitos humanos a entender e engajar-se em políticas da vida diária na busca por uma ordem social mais verdadeiramente democrática” (LANKSHEAR; MCLAREN, 1993, p. 15).

Para esses autores, a educação, que até então formava sujeitos que não refletiam sobre questões político-sociais, precisava reformular suas ideias a fim de que os sujeitos que fossem formados a partir desse novo olhar, fossem capazes de, ao refletirem sobre questões de ordem político-social, agir no mundo em que vivem.

ser cidadão demanda a compreensão crítica da realidade e a assunção de posicionamentos diante dela, vislumbrando transformá-la, e, com o avanço e o predomínio da escrita em praticamente todas as esferas da vida, precisamos ser leitores proficientes para compreendermos a realidade. Contudo, nem todos estão alfabetizados ainda e, daqueles que já estão, muitos têm dificuldade para extrair informações, fazer inferências e comparações, tirar conclusões com base na leitura (p. 18).

O letramento crítico, a partir da perspectiva de Baynham (1995), estaria relacionado à tentativa de fazer com que um sujeito fosse levado, ao ser inserido em uma atividade crítica, a refletir sobre os usos da linguagem. Essa atividade incita o educando a levantar questionamentos e não somente aceitar as versões que muitas vezes são colocadas como absolutas. Refletindo ainda sobre o poder que tem a língua enquanto prática social. Baynham (1995) considera que o LC desenvolve a consciência crítica dos educandos porque possibilita que estes questionem a interesse de quem servem os jogos sociais.

Embora alguns estudiosos defendam que o LC deva ser considerado uma linha teórica independente, optamos por compartilhar do posicionamento de Wooldridge (2001, p. 259) para quem:

o letramento crítico é uma orientação ao letramento: não é algo separado do letramento em geral ou uma parte específica de letramento [...] O letramento crítico não é uma técnica ou um conjunto de estratégias, mas, sim, parte de uma pedagogia por trás de toda uma abordagem ou prática de sala de aula. Uma abordagem crítica ao letramento implica decodificar e codificar a contextualização ideológica, política e social das práticas de letramento.

Paulo Freire, um dos precursores do Letramento Crítico no Brasil, através de sua pedagogia crítica, estimulou a adoção de práticas de letramento que tivessem como escopo a luta pela justiça social, liberdade de pensamento e conexão entre as práticas educacionais e culturais. Freire sempre traz em suas obras reflexões sobre a necessidade de uma educação crítica e transformadora. O autor critica esse formato que chama de educação bancária e que considera o docente como sujeito que detém todo o conhecimento e o discente como depósito de conteúdos que são ministrados para fins de memorização, não de reflexão. Nesse contexto, o caráter dialógico necessário a todo e qualquer processo de aprendizagem é desconsiderado.

Outra característica desse modelo educacional criticada pelo autor é aquela que coloca o professor como senhor de todas as decisões tomadas no processo de ensino-aprendizagem. É ele quem escolhe conteúdos sem levar em consideração as necessidades e os interesses dos alunos, quem estabelece as regras de disciplina a serem seguidas, desconsidera qualquer posicionamento crítico dos estudantes, além de se colocar como único protagonista do processo. Por essa razão, em diversas de suas reflexões, o autor incentiva os docentes a enxergarem os estudantes enquanto seres sociais que já chegam às instituições escolares carregando uma bagagem cultural que precisa ser considerada a partir de uma perspectiva dialógica.

Freire repudia todo e qualquer processo de aprendizagem que desconsidere a importância do diálogo considerado a essência de todo o processo educacional. Para o autor:

Quando tentamos um adentramento no diálogo como fenômeno humano, se nos revela algo que já poderemos dizer ser ele mesmo: palavra. Mas ao encontrarmos a palavra, na análise do diálogo, como algo mais que um meio para que ele se faça, se nos impõe buscar, também, seus elementos constitutivos (FREIRE, 2006, p. 89).

Para Freire, ao estabelecer um diálogo com seus alunos, o professor deixa de se colocar como ditador que desqualifica e desconsidera as culturas e identidades de seus alunos e passa a se enxergar como um ser que, além de ensinar, também aprende, ressignificando assim sua própria prática pedagógica.

O autor, em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, considera que a relação entre educadores e educandos deve ser orientada por uma ética universal que possibilite ao educando o desenvolvimento de sua autonomia e consciência crítica. Para tanto, Freire reflete que, ao se posicionarem criticamente diante do mundo, os educadores incentivam seus alunos a refletirem sobre o mundo e tecerem suas próprias considerações. A esse respeito, o autor desse modo se coloca:

[...] Percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos mas também ensinar a pensar certo. Daí a impossibilidade de vir a tornar-se um professor crítico se, mecanicamente memorizador, é muito mais um repetidor cadenciado de frases e de ideias inertes do que um desafiador. O intelectual memorizador, que lê horas a fio, domesticando-se ao texto, temeroso de arriscar-se, fala de suas leituras quase como se estivesse recitando-as de memória – não percebe, quando realmente existe, nenhuma relação entre o que leu e o que vem ocorrendo no seu país, na sua cidade, no seu bairro. Repete o lido com precisão mas raramente ensaia algo pessoal. Fala bonito de dialética mas pensa mecanicistamente. Pensa errado. É como se os livros todos a cuja leitura dedica tempo farto nada devessem ter com a realidade de seu mundo. A realidade com que eles têm que ver é a realidade idealizada de uma escola que vai virando cada vez mais um dado aí, desconectado do concreto (FREIRE, 1996, p. 28-29).

Compreendemos que o letramento crítico, ao estabelecer como foco a mudança social, faz com que o educando não mais seja percebido apenas como um sujeito que recebe informações sem processá-las. É dada a ele a possibilidade de interpretar o mundo e tecer suas próprias considerações ao invés de só reproduzir modelos impostos. Nesse sentido, o letramento crítico exige um professor que possibilite a realização de diálogos através dos quais as proposições levantadas pelos alunos e seus posicionamentos perante os mais diversos assuntos sejam valorizados.

3.2.1 Projetos de Letramento e Oficinas de Letramento

3.2.1.1 Projetos de Letramento

Os Projetos de Letramento (doravante PL) são definidos como dispositivos didáticos pensados à luz da pedagogia crítica (KLEIMAN, 2000; OLIVEIRA, TINOCO; SANTOS,

2014), conduzindo-nos assim a um modo alternativo de se conceber o ensino. Por apresentarem aspectos que os caracterizam enquanto prática social é que acabam por se diferenciar de outros tipos de projeto. Um PL, ao centralizar-se em atividades situadas em uma esfera real de manifestação da linguagem, proporciona ao aluno a possibilidade de trabalhar com a leitura a partir do local em que este vive.

O conceito de projeto é antigo. Tendo sido postulado por John Dewey (OLIVEIRA, 2008), serviu de inspiração para os estudiosos brasileiros ligados ao movimento da Escola Nova. Não se trata, portanto, de um conceito novo, mas de um conceito que assumiu uma nova roupagem a fim de que o trabalho com leitura e escrita fosse redimensionado. Oliveira (2017) afirma ainda que:

Ao longo do tempo e em diferentes áreas do conhecimento esse conceito foi sendo redimensionado, recebendo inúmeras adjetivações: projeto didático, projeto de classe, projeto de conhecimento, projeto de ação social, projeto escolar, projeto pedagógico, projeto educativo, projeto de trabalho, projeto de ensino, projeto interdisciplinar, projeto temático, projeto de letramento.

Todas essas denominações, embora sejam abordadas muitas vezes como se fizessem referência a um mesmo elemento, apresentam diferenças importantes (OLIVEIRA, 2017), por isso, dizer que se está desenvolvendo um projeto temático não é o mesmo que desenvolver um PL, pois este utiliza leitura e escrita como ferramentas para solução de problemas, ou seja, ao invés de apontar, como se vê com frequência, a leitura e a escrita como sendo um problema observado nas aulas de língua portuguesa; um PL redimensiona o uso de leitura e escrita, atrelando-as às práticas sociais, para solução de outros problemas.

Nessa perspectiva, para Oliveira (2008), “[...] eles são “um modo de representação do mundo, mas como uma forma mediante a qual as pessoas exercem controle sobre a vida e atribuem sentidos não só ao que fazem, mas a si mesmas” (OLIVEIRA, 2008, p. 104).

Os PL são desenvolvidos através de uma rede de ações colaborativas e vistos como uma forma diferenciada de aprender, haja vista considerar as formas de aprendizagem do dia a dia, tendo como foco as práticas sociais cotidianas. Segundo Kleiman (2000, p. 238),

um PL é um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve a escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão realmente lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade.

Os PL são desenvolvidos em comunidades de aprendizagem (OLIVEIRA, 2010). Nessas comunidades, ensino e aprendizagem acontecem de forma compartilhada, a partir do

engajamento e da cooperação entra as partes, sendo o trabalho com leitura e escrita redirecionado para situações reais de comunicação, a autora destaca ainda que:

Os projetos de letramento integram uma rede de componentes dentre os quais se destacam: prática social; resolução de problemas, comunidade de aprendizagem, aprendizagem situada, abordagem colaborativa, agentes de letramento, currículo dinâmico (emancipador) e ensino *com* gêneros discursivos (OLIVEIRA, 2017, p. 283)

Se as atividades de um PL acontecem dentro de uma comunidade de aprendizagem, de forma colaborativa, isso acontece porque dentro dessa rede de colaboração temos os agentes de letramento, analisados por Kleiman (2007, p. 21) da seguinte forma:

O agente de letramento é capaz de articular interesses compartilhados pelos aprendizes, organizar um grupo ou comunidade para a ação coletiva, auxiliar na tomada de decisões sobre determinados cursos de ação, interagir com outros agentes (outros professores, coordenadores, pais e mães da escola) de forma estratégica e modificar e transformar seus planos de ação segundo as necessidades em construção do grupo.

Sendo assim, quando o professor opta por desenvolver um PL, a sala de aula veste nova roupagem, passando a ser um espaço em que alunos e professores (OLIVEIRA, 2017) se voltam para a compreensão de problemas existenciais e cognitivos, ou seja, em um PL o aluno lê e escreve para realizar atividades que vão além do cumprimento de uma atividade escolar.

A proposta sobre o trabalho com projetos de letramento abordada aqui pode ser encontrada, sobretudo, na obra *Projetos de letramento e formAÇÃO de professores de língua materna*, de autoria de Oliveira, Tinoco e Santos (2014). No livro, o qual afirma que o trabalho com projetos seria uma prática antiga, mas atualmente veste nova roupagem e se adequa às modificações de nosso tempo para ser aplicado, pode-se claramente, através da análise de trabalhos realizados por professores de língua materna, perceber de que maneira o ensino de língua materna pode ser redimensionado a partir da prática de letramento, ainda que sejam complexos os processos de ler e escrever.

Sobre a relevância do PL, Oliveira, Tinoco e Santos (2014) asseveram que:

Como princípio da educação, os projetos de letramento contribuem para uma aprendizagem profunda e eficaz à proporção que oportunizam uma participação mais ativa e engajada de toda a comunidade escolar (e, em alguns casos, da comunidade do entorno) nas atividades vivenciadas. Por serem centrados na prática social, os procedimentos de ensino deles decorrentes se tornam mais significativos e atraentes porque os participantes veem sentido nas tarefas a cumprir, participam na reorganização do tempo, dos espaços e dos recursos para o cumprimento das ações coletivas e individuais e obedecem a princípios éticos de solidariedade,

corresponsabilidade e respeito ao outro (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014, p. 101).

A partir do que foi assegurado pelas autoras, fica ainda mais evidente o quanto um PL pode modificar tanto a relação que os alunos têm com as atividades de leitura e escrita quanto a prática do professor na escola. Mas, se um projeto de letramento pode trazer tantos benefícios, por qual motivo ainda são encontradas dificuldades para implementá-lo?

Sobre esse questionamento, Oliveira, Tinoco e Santos (2014) afirmam que:

Mudam-se os tempos, mudam-se os espaços, mudam-se as pessoas, muda-se a ciência, muda-se o mundo, mas as mudanças na escola são muito lentas e requerem um enorme esforço de cada um de nós e de todos nós juntos para pensarmos com criticidade o que estamos ensinando, para quem, por que, para que que alunos queremos formar, que metas temos para a escola e para a vida (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014, p. 19).

Sendo assim, considera-se que um PL seria um meio de se ressignificar séculos de uma tradição cultural em que os alunos são tratados como tábulas rasas, enquanto os professores, além de detentores do conhecimento, seriam os responsáveis por preencherem as tábulas com “o conhecimento que salva”. Na perspectiva aqui adotada, alunos e professores ressignificam suas práticas e estabelecem uma relação dialógica através da qual compartilham conhecimentos. Vale destacar que segundo Santos e Kleiman (2019):

Os projetos de letramento podem implementar mudanças necessárias ao trabalho com práticas discursivas voltadas para a participação social crítica, pois desenvolvem, nos sujeitos, um espírito de cooperação e co-responsabilidade em relação àquilo que realizam, promovendo a aprendizagem e o desenvolvimento de sua auto-estima e autoconfiança. Esses projetos viabilizam a ressignificação das práticas letradas desenvolvidas na escola, contribuindo para que haja um maior e mais profundo diálogo entre a escola e outras instituições, a escola e outras esferas de atividade. (KLEIMAN; SANTOS, 2019, p.22).

3.2.2 Oficinas de Letramento

Com o objetivo de incentivar a imersão dos alunos no mundo da leitura, da escrita e da escuta, as oficinas de letramento são entendidas como uma forma de materialização de um PL. Segundo Cabral (2016), uma oficina de letramento seria uma

Proposta de sistematização de atividades de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, concebidas como práticas sociais, centradas nos usos reais e contextualizados da linguagem, materializadas em quatro passos, a saber:

diagnóstico dos conhecimentos prévios, interesses e necessidades formativas do aprendiz; sistematização das atividades motoras; sistematização da (re)construção dos novos conhecimentos e avaliação do processo.

As atividades realizadas nessas oficinas têm por objetivo desenvolver habilidades e competências dos alunos, relacionando-as ao contexto. As oficinas de letramento funcionam como um poderoso dispositivo para a realização de uma aprendizagem que possibilite a troca de experiências e a construção de conhecimentos, pois apresenta um modelo menos engessado e menos ligado à mera transmissão de conteúdos.

Conforme Santos e Kleiman (2019), pedagogicamente, uma oficina de letramento pode ser compreendida:

como um dispositivo didático em que se tem por objetivo desenvolver atividades práticas que envolvem usos da escrita. Diz respeito ao modo de organização das ações de linguagem mediadas por gêneros discursivos, materializados em textos orais e escritos, que dão suporte a práticas de leitura, escrita e fala. Na planificação desse tipo de oficina ou de qualquer unidade didática, a determinação do objetivo é central. A primeira questão de ordem didática é ter clareza sobre os motivos da seleção do gênero, para depois refletir sobre como abordar esse gênero na sala de aula. (KLEIMAN; SANTOS, 2019, p. 25).

O trabalho com oficinas ainda encontra barreiras em algumas salas de aula. Dado o comodismo que se instalou no contexto escolar, prefere-se ainda trabalhar com um conceito de aprendizagem na qual o professor não passa de um mero reproduzidor de conteúdo. De acordo Santos e Kleiman (2019), quando se tem um sistema de formação neoliberal que tenta limitar uma prática pedagógica que desenvolva a consciência crítica dos alunos, ensinar o aluno a ler a partir desses pressupostos, torna-se um desafio porque implica levar os alunos a abandonarem a se tornarem agentes em um contexto em que a vida inteira foram ensinados a não questionar os conhecimentos com os quais tinham contato. Para as autoras:

As oficinas de letramento cumprem um importante papel no trabalho com as especificidades das práticas de leitura. Pelo seu caráter pedagógico, dinâmico, prático, dialógico e participativo, o trabalho com oficinas contribui para motivar os alunos para a aprendizagem da leitura e a ampliação de seus letramentos, preparando-os para o exercício da cidadania crítica e participativa ao enraizá-los no seu contexto sócio-histórico (SANTOS; KLEIMAN, 2019, p. 26).

Ao desenvolver-se um trabalho com oficinas de letramento, observa-se que as atividades práticas e situadas de leitura e escrita, valorizam a diversidade observada no ambiente escolar e tornam a aprendizagem mais significativa, haja vista lançar mão de

reflexões que o aluno não poderia desenvolver durante o desenvolvimento de uma aula puramente teórica. Fato que corroborado pelo pensamento de Vieira e Valkind (2002), quando este afirma que

Na oficina surge um novo tipo de comunicação entre professores e alunos. É formada uma equipe de trabalho, onde cada um contribui com sua experiência. O professor é dirigente, mas também aprendiz. Cabe a ele diagnosticar o que cada participante sabe e promover o ir além do imediato (VIEIRA; VALKIND, 2002, p. 17)

Para a elaboração de uma oficina de letramento, faz-se necessário que, além da criação estratégias, seja observado um problema que tenha a leitura e escrita não como fim, mas como meio para encontrar sua resolução.

3.3 Os gêneros na escola

Há tempos se discute uma prática em que o ensino de língua materna deixe de estar centrado nos aspectos da gramática normativa para dar oportunidade a uma prática que tenha como componente fundamental o trabalho com o texto. A partir dessa perspectiva, o texto, para ser melhor compreendido, deveria ser abordado dentro de seu contexto, ao invés de somente ser trabalhado a partir da análise de fragmentos linguísticos.

Porém, o que se observa é um ensino de língua portuguesa que trabalha a língua de forma descontextualizada, tomando como objeto de análise a frase analisada fora de um contexto real de comunicação. Essa visão tradicional mostra a forma padrão da língua como sua única forma de realização e desconsidera que a língua é fato social.

No entanto, nos últimos tempos, esse modo de se trabalhar a língua tem se deparado com fenômenos linguísticos para os quais o nível da frase se mostra insuficiente na hora explicá-los. É nesse momento em que se percebe a necessidade de que os limites da frase sejam ultrapassados, que os estudiosos começam a refletir sobre o desenvolvimento de uma proposta que parta do trabalho com os gêneros.

Cabe à escola a organização de projetos que possibilitem aos alunos a inserção em situações em que tenham contato com textos originados de diferentes esferas sociais (literária, escolar, familiar, científica, etc.), haja vista que, como assinala Bakhtin (2016):

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional da língua (BAKHTIN, 2016, p. 11).

A partir dessa reflexão, compreende-se que se faz, cada vez mais, necessário que a prática pedagógica defendida em muitas escolas seja repensada a fim de que o trabalho a partir de gêneros seja desenvolvido como forma eficaz de se trabalhar leitura e escrita no contexto escolar. Santos e Kleiman refletem que:

Nesta experiência, a leitura serve de ponte para transpor os alunos, quando se tornam leitores proficientes, a processos altamente criativos. Essa é uma das funções da escrita pouco desenvolvida nas escolas e menos ainda nas escolas públicas onde estão a maioria dos alunos das classes sociais menos favorecidas, que, muitas vezes, aprendem apenas funções mais instrumentais da escrita. (SANTOS; KLEIMAN, 2019, p. 30).

Essa mesma escola deve oferecer aos alunos meios de refletir não só sobre os gêneros privilegiados pelo programa didático, mas sobre um bilhete que deixa na geladeira com um recado para a mãe, um grafite ou pixo que vê nos muros das ruas, as mensagens trocadas com os colegas via *whatsapp* a fim de que o aluno que pensa só estudar língua portuguesa para passar de ano, consiga refletir sobre como a língua se faz presente nos mais diversos aspectos do cotidiano. Desse modo, a aula não só se tornaria mais atraente, como os alunos poderiam refletir sobre as variedades socioculturais da língua.

No componente curricular de Língua Portuguesa, propõe-se que o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados aos mais variados campos de atuação e a várias disciplinas seja estendido. Sendo assim, sugere-se que o trabalho com o texto deve partir de práticas de linguagem que já tenham sido vivenciadas pelos estudantes para caminhar em direção a novas experiências que trabalhem o texto além do seu aspecto composicional. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, sobre essa abordagem realizada a partir do texto, afirma que “Todo o texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, os quais geram usos sociais que os determinam” (BRASIL, 1998, p. 21).

Isso não quer dizer que o professor deva abandonar toda a sua prática, mas sim reconstruí-la. Reconhece-se que o professor não tem como dar conta de trabalhar todos os gêneros que circulam no meio social, porém defende-se que este pode desenvolver uma proposta na qual os alunos tenham contato com o maior número possível de gêneros indo, de acordo com as orientações para cada nível escolar, dos mais simples até aqueles que exigissem maiores reflexões para sua produção.

A ideia é desenvolver uma proposta em que o trabalho com os gêneros ultrapasse os limites do ler e escrever. Desse modo, ao invés de se planejar uma aula em que os aspectos gramaticais ganhem destaque, deve-se propor atividades que levem o aluno ao exercício de

reconhecimento de gêneros textuais através não só das suas características formais, como também de suas características funcionais, desenvolvendo, desse modo a capacidade de refletir e produzir textos que atendam de forma eficaz seu propósito comunicativo.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) afirmam que:

O trabalho escolar faz-se sobre os gêneros quer se queira ou não. Eles constituem o instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e o material de trabalho, necessário e inesgotável, para o ensino da textualidade. A análise de suas características fornece uma primeira base de modelização instrumental para organizar as atividades de ensino que estes objetos de aprendizagem requerem (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 51).

É relevante considerar que a leitura e a escrita estão inseridas em praticamente todas as atividades cotidianas, sejam essas atividades realizadas dentro ou fora da escola. A leitura além de facilitar o convívio em sociedade, facilita a compreensão do mundo que o cerca. Nesse sentido, devem ser trabalhadas na escola de forma corriqueira a fim de que os alunos, a partir de um ensino pautado no trabalho com os gêneros em sala de aula, tornem-se mais conscientes da função social de cada tipo de texto.

3.4 Espaço e afetividade

3.4.1 Espaço como lugar de (des)construção

De acordo com Levy (1994), muito tempo transcorreu até o surgimento da ideia de espaço relativo que possibilitasse a reflexão de espaço formado também a partir do social. As diversas transformações que a globalização imputou à sociedade contemporânea a fizeram remodelar sua relação com o espaço. Este, que até outrora era visto sob uma esfera determinista, passa a ser também compreendido como lugar onde ocorrem as relações sociais.

As mudanças econômico-sociais pelas quais o mundo passou possibilitaram o surgimento de uma espécie de segunda natureza que, além de ter sua origem nas relações culturais dos homens, interligava dois espaços: o natural e o artificial. Desse modo, a noção de espaço até então predominante teve de ser reconsiderada para se chegar a um conceito que fosse capaz de desnaturalizar as categorias espaciais a fim de percebê-las como construções humanas.

A necessidade de desnaturalização surge para que, a interpretação do espaço a partir da perspectiva kantiana possa ser superada. Desse modo, o espaço interpretado como “uma coisa em si mesmo” passaria a ser concebido como algo construído também a partir das perspectivas dos seres que com ele podem, inclusive, estabelecer relações afetivas, o que

permitiria também uma reflexão sobre o que, de fato, seria o espaço na vida do homem contemporâneo.

Porém, a partir da perspectiva de Oliva (2016):

Desnaturalizar a noção de espaço, que é na verdade a concepção de espaço absoluto, concepção bem mais próxima do senso comum, é percorrer um caminho árduo. Essa concepção associa-se ao mundo natural e é apreensível por outro sistema profundamente naturalizado que é o sistema métrico, o qual, por sua vez, consolidou-se combinadamente com a geometria euclidiana constituindo ambos o que se admite ser, genericamente a forma de espaço (p. 30)

Isso posto, mesmo com a dificuldade de desnaturalização defendida por Oliva (2016), percebe-se que com a exaustão das certezas trazidas pelas teorias estruturalistas e teleológicas que guiavam até então as teorias das ciências humanas sobre espaço, a reflexão sobre o caráter relativo do espaço bem como sobre a configuração que é dada a este no interior da sociedade tornou-se objeto de estudo de diversos pesquisadores.

O geógrafo Milton Santos (2009) considera que ainda que seja quase impossível se estabelecer um único conceito para espaço, o conceito mais coerente seria aquele que o definiria como produto da ação humana. Para o autor, os espaços, enquanto construção humana, interferem de forma significativa na forma de vida dos grupos que os transformam, haja vista que, em contextos nos quais as relações (culturais, econômicas e sociais) se dão de forma mais intensa, essas vivências dos espaços direcionam novas mudanças sociais.

Certeau (1998), sobre a noção de espaço, assevera que este não deve ser interpretado somente a partir de seus elementos físicos, mas que deve-se interpretá-lo como prática discursiva através da qual também são estabelecidas relações de poder. Assim como o geógrafo Milton Santos, o historiador francês considera o espaço como produto da ação humana.

Para o etnólogo e antropólogo Marc Augé (1994), o conceito de espaço também é resultado da ação humana. Porém esse autor vai além e, dentro dessa noção de espaço, faz uma reflexão sobre os conceitos de lugar e não-lugar. Para Augé, os não-lugares são espaços com os quais não estabelecemos nenhum tipo de conexão, ou seja, são os espaços de passagem ou de consumo como lojas, shopping centers, supermercados e aeroportos.

Ainda de acordo com Augé (1994) “O não lugar é o espaço dos outros sem a presença dos outros, o espaço constituído em espetáculo” (AUGÉ, 1994, p. 167).

Para o autor, esses conceitos, assim como tantos outros, e graças à modernidade são relativos, haja vista que, principalmente nas grandes cidades, alguns desses espaços adquirem para alguns de seus frequentadores o status de lugar.

E o que seria um lugar?

Segundo Augé, lugar, além de ser um espaço onde o antigo e o moderno pudessem ser integrados, seria um espaço com o qual os seres humanos estabelecem relações de identidade, construindo, inclusive, referências comuns a um grupo. Desse modo, pode-se afirmar que os lugares seriam espaços onde o estabelecimento de relações sociais permitiria a construção de memórias, relações afetivas e identidade.

3.4.2 As praças: lugares ou não-lugares?

Marc Augé (1994), ao refletir sobre a definição de não-lugar, afirmou que esta era subjetiva, ou seja, o que para Maria poderia ser um não-lugar, para João poderia ser um lugar porque ali João conseguiu estabelecer junto a um grupo um conjunto de referências sociais. Mas e quanto ao conceito de lugar? Poderia um lugar se tornar um não-lugar? O autor reflete que, em tempos de cultura de excesso, alguns espaços têm sua configuração muitas vezes remodelada.

A partir dessa reflexão, as praças do Centro da cidade de Fortaleza seriam lugares ou não-lugares?

Como afirmado por Augé (1994), considerar um espaço lugar ou não-lugar parte da subjetividade de cada um. Durante muito tempo, aquelas praças do Centro foram espaços onde um sem número de relações sociais eram estabelecidas todos os dias.

Para alguns, nos dias atuais, essas praças ainda são lugares repletos de significados, porém, o que se percebe é que, para a grande maioria dos que ali transitam, as praças não passam de lugares de passagem (ou não-lugares) que dão acesso às muitas lojas do centro da cidade. Alguns vendedores ambulantes e donos de escassas bancas de revistas ainda guardam na memória boas recordações dos tempos em que essas praças eram lembradas pela beleza física, pelas manifestações artísticas que lá eram realizadas, pelo espaço que servia como lugar onde a vida na cidade acontecia.

O que se percebe é que, embora essas praças ainda mantenham seu caráter social, a evolução da cidade de Fortaleza-CE alterou de forma significativa o papel que outrora desempenharam. O cenário encontrado nessas praças é reflexo do descaso com o patrimônio cultural da cidade. Até mesmo a Praça do Ferreira, considerada o coração da cidade, já não se assemelha em nada à praça glamourosa dos tempos da *Belle Époque*.

A Praça, aparentemente, em melhor estado de conservação é o Passeio Público. Nessa praça, aos domingos, alguns habitantes ainda se reúnem para o famoso “Chorinho com feijoada”.

A Praça General Tibúrcio, que abriga prédios importantíssimos para a cultura local, tais como a Igreja do Rosário, o Museu do Ceará e a Academia Cearense de Letras, parece um banheiro a céu aberto, o mau cheiro segue os visitantes de uma ponta a outra. Sem falar na sensação constante de insegurança. Para De Angelis *et al.* (2005, p. 2):

A praça é, por conseguinte nas suas diversas acepções, o lugar do encontro, mas para compreendê-la faz-se necessário inseri-la no contexto da cidade, das suas contradições. Contradições estas nas quais a vida se reproduz e se dá o modo concreto de se viver. A praça é assim entendida como um espaço de reprodução da vida, logo, as contradições ali expressas dizem respeito ao modo concreto de viver de cada sujeito que lá se encontra: ao modo de viver expresso em suas lutas diárias pela sobrevivência, em uma cidade que tem sua dinâmica conduzida pelo modo capitalista de produção.

O que se percebe é que as praças do centro da cidade guardam poucos de seus traços da época em que o centro da cidade era o principal ponto de manifestações da cultura local. Além da sensação de abandono por parte de seus habitantes e do poder público, segue a sensação de que cada uma dessas praças tem suas memórias sufocadas por um processo de urbanização que tornou Fortaleza uma cidade na qual experiências culturais que possibilitem a seus habitantes o resgate de suas memórias têm se tornado escassas.

4.0 PROJETO DE LETRAMENTO “LETRAMENTO E CULTURA EM PRAÇA PÚBLICA”

Este capítulo está dividido em duas seções. Na primeira parte do capítulo apresentamos o processo e alguns resultados obtidos a partir das oficinas do Projeto de Letramento “Letramento e Cultura em Praça Pública”. Na segunda, analisamos aspectos que mais se fizeram presentes no desenvolvimento das oficinas. Para tanto, elencamos as seguintes categorias de análise: a construção da criticidade no PL, a didatização dos gêneros, as praças como espaços de memórias e a construção da identidade.

4.1 As oficinas do projeto

Nesta seção, tivemos por objetivo apresentar todas as oficinas desenvolvidas neste projeto. Nas ações de leitura, escrita e oralidade realizadas na turma de 9º ano A, da EEMTI Prof(a) Maria Margarida de Castro Almeida foi possível refletir sobre as características que distinguem os gêneros e estabelecer uma distinção entre o escrito e o oral.

1ª Oficina

Nesta oficina, realizamos uma análise do livro *Fortaleza: de dunas andantes: a cidade banhada de sol*. Desenvolvida a partir do trabalho com memória e oralidade, esta oficina teve como foco o (re)conhecimento de aspectos que fazem parte do resgate histórico-cultural da cidade de Fortaleza.

Tema

Fortaleza: a cidade que fala

Objetivos

Apresentar o projeto *Letramento e Cultura em praças públicas*; discutir a relevância da proposta; promover uma maior interação entre os colaboradores; captar as impressões prévias dos alunos sobre o tema e discorrer a respeito do assunto.

Turma

9º ano

Gêneros explorados na oficina

Memórias; anotação

Sobre a oralidade

A primeira oficina foi realizada em três etapas, tendo duração de duas aulas de 50 minutos cada. Na primeira etapa, não só apresentamos o projeto *Letramento e Cultura em praças públicas* aos alunos, como discorremos sobre a importância da leitura e da escrita como mecanismos de preservação da cultura. Nesta primeira fase, foram discutidas com os alunos as etapas a serem realizadas durante todo o projeto, a importância da escrita enquanto prática social bem como a importância da cultura local para construção da nossa própria identidade e da participação efetiva de cada um no contexto no qual estão inseridos. Ao final desta etapa, os alunos falaram sobre quais lugares de Fortaleza mais gostam de frequentar, quais memórias trazem (ou não) sobre as praças do centro da cidade que seriam visitadas durante a realização do projeto.

Na segunda etapa da oficina, pedimos aos alunos que se reunissem em grupos de seis pessoas, a fim de lerem e discutirem, *a priori*, as imagens presentes no livro *Fortaleza de dunas andantes a cidade banhada de sol*, livro este doado pela Secretaria de Educação do Município, para a realização do projeto *Letramento e Cultura em praças públicas*. Cada aluno ficou livre para destacar e discutir as imagens que mais lhes chamaram a atenção e apresentar a leitura que havia feito dessas imagens. No livro, a própria cidade de Fortaleza conta a sua história, apresentando fatos que vão desde o surgimento do Ceará como capitania hereditária até os dias atuais. Foi pedido a cada aluno que separasse uma matéria do próprio caderno a fim de fazerem anotações sobre o que mais chamou a atenção durante a leitura do livro para que pudessem apresentá-las durante a discussão em grupo.

Foi constatado, durante as discussões, que o contato dos alunos com a maioria dos lugares apresentados nas imagens era bastante raro, alguns disseram nem saber que tais locais existiam em Fortaleza. Quando questionados sobre a leitura que poderiam fazer dos locais de Fortaleza, grande parte destacou a questão da violência na periferia. Afirmaram ainda que o contato que tiveram com o centro da cidade foi limitado a pagar contas ou fazer compras em locais mais baratos que o shopping center. Alguns se mostraram, inclusive, intrigados por observarem índios em muitas das gravuras, alegando não saberem que existiram índios no Ceará. Ficaram mais surpresos ainda ao serem informados que algumas comunidades indígenas ainda resistem nos municípios de Caucaia e Aquiraz.

A discussão em grupo permeou boa parte desta fase da oficina e, a cada trecho lido por nós, vários questionamentos surgiam sobre fatos referentes à origem da cidade de Fortaleza. Alguns refletiram, inclusive, sobre o fato de não conhecerem nada a respeito da

história da própria cidade, mostraram-se bastante empolgados com a possibilidade de visitarem lugares mencionados pelo autor do livro, inclusive afirmaram que agora andariam por Fortaleza lendo tudo (imagens e palavras) e sentindo a cidade de um modo diferente. Alguns asseguraram que, depois da leitura, passaram até a admirar um pouco a cidade, visto que antes só podiam falar sobre as coisas ruins que viam nos lugares em que moravam. Dentre essas coisas, citaram, principalmente a violência e a sujeira.

Sobre a leitura

Nas atividades de leitura realizadas durante esta oficina, realizamos a leitura dos elementos verbais e não verbais presentes no livro *Fortaleza: de dunas andantes a cidade banhada de sol*.

A leitura do livro trouxe um momento bastante gratificante para nós, uma aluna ressaltou que, muitas vezes, a escola se torna um lugar chato porque tudo o que eles veem em sala são conteúdos que não permitem que eles vejam nada que faça parte da realidade deles. Ressaltou ainda que eles sabem muito da história e cultura de Rio x São Paulo, dos Estados Unidos, do Egito, mas de Fortaleza, até então, não sabiam quase nada.

Estas considerações tecidas pelos alunos nos tranquilizaram bastante, haja vista ser uma preocupação frequente a possibilidade de o assunto proposto pelo projeto não parecer interessante aos olhos deles.

Sobre a escrita

Quanto às atividades de escrita realizadas nesta oficina, os alunos fizeram anotações relacionadas aos aspectos do livro que consideravam importante discutir.

Embora o gênero anotação esteja bastante presente nas nossas atividades cotidianas, neste momento percebemos que alguns alunos ainda apresentavam um pouco de dificuldade para produzi-las. Para tanto, foram apresentados exemplos a fim de mostrar aos alunos que, no gênero anotação, eles deveriam registrar o que eles pensavam a respeito de algo que acharam relevante durante a leitura do livro.

Reflexões sobre a oficina

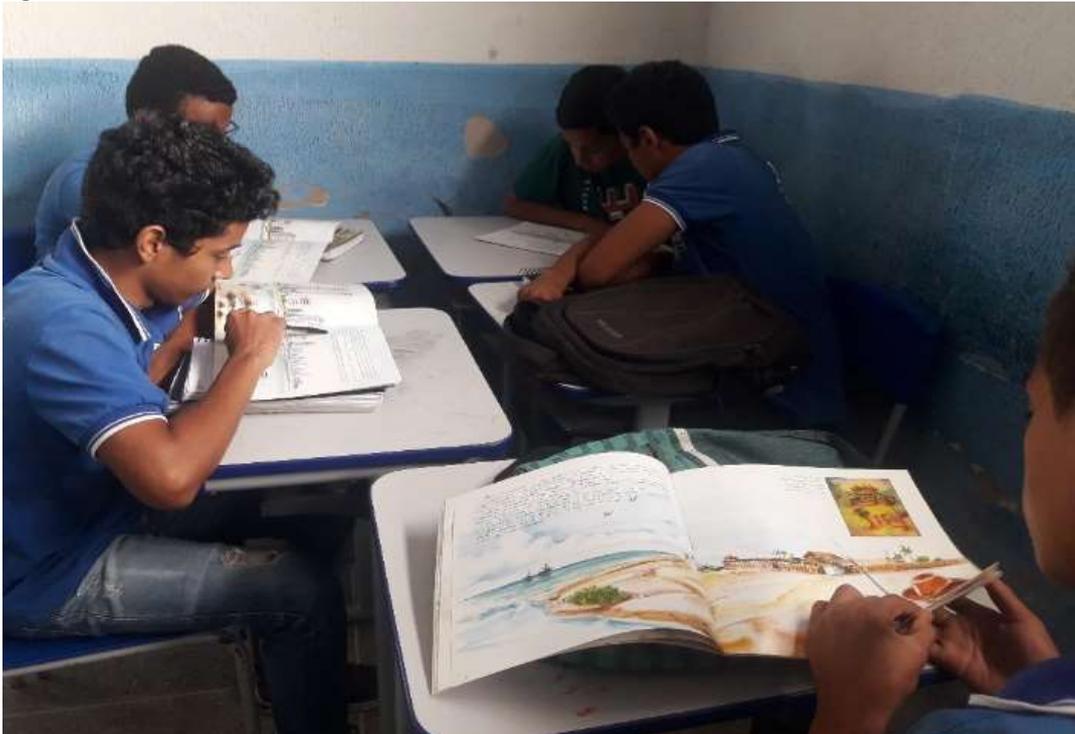
Ao final desta oficina, pretendíamos ressaltar o quanto conhecer o local em que vivemos é importante, mas, refletindo sobre as considerações feitas pelos alunos, fomos além. Questionamo-nos sobre o quanto tornamos as aulas desinteressantes por nos apegarmos a conteúdos que não fazem sentido para os alunos não porque sejam estes desinteressados, mas porque não estão inseridos em um contexto que não pode ser relacionado à realidade em que os estudantes vivem. No caso deste projeto, refletimos sobre quantas vezes as aulas de leitura não lograram êxito por não trazermos para essas aulas textos nos quais cada aluno pudesse se

reconhecer. Sobre essa identificação, Kleiman (1993, p. 21) reflete o seguinte sobre o ato de ler:

Ler é muitas vezes trancar-se (no sentido próprio e figurado). É manter uma ligação através do tato, do olhar, até mesmo do ouvido (as palavras ressoam). As pessoas leem com seus corpos. Ler é também transformação de uma experiência de vida. É um sinal de vida, um apelo, uma ocasião de amar sem a certeza de que vai amar.

Considera-se que a leitura e a escrita são atividades essenciais para a aquisição do conhecimento, mas percebe-se que, no contexto escolar, essas práticas não são concretizadas porque muitas vezes os alunos veem nos textos trabalhados em sala um universo de palavras desconhecidas e com temáticas que não fazem sentido algum para eles. Dessa forma essa leitura transformadora proposta por Kleiman (1993) acaba por não se concretizar.

Figura 16 - Leitura do livro Fortaleza de dunas andantes a cidade banhada de sol



Fonte: Acervo da pesquisa.

Vivemos em uma época em que decodificar textos não é mais suficiente, fazendo-se, portanto, necessário que o trabalho com a leitura seja ampliado e possibilite interações que conglomerem os mais diversos contextos. Analisando a leitura enquanto elemento importante da ação escolar, refletimos sobre a obrigação de aprimorarmos o conhecimento da linguagem para além de atividades sistematizadas a fim de contribuir, assim, para a interação entre alunos e os diversos contextos sociais nos quais estão inseridos.

2ª Oficina

Nesta oficina, realizamos a leitura e discussão de memórias. Desenvolvida a partir do trabalho com memória e oralidade, esta oficina teve como foco o trabalho com a leitura de textos que possibilitassem aos alunos uma compreensão e reflexão acerca do gênero memórias.

Tema

O que são memórias?

Objetivos

- Sensibilizar os alunos a respeito da importância de nossas memórias;
- Compreender o que são memórias, elaborando, cada aluno, o seu próprio conceito.

Turma

9º ano

Gêneros explorados na oficina

Memórias literárias; canção

Sobre a oralidade

A segunda oficina foi também dividida em três momentos, sendo o primeiro a escuta da canção *Era uma vez*, interpretada pela cantora Kell Smith. Após a escuta, levando em consideração a importância do trabalho com a música no trabalho com a leitura e interpretação bem como a abertura de um vasto campo que nos possibilite explorar vocabulário, metáforas e novos conceitos, a letra da canção foi distribuída a cada aluno a fim de que pudessemos refletir sobre o gênero canção e qual a relevância da escolha daquela canção para o desenvolvimento daquela oficina. Foi solicitado ainda que cada grupo destacasse um trecho da música que tivesse chamado a sua atenção.

Após a escuta e leitura da canção, realizamos uma pequena discussão sobre o conceito e as características do gênero, sobre os trechos escolhidos por cada grupo, bem como sobre de que forma a temática presente na canção seria relevante para discutirmos o tema da oficina daquele dia: o conceito de memórias. Nesta fase, questionamos os alunos sobre quais características observadas no livro lido na aula anterior poderiam caracterizá-lo como um registro de memórias e de que forma poderíamos relacioná-los à canção trabalhada na oficina. Os alunos destacaram que tanto na canção quanto no livro eram contadas lembranças de momentos importantes que ficaram guardados.

No que tange às características de uma canção, a maioria dos alunos afirmou saber que, além de serem feitas para serem cantadas, apresentando-se em diversos estilos (sertanejo,

funk, forró, brega), eram escritas no formato de poesia, não indo até o final da linha. A partir das colocações feitas pelos alunos, apresentamos o seguinte conceito de Costa (2002) sobre canção: “é um gênero híbrido, de caráter intersemiótico, resultante de dois tipos de linguagem: a verbal e a musical” (ritmo, melodia, letra).

Neste momento, ao refletirem sobre o caráter híbrido da canção, os próprios alunos chegaram à conclusão de que se deveria ao fato de “ser formado por duas coisas serem misturadas”. Explicaram que chegaram a essa conclusão por conta de uma série em que os animais híbridos eram aqueles que nasciam a partir da mistura de duas espécies. Partindo dessa compreensão, foram esclarecidos que o caráter híbrido do gênero canção se dava por conectar a linguagem verbal e musical (concretizadas através de ritmo e melodia).

Sendo esclarecidos o caráter semiótico bem como a hibridez do gênero canção, passamos à discussão dos trechos destacados por cada aluno. Um dos grupos começou a discussão a partir do título da música, esclarecendo que a canção teria esse título por fazer referência a fatos que já haviam acontecido e faziam parte do passado do eu lírico. Depois da discussão dos trechos destacados, trechos esses que fizeram com que os alunos tecessem comparações com suas infâncias, outras comparações foram feitas pelos alunos, por exemplo o modo como a vida era mais tranquila antes da criminalidade aumentar na cidade de Fortaleza, destacando o trecho “*Era uma vez, o dia em que todo dia era bom*”.

Finalizado o trabalho com a canção, iniciamos o trabalho com o texto “Memórias de livros”, do escritor João Ubaldo Ribeiro. Nesse momento, os alunos permaneceram divididos em grupos a fim de realizarem a leitura silenciosa e discutirem entre si o assunto abordado naquele texto.

Figura 17 - Leitura do texto Memórias de livros



Fonte: Acervo da pesquisa

Ao final da oficina, perguntamos aos alunos que relação eles achavam que esta oficina poderia ter com o projeto, haja vista que nenhum dos textos discutidos tinha como temática as praças do centro da cidade de Fortaleza-CE. Mesmo um pouco vacilantes, os alunos conseguiram explicar que, assim como nos textos lidos, no desenrolar do projeto teríamos contato com as memórias que foram construídas a partir dos aspectos histórico-culturais das praças.

Sobre a leitura

Após a leitura e discussão nos grupos, pedimos que os alunos socializassem suas impressões a respeito do texto lido. O primeiro grupo a se manifestar iniciou a discussão afirmando que, assim como a canção lida em sala, o texto também tratava das lembranças que alguém guardava sobre situações que haviam acontecido na sua vida. Alguns outros alunos, porém, apontaram que, embora em ambos os textos as pessoas falassem sobre fatos da sua vida com uma certa saudade, na canção sentiam uma espécie de desilusão, como se o contexto atual fosse ruim. No segundo texto, porém, as lembranças eram apresentadas com saudade, e com uma certa felicidade por tudo o que havia sido vivido.

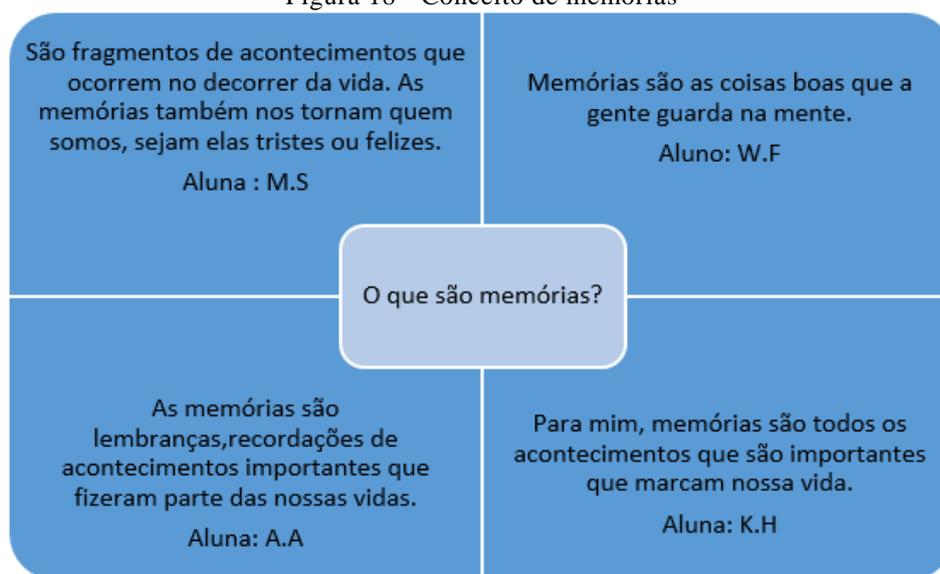
Nessa oficina, os alunos já se mostraram mais à vontade para expor seus questionamentos. Diferente da primeira, em que a professora muitas vezes precisava indicar quais alunos falariam, nessa oficina, eles próprios pediam a fala.

Sobre a escrita

No que diz respeito às atividades de escrita, solicitamos que os alunos que, de início, destacassem nos textos lidos aspectos que achassem relevantes para a discussão que seria realizada.

Nesta oficina, depois de lidos e discutidos os textos, pedimos aos alunos que escrevessem seus próprios conceitos de memórias para que pudéssemos refletir sobre o que seriam essas memórias e qual a relação entre esse gênero e os objetivos do projeto.

Figura 18 - Conceito de memórias



Fonte: Elaboração própria.

Depois que os alunos que se sentiram à vontade, apresentaram seus conceitos de memórias. Logo em seguida, a fim de fazer com que os alunos compreendessem que tipo de memórias seria por eles produzidas, apresentamos um dos conceitos de memórias literárias presente no portal da Olimpíada de Língua Portuguesa: “As memórias literárias são baseadas em lembranças pessoais, geralmente produzidas por escritores que narram suas memórias de modo literário, sempre procurando despertar as emoções do leitor de acordo com o que é relatado no texto” (ALTENFELDER; CLARA, 2019, *on-line*).

Reflexões sobre a oficina

Levando em consideração que o gênero canção encontra-se presente nos mais diversos momentos da vida humana, desempenhando, assim, papel importante nas situações que envolvem o uso da linguagem, consideramos relevante, portanto, que ele estivesse presente nesta pesquisa, haja vista que, ao longo do projeto, temos por objetivo fazer com que os alunos não só conheçam a cultura da cidade de Fortaleza/CE, mas também reflitam sobre a riqueza cultural e artística vasta que podem encontrar para além dos muros da escola.

Se analisarmos, em nosso convívio social, temos possibilidade de comprovar que tanto a canção quanto as memórias são gêneros textuais que acompanham as pessoas em praticamente todos os momentos de suas vidas, desde momentos de alegria, tristeza até as mais diversas formas de expressões do pensamento. Por isso é relevante o trabalho com tais gêneros em aulas que tentem trazer para o contexto escolar uma abordagem que se utilize de elementos que façam parte da vivência desses alunos. Sobre essa reflexão, Gasparin (2001, p. 8) afirma que:

são jovens que vivenciam a paixão, o sentimento, a emoção, o entusiasmo, o movimento. Anseiam por liberdade para imaginar, conhecer, tudo ver, experimentar, sentir. O pensar e o fazer, o emocional e o intelectual, estão entrelaçados, de maneira que estão inteiros em cada coisa que fazem.

Esse trabalho mostra que a velocidade da vida cotidiana exige pessoas que apresentam habilidades para atuar nos mais diversos contextos sociais. Para que nossos alunos possam se sentir capazes de atuar, precisam aprender de forma significativa, não somente para responder às avaliações escolares ou a avaliações externas, mas para refletir sobre a função social da língua.

Oficina 03

Nesta oficina, apresentamos uma sequência de vídeos que retratavam a história da cidade de Fortaleza e suas praças. Desenvolvida a partir do trabalho com memória e oralidade, esta oficina teve como foco o trabalho com a leitura de textos que possibilitassem aos alunos o resgate de memórias de pessoas que conheciam um pouco da história dessas praças.

Tema

Fortaleza: encantos e memórias

Objetivos

Entender a relação entre memórias e construção da identidade; Elaborar uma entrevista a ser aplicada com os parentes mais velhos (avós); Compreender como as pessoas mais antigas podem se configurar como guardiões de memórias; Debater as respostas obtidas nas entrevistas realizadas.

Turma

9º ano

Gêneros explorados na oficina

Memórias; Entrevista; Anotação

Sobre a oralidade

Iniciamos a terceira oficina com um vídeo cujo título era Fortaleza: encantos e memórias. A proposta do vídeo era fazer um passeio pela cidade, revelando as boas lembranças guardadas por diversas pessoas que nele foram entrevistadas. Solicitamos aos alunos que fizessem anotações para serem discutidas posteriormente. Logo após a exposição do vídeo, pedimos aos alunos que se reunissem em grupos de 5 pessoas para análise de uma entrevista feita com a escritora Socorro Acioli, autora do livro *A Bailarina Fantasma*, lenda urbana a ser estudada posteriormente na oficina em que trabalharemos a Praça José de Alencar.

Após a leitura feita em grupo, iniciamos a discussão dos aspectos observados no vídeo. Os alunos destacaram em suas anotações os seguintes aspectos:

- 1) Fatos e lugares desconhecidos sobre a cidade de Fortaleza;
- 2) Lugares pelos quais já passaram, mas sem saberem a importância que aqueles lugares têm para a história da cidade;
- 3) Interesse em conhecer o projeto Fortaleza a pé bem como a história do bode Ioiô.

Logo em seguida, pedimos que os alunos observassem o que existia em comum entre o vídeo e a entrevista que leram. Durante a discussão, os alunos destacaram que:

- 1) Ambos os textos traziam algum fato relacionado à cidade de Fortaleza;
- 2) No primeiro, as pessoas falavam das lembranças que tinham da cidade;
- 3) No primeiro, várias pessoas foram entrevistadas;
- 4) No segundo, a entrevista era sobre um livro que falava de uma lenda sobre o Teatro José de Alencar;
- 5) Nos dois textos, eram feitas entrevistas.

Após a leitura feita em grupo, esclarecemos aos alunos que eles acabaram de ter contato com um tipo de texto que seria muito importante para a coleta e difusão de conhecimento: a entrevista.

Explicamos que, durante aquela oficina, eles tanto conheceriam as características do gênero quanto iriam produzir a primeira entrevista a ser aplicada durante o projeto. Para iniciar a discussão a respeito do gênero, pedimos que, ainda em grupo, os alunos discutissem os seguintes questionamentos:

- 1) Você conhece esse gênero textual?
- 2) Onde vocês já encontraram esse gênero?
- 3) Qual o conteúdo desse gênero textual?

- 4) Vocês já realizaram alguma entrevista?
- 5) A linguagem desse gênero é formal ou informal?
- 6) Que características linguísticas podem ser observadas no gênero entrevista?

Figura 19 - Leitura e discussão dos textos da oficina



Fonte: Acervo da pesquisa

Durante a discussão acerca das questões, os alunos afirmaram que conheciam e já tinham produzido o gênero entrevista, pois já o viram tanto na escola, durante aulas de produção textual, quanto em revistas (citaram, principalmente as revistas para adolescentes), jornais e televisão.

No que diz respeito ao assunto das entrevistas que já haviam visto, mencionaram os mais diversos assuntos, desde entrevistas com ídolos adolescentes a entrevistas com políticos na TV.

Quanto à linguagem, afirmaram que, provavelmente, a linguagem era como a da maioria dos textos que eles veem na escola, ou seja, tinha um estilo formal.

No tocante ao conceito, os alunos afirmaram ainda que entrevista “é um conjunto de perguntas que a gente faz a alguém” ou “é um conjunto de perguntas que a gente faz a alguém quando quer saber alguma coisa”. Quando questionados sobre que características faziam daquele texto uma entrevista, responderam que o fato de “mostrarem a fala/pensamento de uma pessoa”, ou seja, o uso do discurso direto. Esse traço caracterizava tanto o vídeo quanto o gênero entrevista.

Após discussão realizada a partir das anotações e observações feitas pelos alunos sobre o gênero entrevista, passamos à explanação das características do gênero a fim de sanar

as dificuldades que foram apresentadas. Foram discutidos os tipos de entrevistas existentes, a função desse gênero e os elementos que deveriam fazer parte de sua estrutura e de seus aspectos gramaticais.

Ao final da reflexão acerca das características do gênero entrevista, pedimos que os alunos continuassem reunidos em grupos a fim de que elaborassem uma entrevista com o avô/avó de algum aluno daquele grupo. A entrevista deveria ser apresentada à turma na aula seguinte, sendo o tema *As memórias que os idosos tinham da cidade de Fortaleza*. De acordo com o que fora visto em sala, além do tema, as entrevistas precisariam apresentar a elaboração do roteiro, título e revisão. Além disso, foi solicitado que as entrevistas fossem entregues digitadas e devidamente formatadas. Para os alunos que não dispunham de meios tecnológicos em casa, foi disponibilizado o Laboratório de Informática da escola.

Na aula seguinte, demos continuidade à oficina. Fomos para a quadra da escola, sentamo-nos em círculo e demos início às apresentações das entrevistas. Iniciamos perguntando como foi a experiência de entrevistar as pessoas que foram escolhidas por eles. Alguns alunos se mostraram impressionados com a quantidade de informações que conseguiram resgatar de seus avós; outros, porém, disseram que os avós tinham poucas memórias da cidade de Fortaleza, pois eram do interior do Ceará e vieram para a Capital já na idade adulta à procura de melhores condições de vida, afirmando, inclusive o desejo de ainda voltar a morar no interior. Todos revelaram memórias pessoais como nascimento de filhos, primeiro namoro, uso de saias como fardamento feminino, brincadeiras de infância como pião, bandeira, peteca e garrafão.

Os entrevistados que guardavam memórias sobre a cidade de Fortaleza relataram histórias que iam desde as tertúlias¹⁰ que eram realizadas na cidade, inclusive nas praças do centro da cidade, até as que eram realizadas nos bairros da periferia, em locais como a Toca da raposa. Afirmaram que observaram melhorias na urbanização e na saúde da cidade, que Fortaleza, mesmo com tantas intervenções estruturais, ainda “guarda o seu charme”, mas criticaram o pouco caso com alguns prédios históricos da cidade.

Tanto os entrevistados que guardavam bastantes memórias acerca da cidade de Fortaleza quanto os que não guardavam tantas memórias ressaltaram como aspecto em comum a onda crescente de violência que se instalou na cidade de Fortaleza.

¹⁰ A **tertúlia** (do castelhano *tertulia*) é, em geral, uma reunião de amigos, familiares ou frequentadores de um local, que se reúnem de forma mais ou menos regular. Alguns para discutir temas ou assuntos específicos; outros para encontrar amigos e dançar.

Figura 20 - Roda de discussão sobre as entrevistas



Fonte: Acervo da pesquisa.

Sobre a leitura

Nessa etapa, foram importantíssimas as informações que os alunos haviam sistematizado a partir das entrevistas realizadas com seus avós. A leitura das perguntas e respostas referentes a cada entrevista aconteceu a partir do desejo de manifestação dos alunos. Cada grupo escolheu um membro para apresentá-las, mas, ao final, mais participantes dos grupos acabavam fazendo colocações que julgavam pertinentes, essas colocações eram apresentadas a partir da leitura das anotações que cada aluno havia feito durante a realização da entrevista.

Sobre a escrita

Nesta oficina, debruçamo-nos um pouco mais a fundo sobre gênero entrevista enquanto meio de resgate das memórias de Fortaleza. Tentamos destacar a importância desse gênero para que fossem trabalhadas as habilidades dos estudantes em situações reais de seu cotidiano, considerando, desse modo suas capacidades de compreender, relatar, citar e apresentar as memórias apresentadas por seus entrevistados, fazer com que os alunos compreendessem que falar ou escrever bem vai muito além de somente ter domínio de todas as regras gramaticais.

Baltar (2004, p. 135) descreve o gênero entrevista como: *gênero jornalístico que se caracteriza por sua estruturação dialogal, com perguntas e respostas, precedidas por um*

texto explicativo de abertura. O discurso predominante é interativo, com sequências dialogais e expositiva.

Sendo assim, além de utilizarmos esse gênero como um meio de resgatar as memórias da cidade de Fortaleza, ressaltamos a importância do gênero entrevista como um caminho para a interação entre os estudantes e os entrevistados e o reconhecimento seu uso aplicado a uma situação de uso efetivo da língua, haja vista que a observação da fala de cada entrevistado constitui um meio eficaz para a percepção da estrutura da língua dentro de uma situação real de interação, possibilitando assim a compreensão de aspectos de ordem morfológica, semântica e/ou sintática do gênero.

Desse modo, o que percebemos é que que, quando não restringimos o trabalho com leitura e escrita à memorização da nomenclatura gramatical e características estruturais de um gênero, conseguimos superar o modelo de ensino pautado na transmissão ou repasse de informação, de compreensão de frases soltas e possibilitamos ao aluno a construção de relações entre texto e contextos de produção, porém. Mais que isso, conseguimos fazer com que o aluno refletisse sobre diferentes práticas comunicativas das quais ele faz parte.

Reflexão sobre a oficina

Desde a primeira oficina, pudemos perceber que o trabalho com os gêneros possibilita ao aluno uma espécie de reflexão mais atenta em relação às práticas de linguagem nas diferentes situações comunicativas em que ele está inserido. A didatização dos gêneros no contexto escolar promove não só a explicitação das características de cada texto mas também a compreensão de que os gêneros não são uma especificidade somente da língua escrita. Há também gêneros orais. O trabalho com os gêneros promove uma melhor interação entre os alunos, pois eles se mostram mais conscientes sobre o uso da linguagem em determinados contextos e, assim, irão desenvolver aquele gênero de uma maneira mais eficaz.

Porém, o que se observa na sala de aula é que os alunos, seja de forma oral, seja de forma escrita, evidenciam dificuldades para organizar ou expressar suas ideias, por estarem acostumados a um modo de ensino em que lhes são oferecidas frases soltas, sem sequência, e textos que não condizem com a realidade na qual estão inseridos.

Nesse sentido, o objetivo deste projeto não é destacar a relevância do trabalho com gêneros variados nas aulas de leitura e escrita, mas sim possibilitar um trabalho com leitura e escrita eficaz através do uso de ferramentas com as quais os alunos melhor se identifiquem. Nessa perspectiva, Freire (1996, p. 14) afirma que:

A leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e de cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito. Ao ler não me acho no puro encaixo da inteligência do texto como se fosse ela produção apenas de seu autor ou de sua autora. Esta forma viciada de ler não tem nada que ver, por isso mesmo, com o pensar certo e com o ensinar certo.

Sendo assim, compreendemos que a relação existente entre o leitor e o texto caracteriza também o processo de aprendizagem de uma língua, haja vista que, à medida que o aluno tem contato com temáticas que dizem respeito ao grupo social no qual está inserido, relaciona tais assuntos a seu fundo de conhecimento.

OFICINA 04

Nesta oficina, realizamos uma análise do Estatuto da Padaria Espiritual, movimento cujas reuniões aconteciam no Café Java, situado na Praça do Ferreira. Desenvolvida a partir do trabalho com memória e oralidade, esta oficina teve como foco o trabalho com a leitura de textos que possibilitassem aos alunos o resgate do movimento literário cearense conhecido como Padaria Espiritual.

Tema

(Re) conhecendo o movimento da Padaria Espiritual

Objetivos

Possibilitar aos alunos a construção de memórias referentes ao movimento literário da Padaria Espiritual; discutir a relevância do movimento para a literatura cearense; promover uma maior interação entre os colaboradores e os elementos da cultura local.

Turma

9º ano

Gêneros explorados na oficina

Estatuto, memórias; anotação; discussão em grupo

Sobre a oralidade

As discussões em grupo permearam tanto a realização desta quanto da maioria das oficinas. Ao iniciarmos esta oficina, interpelamos os estudantes sobre o contato que já haviam tido com escritores da literatura cearense, mais especificamente com o movimento da Padaria Espiritual¹¹. Os alunos relataram só conhecerem a escritora Rachel de Queiroz, haja vista que a professora de língua portuguesa do ano anterior solicitou que eles fizessem a leitura do livro

¹¹ Em 1892, nascia em Fortaleza, capital do Ceará, a Padaria Espiritual, uma agremiação fundada no coração da cidade, na famosa Praça do Ferreira, e cujos padeiros e forneiros, na verdade poetas e amantes da literatura nacional e mundial, foram os precursores das academias de letras no Brasil. Tal iniciativa tinha um único e modesto propósito: despertar o interesse pelas letras na província de Fortaleza. Disponível em: <http://lounge.obviousmag.org/depositorio/2012/10/a-padaria-espiritual.html#ixzz6LmP76kJL>. Acesso em: 12 fev. 2020.

O Quinze. Afirmaram não saberem do que tratava a Padaria Espiritual, interrogando ainda se não se tratava de algum movimento religioso. Aos alunos esclarecemos o que foi o movimento, sua origem, quais personalidades cearenses fizeram parte dessa agremiação literária, mas preferimos discutir seus objetivos a partir da leitura dos *Estatutos da Padaria Espiritual*¹².

Após a leitura, iniciamos a discussão dos tópicos dos estatutos. Solicitamos que cada aluno destacasse, dentro dos 48 tópicos dos Estatutos da Padaria Espiritual, aquele que mais tivesse lhe chamado a atenção. Durante a discussão dos tópicos, os alunos destacaram o uso de palavras como chichá, bendegó, embirrar, associadas a uma linguagem, aparentemente, formal utilizada no texto em questão.

Nessa discussão, baseando-nos nos tópicos mais mencionados pelos alunos, destacamos, dentre muitos outros, os seguintes questionamentos:

1. O que seria o “pão do espírito”?
2. Qual o motivo do nome Padaria Espiritual?
3. Por que os membros tinham nomes de funcionários de uma padaria?
4. Qual o problema que os membros da Padaria Espiritual tinham com o clero e com as mulheres?
5. Quem era o Mané Coco?
6. A Padaria Espiritual existe ainda hoje?
7. Iríamos visitar, na Praça do Ferreira, o café em que se realizavam os encontros da Padaria Espiritual?

A resposta da maioria dos questionamentos se deu em torno da explicação da metáfora sobre o “pão do espírito”. Além de recordarem o conceito de metáfora, os participantes foram levados a refletir de que forma a arte e a literatura poderiam servir como uma forma diferente de alimento. Foram esclarecidos que as reuniões recebiam o nome de fornadas; os membros dessa agremiação eram chamados de padeiros pelo movimento levar o nome de Padaria e por produzirem em seus textos alimento para a alma; o movimento durou poucos anos, não sobrando dele nem o prédio do Café Java, local onde ocorriam as fornadas.

Discorremos ainda sobre as questões sociais e políticas que envolviam o clero e a mulher na sociedade da época, sobre qual a função de Mané Coco naquele período e sobre o fim do movimento apenas seis anos depois de sua fundação.

¹² Vide Anexo XX.

Com o objetivo de definir melhor quais os elementos que caracterizavam o gênero “estatuto”, distribuímos trechos do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) a fim de que pudéssemos traçar um paralelo entre os dois estatutos lidos em sala. Nesse trecho da oficina, além de discutirmos os aspectos textuais referentes a esse gênero (tempos verbais empregados, estrutura em tópicos, uso de verbos que indicam uma ordem) e as diferenças entre os dois estatutos lidos, discutimos ainda a sua função e importância para a sociedade.

Sobre a Leitura

A leitura dos textos nessa oficina, a qual se deu por meio da análise dos seus elementos verbais, representou um momento de conhecimento de um gênero com o qual a maioria dos participantes manifestou não ter tido, até então, nenhum contato.

Durante a leitura tanto dos Estatutos da Padaria quanto do Estatuto da Criança e do Adolescente, os alunos foram instruídos a marcarem no próprio texto e anotarem nos cadernos trechos que lhes chamassem a atenção, elementos que observaram em comum entre os dois textos e elementos que pudessem caracterizar o gênero estatuto.

As atividades de leitura aqui realizadas tiveram o intuito de contribuir para uma compreensão mais efetiva acerca dos aspectos histórico-culturais das praças do centro de Fortaleza-CE e, para isso, tentou-se trabalhar a leitura do gênero estatuto de uma forma dinâmica que possibilitasse uma quebra do aspecto formal que é característico desse gênero.

Sobre a Escrita

No que tocante à escrita, os estudantes fizeram anotações acerca dos trechos que lhes chamaram a atenção, das semelhanças e diferenças presentes em ambos os textos, bem como dos elementos que caracterizariam o gênero estatuto. Anotações estas que foram produzidas durante a leitura e discussão dos textos.

Para fazerem as anotações, retomamos as características desse gênero abordado desde a primeira oficina. Sendo assim, solicitamos que elessem as principais informações dos textos lidos, ressaltando, assim, os dados que lhes parecessem essenciais.

Em relação ao gênero estatuto, apresentamos dois exemplos aos alunos a fim de que pudessem não só conhecer o movimento da Padaria Espiritual, realizado nos cafés da Praça do Ferreira, como também conhecer aspectos do gênero que apresentavam características mais formais, tais quais, no caso do ECA, a divisão em seções e artigos. Desse modo, os alunos puderam refletir sobre um mesmo gênero em diferentes contextos de uso.

Dentre as anotações apresentadas pelos alunos, destacamos:

1. A presença de um título.
2. A organização do texto em forma de tópicos.

3. Os verbos empregados davam ordens.
4. Os verbos empregados estavam no futuro.
5. O ECA apresenta uma linguagem mais séria e formal que a do Estatuto da Padaria.
6. O assunto presente no ECA teria mais relevância social que o assunto presente no Estatuto da Padaria, haja vista que este, mesmo que fosse importante para a cultura, parecia mais um conjunto de regras de uma reunião de amigos.

Reflexões sobre a oficina

Como dito no início, o objetivo desta oficina se encontrava além do mero estudo do gênero estatuto (baseado em um texto legal), sendo este não o fim, mas o meio que possibilitasse aos participantes um melhor conhecimento de um movimento da cultura local: a Padaria Espiritual.

Havia certo receio, por parte da professora, sobre como seria pelos alunos a recepção de um gênero aparentemente formal demais para a faixa etária da turma. Porém, fomos surpreendidos com a participação e empolgação nesta oficina, haja vista que o que mais chamou a atenção dos alunos foram as temáticas abordadas em cada um dos textos apresentados nesta oficina (no Estatuto da Padaria Espiritual, a temática se relacionava às regras que, de forma bem-humorada, regiam as reuniões dos padeiros; no ECA, a temática fazia referência aos direitos e deveres da criança e do adolescente).

Os Estatutos da Padaria Espiritual, além de trazerem uma versão menos engessada do gênero, trouxeram a possibilidade aliar a cultura local ao trabalho com aspectos de leitura e escrita em sala de aula. Sobre a relação entre cultura e educação, entendemos que a cultura, além de permitir uma melhor compreensão da quantidade múltipla de raízes culturais que se fazem presentes dentro do contexto da sala de aula, se configura como conteúdo substancial da educação, sendo, assim, sua fonte e sua justificação última, não podendo, portanto, uma ser pensada sem a outra. Devemos, desse modo, buscar embasamento na ideia de que a cultura, segundo o pensamento de Bourdieu (1996) é um elemento que sustenta todo o processo educacional e que tem um papel de suma importância na formação de um indivíduo crítico e socializado.

A leitura de trechos do ECA tinha por objetivo, além da discussão das características do gênero, possibilitar aos alunos o conhecimento de seus direitos e deveres bem como trazer uma temática na qual se sentissem representados e seguros para explanarem suas opiniões.

Ao final desta oficina, compreendemos que os textos selecionados superaram as expectativas previstas, haja vista que os alunos sentindo que os textos se encontravam mais

próximos de suas realidades, encontraram-se à vontade para discutir e expor seus pensamentos.

OFICINA 05

Nesta oficina, realizamos a leitura e discussão de textos que retratavam o bode Ioiô, figura folclórica da Praça do Ferreira. Desenvolvida a partir do trabalho com memória e oralidade, esta oficina teve como foco o trabalho com a leitura de textos que possibilitassem aos alunos o resgate de figuras folclóricas que fizeram parte da história das praças.

Tema

(Re)conhecendo a identidade cultural através das personagens das praças

Objetivos

Possibilitar aos alunos o (re)conhecimento de personagens folclóricas que fazem parte das memórias das praças.

Turma

9º ano

Gêneros explorados na oficina

Memórias; biografia; anotações; discussões em grupo

Sobre a Oralidade

Iniciamos esta oficina perguntando aos alunos se eles conheciam o gênero biografia, se já haviam visto em algum lugar ou se já o haviam produzido em algum momento. A resposta da maioria foi positiva, ou seja, em algum momento, esses alunos tiveram contato com esse gênero. Sendo assim, entregamos um dicionário e uma biografia do bode Ioiô a cada aluno a fim de que, além de realizarem a leitura, os alunos destacassem e listassem, em seus cadernos, os elementos que o caracterizariam como uma biografia e construíssem os seus conceitos de biografia a partir do texto e do conceito visto no dicionário.

As definições apresentadas pelos alunos a partir da análise e compreensão das biografias revelaram que eles tanto haviam compreendido a que se propunha o gênero quanto haviam se apropriado do conteúdo presente em cada uma. Dentre essas definições, destacamos:

1. A biografia é um texto que conta a história da vida de alguém;
2. A biografia relata a vida da pessoa desde seu nascimento até a morte;
3. No texto não foi citada a data de nascimento do bode Ioiô;
4. Uma biografia se torna interessante quando os fatos mencionados nela chamam a atenção, por isso que nem todas as pessoas têm suas biografias escritas.

5. A biografia do bode era diferente, pois, até então, só haviam visto biografias de pessoas;

6. Qualquer pessoa pode ter sua biografia escrita por alguém ou por ele mesmo. (Neste ponto discutimos a diferença entre a biografia e a autobiografia)

7. Em determinados momentos, o bode parecia ser gente, não animal, dados os fatos apresentados em sua biografia.

Figura 21 - Alunos lendo a biografia do bode Ioiô



Fonte: Acervo da pesquisa.

A discussão foi bastante proveitosa no sentido de tanto acessar os conhecimentos que os alunos já traziam a respeito do gênero biografia quanto no sentido de construção de novos conhecimentos relacionados ao gênero. Os alunos além de debaterem sobre os aspectos textuais característicos do gênero biografia, ainda levantaram questões de ordem política ao traçarem um paralelo entre a eleição do bode Ioiô e a do palhaço Tiririca. Alegaram que ambas as eleições se caracterizavam como uma forma de protesto originada pelo descrédito dos políticos brasileiros.

Após a discussão do texto que trazia a biografia do bode Ioiô, pedimos aos alunos que fizessem um cotejo entre a biografia do bode e a biografia de José de Alencar que seria lida a fim de conhecerem a vida e obra do autor e apontarem semelhanças e diferenças, bem como destacarem os aspectos relevantes da biografia de ambas as personagens. Em seguida,

destacamos as características do gênero biografia exploradas em sala a fim de uma melhor compreensão do gênero.

Quadro 2 - Gênero Biografia

Gênero Biografia
O texto biográfico tem como característica a narração da história referente à vida de alguém – este alguém podendo ser real ou não. A palavra biografia é composta por dois termos de origem grega, onde bio (vida) e grafia (escrita), sendo uma escrita da vida.
Características do gênero
A elaboração de um texto biográfico inicia com a pesquisa aprofundada sobre a vida da pessoa que terá a biografia produzida. Coleta de materiais, informações e dados pontuais serão fundamentais para atrair o leitor. A autoridade sobre o assunto atrai o público, e, portanto, é necessária a coleta de materiais mais aprofundada possível. Entrevistar o próprio biografado, a família e até amigos próximos torna o texto muito mais verossímil. Incluir falas da própria pessoa e detalhamento mínimo sobre os fatos também é importante. É importante ressaltar que, sempre que a citação for pertencente a alguém, ela deverá vir indicada, entre aspas e em itálico.

Fonte: <https://www.todoestudo.com.br/portugues/texto-biografico>

A partir da reflexão do conceito apresentado acima e do cotejo entre dois textos lidos em sala, os alunos apontaram semelhanças e diferenças entre ambos os textos. Dentre as semelhanças, relataram que a história da vida de alguém; fatos incomuns da vida das personagens serem relatados. Em relação às diferenças, mencionaram o fato de a biografia de Alencar apresentar uma linguagem mais culta, mais séria em relação à linguagem utilizada na biografia do Bode Ioiô.

Ainda durante a discussão, muitos afirmaram que, de todas as obras de Alencar, só conheciam *Iracema*. Relataram que haviam lido porque participaram de um projeto cujo título era o nome da obra de Alencar acima mencionada, tendo como culminância uma aula em campo em que a professora os teria levado para visitar pontos como a Lagoa da Messejana e a Praia de Iracema (pontos estes mencionados na obra como trechos da cidade visitados pela índia Iracema). A aula em campo realizada no ano anterior foi uma espécie de culminância a ser realizada após a leitura da versão adaptada do livro *Iracema*.

Sobre a leitura

As atividades de leitura propostas nesta oficina foram iniciadas a partir dos gêneros que auxiliaram as discussões realizadas em sala. Tanto os dois textos biográficos lidos quanto

o conceito de biografia visto no dicionário foram relevantes para que pudéssemos, trabalhar as características do gênero e destacar o uso e a adequação da língua aos mais diversos contextos.

Quanto às leituras desenvolvidas com vista às reflexões sobre as características dos gêneros, conduzimos as atividades atentando para o caráter narrativo desse gênero; o respeito à ordem cronológica em que se apresentam os fatos; a relação de fatos marcantes da vida do personagem biografado; o uso de pronomes pessoais e possessivos (diferenciando inclusive o uso em biografias e autobiografias); o uso de marcadores temporais (na infância, na adolescência, naquele tempo, etc.); a preponderância de verbos no pretérito (perfeito e imperfeito).

A oficina possibilitou uma melhor compreensão dos alunos no que diz respeito à natureza do gênero biografia, haja vista que, durante esse evento de letramento, eles puderam realizar a leitura e fazer uma reflexão sobre a função e relevância desse gênero.

Sobre a escrita

As atividades de escrita foram realizadas a fim de que uma biografia fosse produzida a partir das entrevistas realizadas na oficina de número 03. Nessa ocasião, solicitamos aos alunos que, a partir das reflexões sobre o gênero biografia e dos dados obtidos ao entrevistarem seus avós, produzissem uma biografia destes.

Solicitamos aos alunos que, caso considerassem os dados apresentados nas entrevistas insuficientes para a produção de uma biografia, tentassem entrar em contato novamente com o entrevistado a fim de conseguir mais informações a serem utilizadas na biografia produzida.

Reflexões sobre a oficina

O trabalho com gêneros em sala de aula, de uma forma geral, é uma boa oportunidade de se tomar consciência sobre a importância da língua nos seus mais diversificados usos no dia a dia. No tocante a esta pesquisa, o trabalho com os gêneros configurou uma tentativa de fazer com que os alunos consigam (re)construir uma identidade relacionada à cultura local.

Nesta oficina, optamos por não reduzir o trabalho com o gênero a um pretexto para trabalhar apenas aspectos gramaticais, mas para refletirmos de que forma podem os gêneros textuais que circulam no meio social serem trabalhados como instrumentos eficazes para o

ensino da língua de forma mais consciente, bem como de que forma o gênero biografia pode se apresentar como uma ferramenta de (re)conhecimento da cultura de um povo.

Optamos por trabalhar esse gênero por refletirmos que o trabalho com o gênero biografia traria, nesta oficina, uma maior reflexão sobre a cultura local refletida aqui no papel de personalidades marcantes das praças exploradas. Esse trabalho possibilitou também uma reflexão sobre, outras personalidades não tão eminentes quanto as personagens mencionadas nos textos lidos em sala, mas como personagens que também construíram sua história, suas memórias, sua identidade a partir de elementos da cultura local.

OFICINA 06

Nesta oficina, abordamos aspectos histórico-culturais das Praças dos Leões, do Ferreira, de José de Alencar e do Passeio Público. Desenvolvida a partir do trabalho com memórias e lendas urbanas, esta oficina teve como foco o trabalho com a leitura de textos que possibilitassem aos alunos o resgate de lendas urbanas bem como de aspectos histórico-culturais da Praça José de Alencar.

Tema

(Re)conhecendo aspectos histórico-culturais das praças

Objetivos

Possibilitar aos alunos o (re)conhecimento dos elementos histórico-culturais da Praça General Tibúrcio, de José de Alencar, do Ferreira e do Passeio Público.

Turma

9º ano

Gêneros explorados na oficina

Memórias; lendas urbanas; anotações; discussões em grupo; entrevista

Sobre a Oralidade

Nesta oficina, desenvolvemos o trabalho com as memórias histórico-culturais das Praças dos Leões, do Ferreira, de José de Alencar e do Passeio Público através da apresentação de vídeos os quais traziam entrevistas ou documentários acerca de elementos característicos de cada praça, suas peculiaridades e suas diferentes fases ao longo da expansão da cidade de Fortaleza/CE. Nessa ocasião, retomamos algumas características do gênero entrevista a fim de que, ao final desta oficina, tivéssemos elaborado um conjunto de perguntas a serem aplicadas durante as visitas às praças. Questionamos os alunos sobre os aspectos do gênero entrevista discutidos e anotados no segundo encontro, discutimos ainda sobre quais ferramentas seriam eficazes para fins de registro dos dados gerados nas praças (gravação de áudio, registro fotográfico, registro escrito). A partir daí, solicitamos que cada aluno

observasse que, durante a exibição dos vídeos em sala, as perguntas se encontravam ocultas, sendo exibidas somente as respostas dos participantes. Sendo assim, antes mesmo da apresentação dos vídeos, pedimos aos alunos que, durante essa exibição, fizessem uma espécie de (re)construção das perguntas não exibidas, elaborando questões que fossem possíveis de serem aplicadas àquele contexto. Assim como nas oficinas anteriores, solicitamos aos alunos que fizessem anotações de aspectos que considerassem relevantes em cada vídeo apresentado.

O primeiro vídeo apresentado trouxe fatos relativos à Praça do Ferreira. Dentre os aspectos considerados relevantes pelos alunos, foram destacados a data de surgimento da Praça, pois afirmaram não imaginar que uma das praças do centro já contava com quase 200 anos de existência; a referência às andanças do bode Ioiô, figura (re)conhecida na oficina anterior; a existência de um cajueiro no qual as pessoas se reuniam à data de 1º de abril para realizar um campeonato de melhores mentiras; o surgimento da expressão “seca do 15¹³” para fazer referência a uma pessoa muito magra; a presença de soldados americanos no Ceará durante o período da Segunda Guerra Mundial, fato este mencionado ao se fazer referência às Coca-colas, apelido dado às moças cearenses que namoravam soldados americanos; o Café Java e o movimento da Padaria Espiritual já vistos em outra oficina.

¹³ A seca de 1915 foi uma das mais terríveis que já se espalhou pela região nordestina. Tudo foi devastado, os rebanhos foram dizimados, a fome e a sede se alastraram de forma assustadora pela região. Foi nesse período que, para impedir que os retirantes, mortos de fome e abandonados à própria sorte, se dirigissem à capital, o governo cearense criou campos de concentração nos arredores das grandes cidades, para recolher os flagelados.

Figura 22 - Alunos assistindo às entrevistas



Fonte: Acervo da pesquisa.

O segundo vídeo apresentado trouxe a lenda urbana da Bailarina Azul para retratar a Praça José de Alencar e o Teatro que traz também o nome do autor cearense. No vídeo, além dos relatos apresentados sobre a lenda da bailarina e a história do Teatro e da Praça José de Alencar, foi apresentada ainda uma entrevista com Socorro Acioli, autora do livro *A Bailarina Fantasma*. A respeito da Praça José de Alencar, foram destacados pelos alunos os seguintes aspectos: a comparação entre a beleza que apresentava a Praça no período de sua fundação e o estado em que se encontra na atualidade; o contraste entre a beleza do Teatro e a “feiura” da feira que começa praticamente da calçada do TJA; a diferença entre a Praça do Ferreira e a Praça José de Alencar no que diz respeito à conservação do espaço, pois enquanto uma é palco inclusive de apresentações artísticas, a outra parece um lugar que só não está completamente abandonado porque existe a feira, mas que se encontra feio, sujo e com prédios históricos belos escondidos pela poluição dessa mesma feira.

Ainda com relação ao segundo vídeo, conversamos sobre a lenda da bailarina que supostamente assombrava o TJA. Na ocasião, questionamos o que seria uma lenda, mais especificamente uma lenda urbana. O gênero foi explorado a partir dos conhecimentos prévios apresentados pelos alunos. Desse modo, discutimos as características desse gênero, detalhando-o a partir dos dados e experiências apresentados. Os alunos foram questionados a respeito de outras lendas urbanas conhecidas na cidade. A oficina disponibilizou, além do

vídeo, a lenda urbana por escrito, texto este largamente explorado por meio de discussões em grupo.

No terceiro vídeo, abordamos a Praça General Tibúrcio, registrada pela memória afetiva do fortalezense como Praça dos Leões, por conta das estátuas de leões que se encontram nessa praça. Além de aspectos relacionados às estátuas, os alunos destacaram a estátua do General Tibúrcio, primeira estátua exposta em praça pública da cidade de Fortaleza. General Tibúrcio teve a estátua construída como homenagem por ter participado ativamente da Guerra do Paraguai; o palácio da luz, que foi, durante muito tempo, sede do governo, porém hoje abriga a Academia Cearense de Letras; a muralha construída a fim de proteger a praça das inundações. Os alunos destacaram ainda nunca terem ido a essa praça nem terem conhecimento acerca da existência da Academia Cearense de Letras.

No quarto e último vídeo, tratamos da Praça do Passeio Público, também conhecida como Praça dos Mártires por ter sido palco de fuzilamento de figuras como Azevedo Bolão, Feliciano Carapinima, Francisco Ibiapina, Padre Mororó e Pessoa Anta. Desta praça foram destacados a existência de um baobá que hoje conta com mais de cem anos; o fuzilamento dos revoltosos da Confederação do Equador; a divisão da praça em três partes, sendo cada uma dessas partes ocupadas de acordo com a classe social dos frequentadores.

Os vídeos se iniciavam com imagens antigas das praças, mostrando desde sua evolução até os dias atuais. Traziam, em suas imagens, fatos que possibilitaram aos alunos tanto uma (re)construção quanto uma reflexão sobre a história da cidade de Fortaleza.

Após a exibição e discussão dos vídeos, discutimos os passos da oficina seguinte no que diz respeito à forma como as entrevistas elaboradas em sala seriam realizadas durante a visita às praças, qual seria o itinerário percorrido durante essa visita, o horário, a vestimenta e os cuidados a serem tomados no centro da cidade. Isto por se tratar de um período em que, pela proximidade com as festas de final de ano, o centro estaria bastante cheio de gente.

Sobre a leitura

Esta oficina foi amparada pela exibição de quatro entrevistas em vídeo que traziam aspectos histórico-culturais das praças a serem visitadas. A exibição dos vídeos, os quais contavam com entrevistas orais, ao invés de escritas, foi uma oportunidade que a turma teve para refletir tanto sobre a entrevista como um gênero basicamente oral quanto sobre as diferenças das entrevistas escritas lidas em outras oficinas. Esse gênero, já bastante conhecido por parte significativa dos alunos, foi utilizado para fins de geração de informações/conhecimento/memórias pelos alunos. Funcionou, dessa forma, como uma

espécie de norte para a elaboração dos possíveis questionamentos que pudessem surgir durante a visita às praças.

As leituras e interpretações realizadas a fim de alcançar as informações relativas a cada praça ocorreram de modo que estudantes puderam acompanhar além dos aspectos histórico-culturais referentes às praças, aspectos característicos do gênero no que diz respeito à interação entre os interlocutores, tempos verbais e variantes linguísticas.

Realizamos ainda a leitura da lenda urbana da Bailarina Fantasma. Nesse ponto da oficina, discutimos aspectos relacionados às características do gênero lenda urbana, bem como que características diferenciavam as lendas urbanas das demais lendas.

Sobre a escrita

No tocante às atividades de escrita, os estudantes tiveram que, além de realizar anotações referentes às novas informações obtidas a respeito de cada praça, produzir, em grupo, um conjunto de perguntas possíveis de serem feitas durante a visita às praças.

Reflexões sobre a oficina

Levando em consideração que somos fruto tanto de nossa história pessoal quanto da história social, construímos esta oficina com o objetivo de despertar nos alunos a leitura identitária do lugar em que viviam a partir da compreensão de memórias como uma espécie de elo entre gerações. Optamos por traçar como recorte as imagens e informações das praças a partir de sua grandeza e de sua riqueza cultural, para tanto, iniciamos as apresentações com imagens que se iniciavam em preto e branco e terminavam em cores a fim de mostrar a passagem do tempo na história de cada praça.

Nesta oficina, consideramos que a construção da identidade se deu tanto a partir daquilo que foi vivido, experimentado e percebido pelas pessoas em seu cotidiano quanto da união entre passado, presente e futuro, haja vista que são as imagens captadas em determinado momentos de nossa vida (no momento presente) que irão virar passado e alcançar no futuro o *status* de memórias.

Refletimos sobre a importância de não trabalharmos a memória como um elemento inerte, preso somente ao passado, mas como um elemento de conexão entre tempos, gerações. Sendo assim, a essas memórias, mais do que um conjunto de velhas informações, atribuímos o *status* de herança que reflete a história e a construção da identidade de cada um de nós.

OFICINA 07

Nesta oficina, abordaremos aspectos histórico-culturais das Praças dos Leões, do Ferreira, de José de Alencar e do Passeio Público a partir de uma visita guiada às Praças do centro da cidade de Fortaleza-CE. Desenvolvida a partir do trabalho com memórias, esta

oficina teve como foco o trabalho com a leitura de textos que possibilitassem aos alunos o resgate de memórias bem como de aspectos histórico-culturais de cada praça.

Tema

(Re)conhecendo aspectos histórico-culturais e lendas urbanas das praças

Objetivos

Possibilitar aos alunos a (re)construção das memórias das praças dos Leões, do Ferreira, de José de Alencar e do Passeio Público.

Turma

9º ano

Gêneros explorados na oficina

Memórias; lendas urbanas; anotações; discussões em grupo; entrevista

Sobre a Oralidade

A introdução da oficina se deu ainda dentro do ônibus que nos levaria ao centro da cidade de Fortaleza/CE. Sendo assim, iniciamos com uma reflexão a respeito do tema do projeto e todos os textos lidos e discutidos nas oficinas anteriores. Também ratificamos as orientações de segurança já informadas anteriormente.

A primeira praça visitada foi a Praça dos Leões. Logo de início, alguns alunos já questionaram a diferença entre a beleza exterior do muro que circunda a praça e o estado em que se encontrava o interior dela. Guiados pelo professor de geografia, Francisco Antônio, a quem os alunos chamam carinhosamente de Bigu, e pela estudante de turismo Hortência Barbosa, os alunos tiveram conhecimento de aspectos histórico-culturais que iam além dos já mencionados em sala de aula. A visita teve duração de aproximadamente 40 minutos e se deu de forma tranquila. Bastante empolgados, seguiram a oficina fazendo as perguntas que foram elaboradas ainda na escola e registrando em seus celulares tanto áudios quanto imagens.

Figura 23 - Alunos registrando informações



Fonte: Acervo da pesquisa.

A visita possibilitou aos alunos um momento de amplas reflexões. Reflexões estas que começaram quando os alunos se depararam com a ocorrência de um ato de membros da Secretaria de Saúde que reivindicavam melhores condições salariais; passaram pela observância de moradores de ruas dormindo em quiosques da praça e terminaram com o encantamento diante das estátuas dos leões, do General Tibúrcio, da escritora Rachel de Queiroz, da visita ao prédio da Academia Cearense de Letras e da Igreja do Rosário, igreja esta que é considerada o templo religioso mais antigo de Fortaleza. Durante essa visita, não pudemos ir ao Museu do Ceará por conta da realização de uma reforma. O fato deixou alguns alunos chateados, pois a expectativa para ver a estátua do bode Ioiô era grande.

Logo em seguida, direcionamo-nos à Praça do Ferreira, considerada o coração da cidade. Da Praça dos Leões à Praça do Ferreira, seguimos o caminho que antigamente era percorrido pelo bondinho, fato este que pode ser percebido pelos alunos, ao observarem as marcações em formato de trilhos no chão.

Figura 24 - Curiosidades sobre a Praça dos Leões



Fonte: Acervo da pesquisa.

A visita à Praça do Ferreira foi uma das que os alunos mais gostaram. Diferente da Praça dos Leões, em que não se sentiram à vontade para explorar dado o aspecto sujo e abandonado da praça, bem como da presença de moradores de rua dormindo em quiosques, na Praça do Ferreira, guiados pela estudante de turismo que auxiliou a visita ao centro da cidade, exploraram “os quatro cantos” da praça. Observaram a mistura de prédios antigos e novos, a circulação muito maior de pessoas, as diferenças entre as imagens antigas vistas em sala e o atual estado da praça; questionaram a decoração natalina presente em toda a extensão da praça (enquanto na Praça dos Leões não havia qualquer menção ao período natalino), recebendo como esclarecimento o fato de o evento Natal de Luz ser realizado todos os anos naquela praça; conversaram com pessoas que passavam pela praça a fim de realizarem as entrevistas elaboradas em sala, mas se encantaram por um movimento de preservação da natureza que trocava garrafinhas de plástico por mudas de árvores características do Brasil. Muitos trocaram suas garrafinhas por mudas antes de nos dirigirmos à Praça José de Alencar.

Dirigimo-nos à Praça José de Alencar, mas não pudemos visitá-la pois estava passando por uma reforma que irá transformá-la, infelizmente, em um terminal rodoviário. Sendo assim, somente visitamos o Theatro José de Alencar, situado ao lado do que antes era a praça.

Figura 25 - Alunos recebendo instruções para percorrerem a Praça do Ferreira



Fonte: Acervo da pesquisa.

A visita ao teatro foi guiada por uma guia do próprio prédio. Os alunos foram levados ao salão principal a fim de conhecerem um pouco mais da história do teatro, de suas curiosidades, bem como da vida e obra de José de Alencar. Aproveitaram, ainda, este momento para realizarem a entrevista elaborada em sala de aula, não esquecendo de questionar sobre a tão famosa lenda da bailarina fantasma. Após percorrerem os salões e o porão do teatro, foram ao jardim acompanhar o ensaio de uma peça teatral dos alunos do curso de artes cênicas do Instituto Federal do Ceará.

Após assistirem ao ensaio, iniciamos um percurso pelo centro da cidade a fim de chegarmos à Praça do Passeio Público. Na travessia entre as duas praças, aproveitamos para visitar a EMCETUR, centro turístico importante que está localizado no percurso entre a Praça José de Alencar e a do Passeio Público.

Figura 26 - Visita ao Theatro José de Alencar



Fonte: Acervo da pesquisa.

Ao chegarmos ao Passeio Público, os alunos foram convidados a se reunirem à sombra do baobá para tanto terem contato com mais conhecimentos sobre a importância daquela praça para a história da cidade em que nasceram quanto para compartilharmos um lanche antes de partirmos para o ponto final da visita: o Forte de Nossa Senhora da Assunção. Mais uma vez, durante a explanação a respeito da história da praça, aplicaram as perguntas elaboradas em sala em forma de entrevistas, tendo a maioria usado os celulares para registrar as respostas obtidas. Após o lanche, como tínhamos tempo disponível antes da visita ao Forte, os alunos puderam explorar a praça, encantando-se um pouco mais com a beleza de uma das praças mais antigas da cidade.

Às 11:00 horas, guiados por Marina, guia do Forte de Nossa Senhora da Assunção, iniciamos à visita pelas dependências do Forte construído pelos holandeses em 1649. Os alunos mostraram-se bastante empolgados com a história do local, embora, mais uma vez por conta de reformas, não pudessem ter acesso ao museu, permanecendo somente em áreas permitidas pela administração do local, fato este que não impediu de se mostrarem bastante curiosos e encantados com a história do local a partir do qual surgiu a cidade de Fortaleza-CE.

Figura 27 - Momento da chegada à Praça dos Mártires



Fonte: Acervo da pesquisa

Após a visita guiada, os alunos tiveram mais um momento para explorarem as dependências do Forte antes do retorno à escola. Ainda no retorno à escola, afirmaram que por mais que tivessem ido ao centro algumas vezes, perceberam que até então não o conheciam de verdade, passando, a partir de então, a terem um olhar diferenciado para os espaços visitados, cada rua por qual passamos resgatando um pouco da memória de Fortaleza.

Sobre a leitura

Nesta oficina, os estudantes retomaram as entrevistas desenvolvidas na oficina anterior. As perguntas preparadas anteriormente, elaboradas com o auxílio de vídeos nos quais eram realizadas entrevistas foram dirigidas a professores, a guias e a alguns poucos frequentantes das praças, haja vista que os alunos não se sentiram à vontade para abordar pessoas desconhecidas.

Mais do que a leitura das entrevistas produzidas ainda em sala, levamos em consideração as leituras que os alunos fizeram das próprias praças, levantando os seguintes questionamentos:

1. Por que, na escola, eles pouco têm acesso a conteúdos sobre a cidade de Fortaleza se é a cidade em que nasceram?

2. A Praça do Ferreira é a mais movimentada e conservada por conta do comércio?
3. Nunca imaginaram as praças como um lugar de conservação da memória de um lugar.
4. Na Praça dos Mártires, ao serem informados sobre a divisão do ambiente por classes, refletiram que nas periferias não existia essa divisão, pois a praça era de todos.
5. Há tempos não viam uma banca de revista, mas, pelo pouco que conversaram com o vendedor de uma das bancas da praça, o que mais se vendia na banca era água, bombons, comida, cigarros e algumas revistas. Os jornais eram procurados apenas por algumas pessoas mais idosas.

Sobre a escrita

As atividades de escrita também foram solicitadas na oficina. As atividades de produção de texto ocorreram à medida que as perguntas das entrevistas eram feitas aos colaboradores. Embora registradas em áudio, dado que o tempo que teríamos para visitar cada praça inviabilizava o registro escrito naquele momento, foi solicitado que um membro de cada grupo realizasse posteriormente o registro escrito a fim de que fosse entregue à professora na oficina seguinte.

A realização das entrevistas foi importante porque, assim, os alunos puderam organizar, por meio do registro em áudio e da escrita, as memórias construídas durante aquela oficina.

Reflexões sobre a oficina

A realização da oficina em que promovemos a visita ao centro da cidade de Fortaleza-CE resultou em um momento em que os alunos puderam aliar à prática os gêneros e assuntos abordados em cada oficina já realizada até então. A realização de um tipo de evento de letramento que promovesse essa interação foi tanto fundamental quanto necessária por ter favorecido, além de uma troca de informações que ainda não haviam sido exploradas nas oficinas anteriores; uma espécie de (re)construção de identidades culturais a partir do momento em que cada aluno, ao atribuir significados a cada elemento mencionado, se reconhecia como parte integrante da cultura daquele local.

Portanto, ao refletirmos sobre esta oficina e os possíveis resultados que nos traria, levamos em consideração que, quando se trata de cultura, os homens são responsáveis por ações como criação de símbolos e signos, instituição de práticas e valores, definição do possível e impossível, atribuição sentido ao tempo (noção de presente, passado e futuro), entre outros aspectos (CHAUI, 2008). Reconhecemos que o processo de construção de uma

identidade cultural se dá de forma contínua, para não dizer perpétua, haja vista que a identidade de um sujeito sempre estará sujeita a mudanças ao longo de sua vida. Sendo assim, ao realizarmos esta oficina, pretendíamos que as memórias culturais construídas em cada passo funcionassem como uma espécie de elemento mediador entre o mundo interior e o mundo exterior de cada aluno que ali se encontrava.

OFICINA 08

Nesta oficina, as atividades foram desenvolvidas a partir de uma reflexão sobre as oficinas anteriores. Essa reflexão possibilitou a troca de informações, a partilha das impressões sobre a visita às praças, o exercício da oralidade e a produção de memórias construídas durante as oficinas anteriores.

Tema

(Re)construindo as memórias das praças

Objetivos

Possibilitar aos alunos, através da escrita, a (re)construção das memórias das praças dos Leões, do Ferreira, de José de Alencar e do Passeio Público.

Turma

9º ano

Gêneros explorados na oficina

Memórias; lendas urbanas; anotações; discussões em grupo; entrevista; poema.

Sobre a oralidade

Nesta oficina, as discussões tiveram como foco não só a visita feita às praças na oficina de número 07, mas também todas as memórias registradas nas oficinas anteriores. Para tanto, relembramos diversos aspectos referentes ao tema do projeto e ao processo de construção dessas memórias.

Iniciamos a oficina com a leitura do poema Grito do espírito, de Mário Gomes, o poeta andarilho que morava, antes de seu falecimento, nos bancos da praça do Ferreira. Após a leitura realizada com fins de fazer com que os alunos conhecessem e discutissem um dos poemas do mais famoso poeta de rua de Fortaleza, iniciamos a discussão a respeito da visita às praças.

Durante essa discussão, foi pedido que os alunos apresentassem suas impressões sobre cada lugar visitado, dando destaque ao que mais lhes chamou a atenção. Dentre essas considerações, destacamos:

1. O aparente abandono da maioria das praças;

2. A única praça que aparentemente não estava abandonada era a do Ferreira porque, cercada por lojas localizadas em prédios antigos e novos, era útil ao comércio local.
3. A transformação da Praça José de Alencar em terminal rodoviário;
4. A utilização das praças para realização de projetos ambientais;
5. A quantidade de reformas observadas no centro da cidade naquele período;
6. A ousadia de assaltantes, mesmo com o centro da cidade cheio. Questão esta levantada porque um aluno teve sua mochila aberta, porém nada de valor foi subtraído.¹⁴
7. A quantidade de memórias presentes em cada praça visitada;
8. A participação de cearenses em movimentos literários, históricos e políticos;
9. O contraste entre as estruturas dos prédios antigos e novos;
10. A importância de conhecermos melhor a cidade em que nascemos;
11. Os lugares que mais chamaram atenção foram o Theatro José de Alencar e o Forte de Nossa Senhora da Assunção.
12. O prazer de realizar uma pesquisa não para obter nota, mas para adquirir conhecimento.

Sobre a escrita

As atividades de produção textual foram realizadas a partir das anotações registradas em todas as oficinas anteriores. Esse foi o momento em que, ao acessarem suas próprias anotações para construção dos textos ao invés de consultarem as anotações de terceiros, os alunos se reconheceram como pesquisadores e construtores de conhecimento.

À medida que acessavam as anotações registradas em seus cadernos, refletiam sobre quais memórias seriam relevantes para a construção de seus textos. A escrita, nesse processo, foi fundamental para a organização dos conhecimentos (re)construídos. A realização desta oficina, em especial, representou a confirmação daquilo que seria o objetivo do projeto: resgatar, pelo registro das suas memórias, os aspectos histórico-culturais das praças do centro da cidade de Fortaleza-CE.

Sobre a leitura

Nesta oficina, as atividades de leitura foram iniciadas com o poema Grito do espírito de Mário Gomes¹⁵ a fim de que fosse apresentada aos alunos a poesia irreverente do autor.

¹⁴ Durante o percurso entre a Praça José de Alencar e a Praça dos Mártires (Passeio Público), dois homens tentaram subtrair objetos das mochilas de um aluno, porém, ao perceberem que as professoras haviam se dado conta da tentativa ao alertaram os outros alunos, acabaram desistindo. Esse período já é conhecido pelos habitantes da cidade como o período em que, por conta do grande fluxo para a realização das compras para as festas de final de ano, muitos ladrões aproveitam para realizar pequenos furtos.

Redigida a partir da forma como Mário percebia o mundo, a poesia do poeta andarilho veio trazer aos alunos uma reflexão sobre um fazer poético relacionado à forma como interpretamos e sentimos a realidade.

Em outro momento desta oficina, os estudantes retomaram, através da leitura, os conhecimentos registrados nas anotações desenvolvidas nas oficinas anteriores.

Reflexões sobre a oficina

Nesta oficina, refletimos sobre a experiência de um grupo de alunos que, na condição de pesquisadores, foram inseridos no cotidiano das praças do centro da cidade de Fortaleza/CE. Cada um deles, ao longo das oficinas, observou como a história de Fortaleza encontra-se, de certa forma, ligada às praças e a seus aspectos histórico-culturais. A oficina tinha como objetivo fazer com que os alunos pudessem, além de (re)conhecer as praças abordadas nas oficinas anteriores, analisar as memórias e o cotidiano de cada uma delas. Ainda nesta oficina, evidenciamos os saberes, construídos junto aos sujeitos das praças, registrados nas anotações que cada aluno fez quando foram aplicadas as perguntas da entrevista elaborada em aula.

Durante a realização das atividades desenvolvidas pelos alunos, evidenciamos: listagem de informações relacionadas à história de cada praça; levantamento de informações relacionadas ao atual estado de conservação das praças; reflexão sobre a condição de aluno-pesquisador; registro e sistematização das observações feitas durante a visita às praças; produção de texto na qual os alunos colocariam no papel as memórias construídas durante as oficinas.

Sendo assim, corroboramos a importância da escola como espaço que reconheça o aluno como pesquisador e construtor de conhecimento. Para tanto, basta que se reconheça que, para pensar a realidade escolar, deve-se pensar antes a realidade vivida pelo aluno. Sendo assim, para que nasçam alunos-pesquisadores, faz-se necessário que estes não se vejam somente como expectadores, mas sim como sujeitos que, através de suas análises e reflexões, possam atuar no processo de produção do conhecimento.

Os alunos, ao tomarem conhecimento dos aspectos histórico-culturais das praças, da importância destas, das suas manifestações artísticas, das suas memórias, tomam consciência de que (re)conhecer esses lugares implica também a construção de sua própria identidade

¹⁵ Mário Gomes, o poeta andarilho, era considerado uma das lendas vivas da cidade de Fortaleza. Vivia pelos bancos da Praça do Ferreira a comer, beber e compor seus versos. Nasceu em família rica, mas, por conta da morte da mãe e de problemas psicológicos, vivia a vagar pelas ruas do centro da cidade.

cultural, na medida em que lhes é exigida uma reflexão diante tanto dos conhecimentos que lhes foram apresentados quanto dos conhecimentos que foram construídos junto aos colegas.

Concluímos, portanto, que a escola não deve se limitar a desenvolver alunos que somente dominem conteúdos. Mais que isso, deve se preocupar em formar sujeitos capazes de pensar, refletir, propor soluções, formular problemas e discutir questões antigas e atuais. Para tanto, faz-se necessário que se alie o conhecimento da realidade desses alunos ao conhecimento com que estes têm contato na escola.

Como assinala Guará (2009), os saberes que a escola elege são uma parte de um conjunto de conhecimentos que são considerados indispensáveis aos novos membros de uma sociedade, mas não exaurem o conjunto dos saberes socialmente valorizados e que devem ser levados em consideração no contexto escolar. Sendo assim, para obtermos um processo de ensino-aprendizagem mais consciente, é necessário fazer com que os alunos compreendam que, além dos saberes apresentados pela escola, existem muitos outros que lhes serão apresentados pelas atividades sociais que desempenharão ao longo de suas vidas.

Oficina 09

Esta oficina teve como foco a reescrita dos textos dos alunos. Neste momento solicitamos aos alunos que fizessem uma reflexão não só sobre as informações pertinentes aos aspectos histórico-culturais referentes às praças, mas também aos aspectos textuais mencionados pela professora para fins de melhor adequação dos textos.

Tema

(Re) construindo memórias

Objetivos

Possibilitar aos alunos, através da reescrita de seus textos, a (re)construção das memórias das praças dos Leões, do Ferreira, de José de Alencar e do Passeio Público, bem como uma reflexão sobre o processo de construção de suas memórias em relação à cidade de Fortaleza e suas praças.

Turma

9º ano

Gêneros explorados na oficina

Memórias; anotações

Sobre a oralidade

A introdução desta oficina se deu a partir de reflexões sobre os textos produzidos na oficina anterior. Para tanto, discutimos, mais uma vez, quais elementos caracterizavam os gêneros escritos denominados como memórias; qual a finalidade do gênero que os alunos

estavam produzindo; a importância da reescrita desse gênero para compreensão das dificuldades apresentadas por cada aluno durante o processo de escrita; qual a relevância que teve o projeto para cada um deles.

Para iniciarmos a reflexão sobre as dificuldades dos alunos, selecionamos, nas produções, trechos que contemplavam as dificuldades apresentadas pela maioria dos estudantes daquela turma. A intenção não era submeter ninguém a nenhum constrangimento, por isso, além de não selecionarmos um único texto, mas trechos de várias produções, digitamos esses mesmos trechos antes de entregá-los aos alunos para reflexão. Dessa forma, nenhum aluno seria identificado pelo reconhecimento da letra.

Nossos objetivos, através da análise desses trechos, eram:

1. Fazer com que cada aluno refletisse sobre qual era a dificuldade ali apresentada e qual a melhor forma de resolvê-la;
2. Quais dessas dificuldades também poderiam ser identificadas em seus próprios textos e solucionadas no processo de reescrita.

Durante essa discussão, percebemos que, ao analisarem textos que não eram os seus, os alunos tiveram maior facilidade para identificar problemas, principalmente relacionados à coesão e à coerência, haja vista que esses pontos impossibilitavam uma melhor compreensão do que estava sendo lido. Foi interessante perceber como os alunos compreendiam e discutiam tanto aspectos relacionados a esses critérios de textualidade quanto a aspectos relacionados às características estruturais e discursivas do gênero memórias, apontando em seus próprios textos problemas de mesma ordem.

A reescrita dessa produção textual se deu com a revisão colaborativa. A reflexão sobre como não higienizar, mas adequar à norma linguística o texto produzido na aula anterior, se deu através dos seguintes questionamentos:

1. Quais lembranças a respeito das praças do centro da cidade de Fortaleza mais marcaram cada um e por qual motivo?
2. A linguagem utilizada em seu texto era simples, fazendo uso de palavras comuns do dia a dia?
3. O texto produzido permitiria ao leitor (re)conhecer os lugares visitados através daquelas memórias?
4. O que observaram em relação aos aspectos gramaticais?
5. O texto apresentava divisão em parágrafos?
6. Encontraram alguma expressão ambígua no texto?
7. As ideias se apresentaram organizadas de forma clara e coerente?

Após reflexão e realização do processo de reescrita, demos início a uma reflexão sobre o que havia mudado em cada um desde o início da realização do projeto. A professora iniciou a reflexão falando de seus próprios anseios, do medo inicial diante da proposta de aliar os conteúdos propostos pela escola a um Projeto de Letramento e do receio de a proposta do projeto não parecer interessante aos alunos.

Em seguida, os alunos fizeram suas colocações, algumas, inclusive, já explanadas durante a realização das oficinas. Neste momento, foi importante observar como a grande maioria ressaltou o fato de poderem falar durante as oficinas, fazerem suas colocações durante as aulas ao invés de somente receberem conteúdos que talvez nunca fossem usar na vida (neste momento deram exemplos de conteúdos de diversas disciplinas) e como se sentiram importantes ao saberem que eles produziram uma pesquisa a partir de suas próprias experiências. Os estudantes ressaltaram a importância de terem conhecido um pouco das memórias da cidade em que vivem para conseguirem ler a cidade de Fortaleza de uma forma diferente, sentindo orgulho por fazerem parte dela e poderem registrar essa experiência em um livro que faria parte do acervo da biblioteca da escola.

Sobre a leitura

As atividades de leitura nesta oficina se iniciaram a partir das produções textuais que foram desenvolvidas nas oficinas anteriores. Os gêneros produzidos até então pelos alunos foram essenciais para que pudéssemos fundamentar a realização das leituras nesta oficina.

Em específico, foi de muito valor a atividade produzida na oficina 08 - a retextualização de todos os outros textos produzidos até essa oficina. Esse último texto serviu como base não só para a discussão a respeito das características do gênero, como também para apoiar as reflexões sobre aspectos textuais e gramaticais como pontuação, concordância, coesão, coerência, semântica etc.

Sobre a escrita

A fim de concretizarmos as atividades de escrita desta oficina, baseamo-nos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 48), os quais afirmam que “um escritor competente é, também, capaz de olhar para o próprio texto como um objeto e verificar se está confuso, ambíguo, redundante, obscuro ou incompleto”. Ou seja: é capaz de revisá-lo e reescrevê-lo até considerá-lo satisfatório.

Sendo assim, nesta oficina, os estudantes iniciaram a reescrita de seus textos a partir das reflexões realizadas sobre os textos produzidos na oficina anterior. Aqui não se esperava que os alunos fizessem uma espécie de higienização do texto, como se as informações por

eles produzidas fossem “sujas” e, portanto, descartáveis, mas sim que refletissem acerca dos processos linguísticos construídos.

Solicitamos aos alunos que, organizados em duplas, retomassem os seus textos a fim de que, com a orientação da professora, iniciassem o processo de reescrita. A divisão em duplas se deu por trabalharmos em um processo de revisão colaborativa em que os alunos contariam com a colaboração de um colega, além da professora.

Figura 28 - Processo de reescrita



Fonte: Acervo da pesquisa.

Ao final da oficina, os alunos devolveram as produções à professora a fim de serem editadas e organizadas em um livro.

Reflexões sobre a oficina

Poderíamos iniciar esta oficina trazendo uma reflexão sobre o quanto se faz necessário que, durante o processo de produção de um texto, ofereça-se ao aluno uma oportunidade de refletir sobre sua produção a fim de aperfeiçoá-la. Porém, levando em consideração o real objetivo do projeto, preferimos discorrer sobre uma questão levantada pelos próprios alunos: a eles foi dada, durante a realização do projeto, voz em um contexto em que prevalece a lei do silêncio.

Ao iniciarmos o projeto, fomos questionados sobre a escolha da turma, haja vista que outras turmas de 9º ano apresentavam notas e comportamento considerados melhores que os da turma escolhida. Os estudantes dessa turma eram conhecidos por gostarem de conversar

bastante durante as aulas, mas era justamente isso que procurávamos para nosso projeto: alunos que gostassem de conversar, debater aquilo que lhes fosse proposto.

Naturalmente tivemos bastante receio. Porém, tamanha foi nossa surpresa quando, ainda durante a apresentação da proposta do projeto, grande parte dos alunos se mostrou interessada ao ser informada de que seriam eles os pesquisadores, ou seja, tudo o que fosse registrado como dado, desde textos escritos a desenhos, fotografias e registros orais, partiria do conhecimento que eles construísem ao longo do projeto.

De fato, em sala de aula, é costume entendermos que as melhores turmas são aquelas em que os alunos ficam em silêncio enquanto o professor consegue ministrar todo o conteúdo programado para aquela aula. É, infelizmente, comum que o aluno não tenha oportunidade de se expressar sem que seja somente para ler um texto durante as aulas de leitura. Nesta oficina, em especial, os alunos revelaram contentamento por poderem manifestar seu pensamento e, mais que isso, por sentirem que eram ouvidos. Por vezes, esquecemos que:

Ouvir o aluno significa valorizar o saber e a cultura que ele traz para a escola, significa envolvê-lo no processo educativo, dividindo com ele responsabilidades, tarefas e formas de sentir (entusiasmo, desejo, cansaço, tristeza, alegrias, sucesso, incertezas). Trata-se de uma forma de atuar na construção da autonomia tão desejada por todo cidadão; de estudar, apreender, ensinar e conhecer 'com o corpo inteiro' (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS 2011, p. 35).

Sendo assim, compreendemos que, no contexto escolar, ainda teremos um caminho longo a ser percorrido no sentido de oferecer aos alunos meios que favoreçam uma aprendizagem mais ativa. Há que se considerar que é essencial, quando se reflete sobre o próprio papel da escola, ouvir o que têm a dizer os alunos, dar a eles uma voz que os permita refletir sobre o seu papel não só na escola, mas na sociedade e refletir sobre a forma adequada de usar essa voz.

Desse modo, a partir do momento em que os alunos tiveram voz e compreenderam que eram a chave para o processo de construção do conhecimento no projeto, (re)significaram a sua participação durante aquelas aulas, mostrando-se, inclusive, ansiosos sobre o tema abordado nas oficinas seguintes. Na oficina de número 09, em especial, compreenderam que construir um texto envolve muito mais que um emaranhado de informações escritas em um papel. Desafiados a levantar questões sobre esses textos, refletiram sobre suas próprias práticas de escrita, expuseram e discutiram essas práticas junto aos colegas e à professora.

4.2 Os usos sociais da língua no projeto letramento e cultura em praças públicas

Nesta seção, temos por objetivo realizar a análise das quatro categorias que se destacaram no trabalho concretizado nas oficinas de letramento. Para tanto refletiremos sobre de que modo um projeto de letramento desenvolvido a partir do trabalho com gêneros poderia contribuir para a formação de estudantes críticos e conscientes.

4.2.1 A construção da criticidade no PL

sujeitos e significados estão imersos em relações de poder, travando constantes batalhas pela legitimidade. Tais conflitos e tais relações de poder que nos constituem são, portanto, os mesmos elementos que permitem que os significados sejam permanentemente construídos e modificados. O poder (e os resultantes conflitos), as formas como o poder opera, e as possibilidades de subvertê-lo, devem ser uma preocupação fundamental para todos que desejam compreender, ensinar e aprender línguas estrangeiras (JORDÃO; FOGAÇA, 2007, p. 88).

No limiar do século XXI, discute-se a necessidade de uma proposta de ensino que, ao redimensionar o trabalho com leitura e escrita e o posicionamento de professores e alunos em sala de aula, venha a dar conta das novas demandas que propõem escola e sociedade.

É primordial ressaltar que, embora não tenhamos a pretensão de recomendar o meio mais indicado para a realização do trabalho com leitura e escrita na escola, mas sim de refletir sobre a percepção crítica dos alunos, consideramos que o alcance desse objetivo se dá através de uma prática que valorize o conhecimento de mundo do estudante e que dê espaço a uma perspectiva crítica do trabalho com leitura e escrita, a qual, ao considerar o conhecimento como prática situada, possibilite ao aluno a construção de suas próprias reflexões.

A BNCC, ao propor uma nova forma de aliar os conhecimentos presentes nas mais diversas esferas da vida dos estudantes, traz o seguinte trecho para corroborar nosso pensamento:

As experiências das crianças em seu contexto familiar, social e cultural, suas memórias, seu pertencimento a um grupo e sua interação com as mais diversas tecnologias de informação e comunicação são fontes que estimulam sua curiosidade e a formulação de perguntas. O estímulo ao pensamento criativo, lógico e crítico, por meio da construção e do fortalecimento da capacidade de fazer perguntas e de avaliar respostas, de argumentar, de interagir com diversas produções culturais, de fazer uso de tecnologias de informação e comunicação, possibilita aos alunos ampliar sua compreensão de si mesmos, do mundo natural e social, das relações dos seres humanos entre si e com a natureza (BRASIL, 2018, p. 58).

Sendo assim, entendemos que a leitura crítica atua como facilitadora da construção de significados, haja vista que, ao ler a partir dessa perspectiva, o leitor cria seu próprio texto com base no que foi lido. Desse modo, ressalta-se ainda que

A dimensão do letramento crítico é a base para assegurar que os indivíduos sejam não apenas capazes de participar de algumas práticas de letramento existentes, fazendo uso delas, mas que sejam também, de vários modos, capazes de transformar e produzir ativamente estas práticas (GREEN, 1998, p.156).

Janks (2016, p. 31) afirma que o “nosso mundo é construído na e pela linguagem, ela molda nossa compreensão dele, associada ao nosso senso de um eu particular e dos outros.”. Foi levando em consideração essa afirmativa que optamos por desenvolver um projeto que, ao realizar atividades nas quais os alunos tivessem que ler, refletir de forma crítica e relacionar as informações aos contextos, eles refletissem sobre a importância de se conhecer a cultura local.

Antes mesmo de delinear os passos através dos quais realizamos nosso projeto de trabalho com os mais diversos gêneros que retrataram a cidade de Fortaleza e suas praças, ressaltamos a persistência em mostrar ao aluno a leitura como algo significativo, para além de um trabalho meramente conteudista, tendo como finalidade o desenvolvimento da reflexão crítica nas mais diversas esferas sociais.

Logo no início das oficinas, os alunos sentiram-se receosos. Talvez por estarem acostumados às práticas tradicionais de leitura ou pela falta de uma prática que os levasse a refletir sobre questões que não estivessem relacionadas somente ao pensamento do autor, alguns apresentaram dificuldades durante a realização de um tipo de leitura que fosse além da decodificação de palavras e frases.

Foi nessa situação que refletimos que formar um leitor crítico não dependia somente de colocar o aluno para ler, mas sim de exercitar frequentemente a leitura dos vários gêneros e deles retirar um significado, incentivá-los a refletir sobre o processo de ler, interpretar e construir seus próprios conceitos.

A escolha dos textos a serem trabalhados não se deu de forma casual. A cada oficina, tínhamos como propósito atingir objetivos reais no que tange ao desenvolvimento da consciência crítica dos alunos. Dentre eles, destacamos a realização de atividades que levassem os alunos a não só desenvolver a leitura como atividade espontânea e crítica, mas também construir seu próprio conhecimento e suas reflexões sobre diversos aspectos da cultura local.

Durante as oficinas, discorremos sobre gêneros de diferentes esferas, esperando que cada aluno, ao conseguir enfim nortear seu pensamento, fosse capaz atribuir um sentido a cada texto lido, ir além das proposições dos autores e refletir sobre a necessidade de não ler somente por ler, mas para se comunicar, construir e refletir de forma crítica sobre a construção de seu próprio conhecimento.

Iniciamos as oficinas com gêneros que consideramos mais fáceis de serem compreendidos pelos alunos. Livros que contavam com muitas gravuras e com uma fácil de ser compreendida pelos alunos, crônicas e lendas urbanas que traziam informações sobre personalidades que habitavam as praças. Porém, à medida que os alunos foram se sentindo mais seguros, começamos a trabalhar gêneros que os fizessem refletir de forma mais aguçada.

Durante a realização das atividades em que trabalhamos o gênero anotação, solicitamos que, a fim de incentivar os desenvolvimento de suas próprias considerações, não fizessem uma atividade de cópia, mas tentassem destacar os trechos relevantes, fazendo uso de suas próprias palavras. De início, os alunos apresentaram bastante dificuldade, porém, a partir da terceira oficina, já se observava neles uma maior facilidade em construir seus próprios conceitos e o fato de que já não tinham mais tanta vergonha de discuti-los com os colegas.

Ao trabalharmos o gênero discussão em grupo, sempre refletíamos sobre a importância dessas discussões coletivas para que, ao ter acesso ao pensamento do outro, cada um deles pudesse refletir acerca do seu próprio pensamento. Esse exercício foi bastante eficaz no sentido de fazê-los ter segurança para expor suas opiniões.

Diversos questionamentos eram levantados durante as aulas, tanto pela professora quanto pelos alunos, a fim de que esse trabalho de reconstrução de memórias locais através de atividades de leitura e escrita trouxesse em sua temática elementos que tivessem como preferência o desenvolvimento da criticidade, a reflexão dos fatos apresentados em cada texto e sua relevância no contexto sociocultural. Nesse momento de tantas reflexões em que os alunos já pareciam produzi-las de forma consciente, é oportuno destacar o argumento de Paulo Freire ao refletir que:

Faz tudo isso com a certeza de quem usa uma ferramenta, com a consciência de quem está diante de algo que o desafia. Nas relações que o homem estabelece com o mundo há, por isso mesmo, uma pluralidade na própria singularidade. E há também uma nota presente de criticidade. A captação que faz dos dados objetivos de sua realidade, como dos laços que prendem um dado a outro, ou um fato a outro, é naturalmente crítica, por isso, reflexiva e não reflexa, como seria na esfera dos contatos (FREIRE, 1967, p. 40).

A cada atividade realizada, tentávamos desenvolver um trabalho que fizesse o aluno refletir sobre o caráter libertador do ato de ler não só para memorizar textos, mas para lê-los e construir significados que pudessem levar para a vida toda. Tentávamos mostrar a leitura como uma espécie de necessidade. Para tanto, baseamo-nos na seguinte reflexão:

o ensino da leitura é um empreendimento de risco se não estiver fundamentado numa concepção teórica firme sobre os aspectos cognitivos envolvidos na compreensão de texto. Tal ensino pode facilmente desembocar na exigência de mera reprodução das vozes de outros leitores, mais experientes ou mais poderosos que os alunos (KLEIMAN, 1998, p. 61).

À medida em que as oficinas iam sendo realizadas, os alunos iam se identificando com a cultura local e percebendo que, durante as atividades, estavam refletindo sobre cultura, valores, ideologias, e relações de poder existentes no contexto social em que vivem. A intenção da realização dessas oficinas era também possibilitar a problematização, construção e desconstrução de sentidos sobre a atual conjuntura da sociedade na qual estão inseridos. A finalidade era fazer com que os alunos se sentissem interrogados pelas temáticas sugeridas pelos textos lidos em sala. Ao invés de só refletir a respeito de aspectos linguísticos, esperava-se que, ao analisarem cada texto, conseguissem levantar questões que possibilitassem sua reflexão enquanto leitor e cidadão.

Foi satisfatório vê-los refletir sobre questões como a divisão de classes na Praça do Passeio Público, fato que gerou indignação por se tratar de um espaço público; as condições em que se encontravam algumas praças, atribuindo tal fato ao descaso do poder público em relação ao patrimônio cultural da cidade; a leitura que fizeram ao chegarem à Praça José de Alencar e descobrirem que seria transformada em terminal rodoviário; as condições em que faleceu o poeta Mário Gomes; a extinção de espaços importantes para a preservação da memória cultural, como o Café Java e a própria Praça José de Alencar.

Ao final das oficinas, embora dois alunos tenham se mostrado resistentes, a maioria produziu seus textos, se posicionando sobre o que leram e viveram, de forma espontânea. O nível de motivação e participação dos alunos superou a expectativa inicial. Ao concluirmos as oficinas, fomos convencidos de que os alunos haviam se identificado com o objetivo do projeto: (re)conhecer e refletir sobre a diversidade histórico-cultural de praças do centro da cidade de Fortaleza- CE.

4.2.2 A didatização dos gêneros

Compreender um gênero implica, pois, considerar tanto o contexto (social, histórico e cultural) quanto a situação em que um dado texto foi produzido (quem fala, para quem, em que formato e veículo, com que objetivo finalidade ou intenção, em que registro, etc.) (ZAVAM; ALMEIDA, 2008, p. 13).

As políticas contemporâneas, principalmente a partir da década de 90, tomando forma no texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), apresentaram novas propostas de trabalho com a língua para que fosse alcançado um trabalho mais eficaz no que diz respeito à educação linguística. Nesse sentido, julgou-se necessário tomar o texto como unidade básica de ensino, além de levar em consideração os recursos discursivos relacionados à produção daquele texto. Porém, quando se fala de ensino e aprendizagem da língua a partir da unidade dos gêneros textuais, percebe-se que a relação entre teoria e prática não se dá de forma tão tranquila. No contexto escolar, o que se percebe é a existência de um conflito entre práticas antigas, as quais se amparam no ensino da oração e do período, misturadas a práticas atuais voltadas para o ensino dos gêneros textuais.

Para dar início a esta análise, encontramos nos PCNs de Língua Portuguesa, a seguinte reflexão:

Nos últimos dez anos, a quase totalidade das redes da educação pública desenvolveu, sob a forma de reorientação curricular ou de projetos de formação de professores em serviço (em geral os dois), um grande esforço de revisão das práticas tradicionais de alfabetização inicial e de ensino de Língua Portuguesa. Seja porque a demanda quantitativa já estava praticamente satisfeita – e isso abria espaço para a questão da qualidade da educação -, seja porque a produção científica na área tornou possível repensar sobre as questões envolvidas no ensino e na aprendizagem da língua, o fato é que a discussão da qualidade do ensino avançou bastante (BRASIL, 1998, p. 19).

O trecho dos Parâmetros Curriculares Nacionais traz como um de seus pontos principais a reflexão sobre a forma como se tem trabalhado a Língua Portuguesa nas instituições de ensino. Durante muito tempo, foi desconsiderada não só toda a experiência linguística que já apresentam os alunos, antes mesmo de ingressarem no ambiente escolar, mas também a compreensão da linguagem como um fenômeno dialógico. O que se vê é um ensino baseado na utilização de frases isoladas de seu contexto ou de textos somente para fins de abordagem de regras gramaticais. Tal prática nos revela que, não obstante os estudos referentes ao trabalho com a língua escrita encontrarem-se avançados no que diz respeito a novas formas de abordagem, o trabalho com a produção de gêneros textuais escritos se

apresenta atrelado ao uso de fragmentos textuais a fim de dar continuidade ao ensino destes a partir do estudo da forma, o que reduz a língua à estrutura e desconsidera, assim, seu campo de ação social.

Durante a realização do Projeto Letramento e cultura em praça pública, partindo da premissa de que “cada texto se encontra encaixado em atividades sociais estruturadas” (BAZERMAN, 2005, p. 22), tentou-se fazer uso de uma abordagem em que as atividades de escrita se tornassem mais significativas para cada participante. A intenção era fazer com que o trabalho com os gêneros abordados em cada oficina fosse ressignificado. Foi observado, ainda durante a primeira oficina, que a maioria dos alunos não apresentava dificuldades para refletir sobre as características estruturais e os conceitos dos gêneros que eram explorados em cada oficina. Quando se partia, porém, da reflexão do uso daquele texto fora da esfera escolar, alguns alunos apresentavam dificuldades para compreender que cada gênero exercia uma função que extrapolava os muros da escola.

Dentre as dificuldades apresentadas pelos alunos frente ao trabalho com os gêneros, podemos citar:

1. Compreender a funcionalidade dos gêneros;
2. Distinguir o que era gênero do que era tipo textual;
3. Entender que os gêneros fazem parte do cotidiano e não se representam somente através da escrita;
4. Atribuir sentido ao texto e relacioná-lo a outros textos;
5. Desvincular o estudo dos gêneros dos estudos somente de aspectos gramaticais ou apenas voltados para fins de composição de nota;
6. Compreender o contexto de circulação como fator importante para o entendimento dos gêneros.

A dificuldade apresentada pelos alunos para compreender e aceitar um trabalho que aproximou os textos dos contextos reais de comunicação nos fez refletir que não se trata de simples adaptação da teoria. Mesmo que várias propostas de orientação de novas práticas de ensino da língua se encontrem em ampla discussão na atualidade, trazê-las para o contexto da sala de aula nos faz entender que existe a necessidade de se discutir o quanto essa mudança de olhar para o trabalho com a linguagem em sala de aula levará tempo para arrancar das escolas as raízes deixadas por anos de apego a aspectos normativos da língua.

Além de um trabalho com o texto que não traz uma reflexão sobre a sua finalidade, o que pôde também ser observado foi uma constante preocupação dos alunos com aspectos gramaticais de seus textos. Por conhecer bem a proposta do livro didático adotado para a

turma, não foi difícil compreender as preocupações dos alunos, haja vista que, mesmo nas seções destinadas à leitura e produção de textos, o aspecto gramatical sempre prevalecia.

Muitos alunos e professores ainda acreditam que escrever bem é saber gramática, atrelando-se ainda à dicotomia certo *versus* errado. Porém, como desenvolvemos um trabalho a partir da perspectiva do gênero, estabelecemos uma abordagem a partir dos conceitos de inadequado e adequado para, assim, adentrarmos no contexto. Esse trabalho com a gramática pautado em um ensino somente de regras que definem a norma gramatical como padrão acaba desconsiderando variedades que, além de permitirem ao aluno conceber a língua como meio de integração e interação social, consigam construir um sentido e relacioná-lo a outros textos.

Na dificuldade mencionada anteriormente como número 5, observamos que o processo de produção do texto escrito fora reduzido à simples entrega de atividades para composição de nota formativa. Por diversas vezes, nos momentos em que precisávamos realizar atividades escritas, tivemos dificuldades no que se refere ao fato de que as atividades de leitura, escrita e oralidade seriam realizadas não para fins de composição de nota, mas para que fosse trabalhada a situação-problema que fez surgir a ideia do projeto: o desconhecimento apresentado por alguns alunos a respeito de aspectos histórico-culturais das praças do centro da cidade de Fortaleza-CE.

As dificuldades evidenciadas pelos alunos apontavam também para dificuldades vivenciadas pelos professores: falamos da resistência ao novo. Atrelados a uma prática que durante anos conduziu o professor a seguir à risca os planos estabelecidos para as turmas, eles apresentam dificuldades de (re)inventar seu planos de aula de modo que o trabalho com leitura e escrita na escola possibilite que os alunos se comuniquem de forma eficaz em contextos reais. Sobre tal questão, Irlandé Antunes afirma que:

Como a tradição era seguida à risca, lição por lição, os livros didáticos, o professor “aprendeu” a não “criar”, a não “inventar” seus programas de aula. O conhecimento que ele “passava” e “repassava” era sempre produzido por outra pessoa, não por ele próprio. Nesse contexto, de fato, o que sobressai é um professor “transmissor de conhecimento”, mais precisamente, de “conteúdos” (ANTUNES, 2009, p. 108).

A partir das dificuldades evidenciadas neste trabalho, o que propusemos aos alunos, em cada oficina, foi trazer uma reflexão sobre a necessidade de que houvesse a redefinição daquilo que seria, de fato, relevante para o trabalho com a língua em sala de aula. Sendo assim, entendemos que deve ser levado em consideração que, mesmo em aulas de análise linguística, o objeto de estudo sempre seria o texto e seu contexto de uso real. Para

fundamentar essa afirmação, apresentamos, mais uma vez, uma reflexão de Irandé Antunes, que corrobora nossa posição:

Essa análise linguística poderia ser a análise do substantivo, do adjetivo, do verbo, do artigo, do numeral, (e de suas flexões), da preposição, da conjunção, do advérbio, (e não podia ser diferente, pois não se fala, não se lê, não se escreve, não se entende texto sem tais coisas). Mas não basta saber que MAS, por exemplo, é uma conjunção e, mais ainda, que é uma conjunção adversativa ou que ELE é um pronome pessoal do caso reto. É preciso que se saiba que efeitos se consegue com o uso de um MAS, ou o que pode acontecer com a compreensão do texto quando se usa um pronome (ANTUNES, 2009, p. 121).

Nesta pesquisa, então, observou-se que essa maneira de se trabalhar a escrita em sala de aula, desconsiderando a importância da funcionalidade do gênero, parecia fazer ainda menos sentido, já que todas as atividades de leitura e escrita estariam voltadas para a (re)construção de memórias e de aspectos histórico-culturais de praças do centro da cidade de Fortaleza-CE e, para tanto, precisaríamos de alunos capazes de refletir e registrar a realidade encontrada em cada praça.

Seguindo esse posicionamento, podemos dizer que, no projeto Letramento e Cultura em Praça Pública, os gêneros elencados surgiram a partir de reflexões realizadas em torno da situação-problema que deu início ao projeto, situação-problema esta que se encontrava atrelada à realidade vivenciada por aquela comunidade de aprendizagem. Sendo assim, ao registrarem anotações, construírem memórias, refletirem sobre lendas urbanas, questionarem estatutos, participarem de discussões em grupo, realizarem leitura de livros e organizarem entrevistas, os alunos foram levados a desenvolver práticas que, além de possibilitar a compreensão de uma escrita autêntica, permitiram entender de que forma a circulação desses gêneros ocorre com a finalidade de se alcançar uma função social.

4.2.3 As praças como espaços de memórias

Todos os dias, inúmeras pessoas transitam entre as quatro praças que foram visitadas durante a realização do projeto. Essas praças configuram-se como espaços inseridos em uma cidade e fazem parte não só de sua história, de sua cultura, mas também das memórias de seus habitantes, principalmente dos mais antigos.

A respeito do conceito de espaço, Santos (1978), geógrafo brasileiro, afirma que é tarefa bastante difícil estabelecer um conceito único para espaço, haja vista que nenhuma definição é absoluta, sendo portanto, flexível e passível de mudanças ao longo do tempo. Isso

significa que os conceitos têm diferentes significados, historicamente definidos, e são construídos a partir de diferentes percepções. Em face disso, o autor arrisca definir espaço como um conjunto de configurações que representam relações sociais do passado e do presente.

Também Lefebvre (1976), filósofo francês, acredita que o espaço é produzido historicamente pelo homem a partir do momento em que organiza sua sociedade política e economicamente. Ao refletir sobre o conceito de espaço, o autor assegura que:

Do espaço não se pode dizer que seja um produto como qualquer outro, um objeto ou uma soma de objetos, uma coisa ou uma coleção de coisas, uma mercadoria ou um conjunto de mercadorias. Não se pode dizer que seja simplesmente um instrumento, o mais importante de todos os instrumentos, o pressuposto de toda produção e de todo o intercâmbio. Estaria essencialmente vinculado com a produção das relações (sociais) de produção (LEFEBVRE, 1976, p. 34).

Para Certeau (1998), o espaço é resultado do cruzamento de vários lugares que são modificados constantemente pela ação humana, sendo apropriados, inclusive, pelo uso. Para o autor francês, a forma como o sujeito se insere no espaço está ainda relacionada à linguagem e a seu exercício em práticas comunicativas,

Para entendermos a referência de Certeau à noção de espaço como cruzamento de lugares e avançar no conceito de espaço/lugar adotado durante a realização deste projeto, recorreremos aos conceitos de lugar e não-lugar apresentados por Marc Augé (1995 *apud* CERTEAU, 1998). Este antropólogo e etnólogo francês define a noção de ‘lugar’ como espaço identitário e histórico, palco de relações sociais em que passado e presente se entrecruzam, facilitando a compreensão do futuro. A noção de ‘não-lugares’, ao contrário, corresponderia aos lugares de passagem que possibilitam a aceleração do tempo e se configuram não-identitários.

A intenção era fazer com que cada aluno compreendesse as praças não como lugares de passagem (não-lugares) que utilizavam para cortar caminho ou para chegar a outros pontos do centro da cidade, mas como espaço onde diversas relações foram, e são ainda, estabelecidas, atribuindo a cada uma das praças significados e memórias presentes na vida de muitos Fortalezenses.

Foi pensando em fazer como que os alunos da turma de 9º ano A da EEMTI Professora Maria Margarida de Castro Almeida concebessem essas praças como lugares, ou seja, como espaços construídos não só por elementos físicos, mas por um passado que

possibilitou a conservação de memórias e a construção da história e da identidade de um povo, que se consolidou a ideia deste projeto.

Para situarmos os alunos acerca da temática do projeto, bem como para possibilitar uma reflexão sobre as memórias e de que formas eram elas construídas, logo na primeira oficina, realizamos a leitura do livro *Fortaleza: de dunas andantes a cidade banhada de sol* (PAIVA, 2005). Nesse livro, um aspecto que chamou bastante a atenção dos alunos foi o fato de que era a própria cidade de Fortaleza que sugeria uma expedição pelas suas memórias. Relatando, ela mesma, as memórias construídas desde antes da chegada dos holandeses e portugueses, passando por todos os fatos de sua história, até chegar aos dias atuais, Fortaleza mostrava como sua história foi preservada a partir daquilo que fora registrado pela memória de seu povo.

Nesse momento, a partir dos questionamentos dos alunos, fomos levados a refletir sobre as seguintes questões que nos fariam redefinir o conceito de espaço a ser trabalhado no desenvolvimento do projeto:

1. Como pode uma cidade, um ser que não tem vida, ter tanta coisa para contar?
2. A cidade, assim como outros lugares, eram mesmo só espaços físicos que não teriam vida?
3. As praças que (re)conhecemos e visitamos também não eram espaços que poderiam contar suas próprias memórias?

A fim de solidificar essa noção de espaço como lugar de construção de memórias, na segunda oficina, combinamos que, divididos em grupos, os alunos entrevistariam seus avós e nos relatariam na oficina seguinte que memórias o espaço da cidade de Fortaleza havia possibilitado que eles construíssem.

Na oficina seguinte, ao discutirmos as memórias apresentadas pelos avós dos estudantes, muitos destes reconheceram que nunca haviam pensado de fato que um espaço pudesse possibilitar a reflexão da história deles mesmos. Essa reflexão foi possível quando os alunos observaram que muitos avós, por mais que tivessem encontrado melhores condições de vida em Fortaleza, não esqueciam o lugar de onde vieram porque de lá guardavam boas recordações.

A partir de então, passamos a enxergar as praças como espaços em que não só memórias de diversas personalidades fortalezenses se entrecruzavam, mas também memórias de diferentes épocas as quais contribuiriam não só para o (re)conhecimento de fatos passados, mas para a compreensão do futuro de cada um deles.

A cada atividade realizada, percebíamos como os alunos se empolgavam com esse novo olhar. Como eles mesmos mencionaram: se isto estivesse sendo abordado em uma aula “normal” não seria tão interessante.

Por vezes, tivemos medo e achamos pretensioso da nossa parte tentar fazer com que cada aluno participante do projeto, ao visitar posteriormente cada praça, conseguisse enxergá-la não só como um espaço físico, mas como um espaço em que os prédios, as árvores, os bancos, as pessoas, enfim todos os elementos ali dispostos contribuíram para a construção das memórias de alguém.

Porém, na oficina de culminância, aquela em que os alunos foram levados às praças a fim de vivenciarem tudo aquilo que fora trabalhado nas oficinas realizadas em sala, era perceptível nos olhos de cada um o encantamento por (re)conhecerem uma história construída em torno de cada elemento presente em cada praça.

Na Praça General Tibúrcio, as estátuas dos Leões, da escritora Rachel de Queiroz, os quiosques, os prédios da Igreja do Rosário, da Academia Cearense de Letras e do Museu do Ceará deixaram de ser elementos físicos para serem elementos que traziam consigo marcas de uma época em que a arte se consolidava na cidade de Fortaleza.

Na Praça do Ferreira, aquela considerada desde sempre o coração da cidade, os prédios antigos que hoje abrigam bancos e lojas também foram (re)significados. O cineteatro São Luiz, antes descrito como um cinema velho, agora era visto como um espaço que, durante muito tempo, fora frequentado pela elite de Fortaleza. Os bancos que antes eram vistos como camas para moradores de rua, agora eram vistos como lugares em que relações de afeto outrora foram estabelecidas, momento em que os alunos lembraram que era nos bancos da praça que o Bode Ioiô, figura que caiu na graça dos alunos, encontrava os boêmios que lhe ofereciam uma boa cachaça.

Na Praça José de Alencar, os alunos refletiram sobre como a transformação da praça em terminal rodoviário poderia comprometer as recordações de outras gerações. Porém, mesmo frustrados com a reforma da praça, mostraram-se encantados ao visitarem o Theatro José de Alencar e ali reconhecerem um espaço em que um dos mais importantes escritores da literatura brasileira se encontrava representado.

Na Praça do Passeio Público, o baobá já era encarado como a única testemunha sobrevivente do fuzilamento dos revoltosos da Confederação do Equador. O Forte de Schoonemborch, hoje Forte de Nossa Senhora da Assunção, deixou de ser um quartel militar para ser visto como o lugar que deu origem à cidade, daí o nome de Fortaleza, e que, em seus dois museus, abriga muitas das memórias culturais e políticas da cidade. Nesse momento o

espaço como um meio de promoção da desigualdade social também foi mencionado, haja vista que era essa praça dividida em três espaços que seriam frequentados de acordo com a classe social de seus frequentadores.

Ao final desse trabalho, sentimo-nos felizes com os resultados observados a partir das colocações dos alunos. Observamos que eles passaram a sentir mais orgulho da cidade e das memórias que cada praça carregava. Percebemos que a partir do momento em que deixaram de ver cada praça como um lugar de passagem e passaram a vê-las como um espaço em que diversas histórias foram construídas e registradas, os alunos mudaram o pensamento, inclusive sobre a importância da conservação do espaço físico. Ficou claro para eles que esse espaço afetivo em que a história de um povo fica registrada deveria ser (re)conhecido por outras gerações.

4.2.4 A construção da identidade

A identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo ‘imaginário’ ou fantasiado sobre a sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre ‘em processo’, sempre sendo formada (HALL, 2006, p. 38).

Stuart Hall, em seu livro *identidade e diferença*, traz um capítulo intitulado “Quem precisa de identidade?”. Em nosso projeto, não questionamos “Quem precisa de identidade?”, mas sim de que forma poderíamos possibilitar aos nossos alunos uma tomada de consciência de sua identidade bem como qual seria a importância da compreensão do conceito de identidade cultural para vida desses alunos.

De acordo com Moita Lopes (2003), além de não ser fixa, haja vista estar sempre em processo de construção, a identidade tem natureza social, é influenciada, inclusive, por relações de poder e construída em práticas discursivas que ocorrem em processos de interação com o outro.

A partir da análise das informações obtidas por meio de debates e questionários, a categoria identidade tornou-se necessária ao desenvolvimento do nosso projeto por consideramos que:

1. As forças discursivas desenvolvidas na escola colaboram para o reposicionamento identitário dos alunos;
2. Levando em consideração o tempo que o aluno passa na escola, as práticas discursivas desenvolvidas nesse espaço influenciam o desenvolvimento e a tomada de conscientização da sua identidade;
3. A escola deve contribuir para a formação de cidadãos conscientes, capazes de refletir, questionar e atuar na sociedade.
4. Eventos de letramento diferentes dos que habitualmente eram realizados em sala e com temáticas mais ligadas ao cotidiano favoreciam essa reflexão sobre a própria identidade.

Para tanto, e levando em consideração que a formação da identidade é um processo contínuo, a cada oficina, eram realizadas atividades de oralidade, leitura e escrita que tinham como objetivo não só o (re)conhecimento da diversidade histórico- cultural das praças do centro de Fortaleza- CE, mas também a promoção de uma reflexão que possibilitasse aos alunos um confronto entre os novos conhecimentos que a eles estavam sendo apresentados durante a realização do projeto e o conhecimento de mundo que cada um trazia consigo.

Quando interpelados sobre o que seria identidade, alguns, na tentativa de serem engraçados, fizeram referência ao documento, porém outros compreenderam que a identidade era “aquilo que a gente é e que nos torna diferente das outras pessoas”. Nesse momento, refletimos sobre os conceitos de identidade e diferença proposto por Hall (2006). Avaliamos necessário para que os alunos, além de tomarem consciência de sua identidade cultural, compreendessem que existem outras identidades culturais diferentes das suas, porém não menos importantes a seus povos.

Na oficina 01, a leitura do livro Fortaleza de dunas andantes a cidade banhada de sol, esperávamos que os alunos compreendessem como a cidade de Fortaleza apresenta sua imagem relatando todas as experiências pelas quais passou até os dias atuais. Nesse momento, refletimos que o processo de formação de uma identidade cultural dos alunos, passaria não só pelo contato com os conteúdos que seriam ali ministrados, mas com o estabelecimento da relação que estabeleceriam até o último momento de suas vidas entre esses conteúdos e todas as futuras experiências que ainda terão com a cidade.

Na oficina 06, ao refletir que somos resultado de um processo cumulativo em que nossa história pessoal e social se imbricam, tentamos despertar nos alunos, através das memórias das praças, a leitura identitária do lugar em que viviam a partir da compreensão de memórias como uma espécie de elemento capaz de conectar gerações.

Optamos por delinear como recorte as imagens e informações das praças a partir de sua beleza e riqueza cultural. Desse modo, iniciamos as apresentações com imagens que se iniciavam em preto e branco e terminavam em cores a fim de mostrar a passagem do tempo na história de cada praça. Pretendíamos com essa atividade que cada aluno refletisse que somos fruto, assim como a cidade e suas praças, de todas as transformações pelas quais passamos ao longo do tempo.

No caso da cidade e das praças, as transformações foram somente físicas, mas refletimos que, em nosso caso, além das transformações físicas, passamos por transformações que interferem na forma como nos vestimos, com que nos relacionamos, nos caminhos que escolhemos seguir na vida e que tudo isso faz parte da nossa identidade.

Nos primeiros momentos das atividades de oralidade, alguns sentiram-se pouco à vontade para debater suas ideias, seja por não estarem acostumados a ter o direito de fala durante as aulas, seja por não se sentirem, *a priori*, suficientemente seguros sobre os assuntos que estavam sendo debatidos. Com o passar das oficinas, porém, desenvolveram uma segurança que já permitia que até mesmo alunos que, durante as aulas anteriores ao projeto, se recusavam a realizar leituras simples, expusessem seu ponto de vista.

As atividades de leitura, iniciadas na primeira oficina com o livro *Fortaleza: de dunas andantes a cidade banhada de sol*(AUTOR, data), mas mantidas em todas as outras oficinas, tinham por objetivo fazer com que os alunos, a partir das leituras realizadas em cada oficina, possibilitassem não só um confronto entre as informações de uma Fortaleza antiga e uma Fortaleza atual, mas uma reflexão sobre a própria identidade cultural de cada um. Sobre a formação dessa identidade cultural, Hall assevera que:

A identidade cultural vai se formando na assimilação entre o passado e o presente, o histórico e o moderno. Cada nova descoberta é um dado a ser compreendido e assimilado pela comunidade, onde acontecerá o processo de modificação e por fim a absorção ou rejeição parcial ou total desse novo item. A informação é, portanto, a peça fundamental para o conhecimento. Quando a discussão dialética entre o já sabido e o ignorando se processa, ela possibilita uma nova visão em relação ao que se conhecia como verdade dada (HALL, 2006, p. 216).

Nas atividades de leitura e escrita pretendíamos que os alunos compreendessem que os textos ali lidos e produzidos, além de fazerem parte do processo de manifestação social, à medida que trazia consigo vozes que queriam ser ouvidas, tinham como objetivo alcançar propósitos que iam além da mera composição de nota.

Durante a oficina em que realizamos a aula-passeio, identificamos, claramente, a formação de consciência crítica dos alunos, ao explorarem o tema do projeto de forma prática.

O passeio mostrou a realidade das praças do centro da cidade de Fortaleza - CE as quais atravessam sérios problemas, mas que, quando percebidas a partir de suas memórias, evocam um sentimento de saudade de um passado conhecido, mas não vivido, de um presente complicado no que diz respeito à preservação dessas memórias e de um futuro que será diferente já que, a partir de então, sempre que por ali passarem, irão sentir cada praça de um modo particular.

Ao observamos as anotações produzidas durante as oficinas e as colocações feitas pelos alunos no debates, compreendemos ainda que, por que mais todos os alunos fossem apresentados às mesmas informações, dada a forma particular que cada um de nós tem de ler o mundo, o nível de identificação que cada um deles apresentava variava de acordo com suas experiências pessoais. Cada um selecionava valores específicos sobre cada elemento observado.

Os alunos, ao terem contato, a cada oficina, com elementos diversos da cultura local, confrontavam o conhecimento que lhes era repassado sobre a cultura local e os que já traziam em sua bagagem cultural, possibilitando assim uma espécie de identificação cultural. Ao se identificarem com esses novos elementos da cultura, foram capazes de entender seus valores, perceberem o quanto cada um de nós é realmente importante para resgatar e preservar as memórias culturais de um povo, fazendo assim surgirem possibilidades que se relacionam ao mesmo tempo com a individualidade de cada um e com os traços culturais da sociedade da qual são parte importante.

Por fim, refletimos que, ao aliarmos eventos de letramento diferentes aos que habitualmente acontecem em sala de aula, aspectos diversos das identidades dos alunos seriam revelados. A partir do momento em que os alunos são imersos em práticas de letramento em sala de aula, abrem os olhos para a consciência de si mesmos e do mundo que os circunda. Eles encararam essa construção dessa consciência de suas identidades social e cultural como algo que tornava as aulas mais atrativas e possibilitava que eles se percebessem como sujeitos-agente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, realizada na EEMTI Prof(a) Maria Margarida de Castro Almeida, com a colaboração dos alunos da turma de 9º ano da referida escola, teve como objetivo refletir sobre o potencial dos letramentos na preservação e valorização da cultura local. Para tanto, desenvolvemos atividades nas quais escrita, leitura e oralidade funcionaram como elementos de preservação de memórias referentes às praças do centro da cidade de Fortaleza – CE. Durante sua realização, tentamos também refletir sobre a forma a partir da qual podem esses letramentos auxiliar os alunos a refletirem sobre a importância da valorização desses espaços e entenderem que suas identidades são construídas por meio de uma rede de relações socioculturais que nelas interferem.

No projeto, intitulado “Letramento e cultura em praça pública”, buscamos sempre considerar a importância de serem realizadas atividades que integrassem as necessidades dos alunos às expectativas a serem alcançadas durante a realização do projeto. Para tanto, desde o início das oficinas, investigamos quais saberes relacionados à cultura das praças e da cidade os alunos já dominavam.

Tendo em vista esclarecer as proposições elaboradas no estudo, apresentou-se uma fundamentação teórica sobre alguns conceitos: gêneros textuais/discursivos, identidade cultural e memória, desnaturalização do conceito de espaço e desenvolvimento da criticidade, relacionando-os ao ensino de Língua Portuguesa. Com o propósito de comprovar que os letramentos podem contribuir para a preservação da memória e para a conscientização da identidade cultural pelos alunos, esta pesquisa teve como produto um *e-book* com algumas das memórias (re) construídas pelos estudantes colaboradores do projeto.

A fim de que se possam destacar as contribuições deste estudo, são retomadas as questões que serviram de guia para reflexão:

- 1) Podem os projetos de letramento funcionar como dispositivos de preservação da memória coletiva?
- 2) Que atividades de linguagem podem contribuir para a construção da consciência crítica dos alunos?
- 3) Que atividades de linguagem podem incentivar os alunos a se tornarem pesquisadores de cultura e articuladores entre os saberes local e escolares?

No tocante à primeira questão, aquela que versa sobre os letramentos como dispositivo de preservação da memória, foi constatado que as práticas de leitura, oralidade e

escrita com as quais os alunos tiveram contato tanto dentro quanto fora do contexto escolar contribuíram significativamente para o resgate da memória coletiva. Isso se comprova pelos textos com as memórias registradas em anotações pelos alunos ao longo da realização do projeto.

No contexto de realização da pesquisa, essas práticas foram determinadas pela forma como foram conduzidas no projeto e pelos tipos de relações estabelecidas entre os estudantes e os elementos histórico-culturais referentes a cada praça. Nesse sentido, as práticas de letramentos contribuíram para o (re)conhecimento e valorização da cultura dessas praças, para a construção de uma consciência crítica pelos alunos, bem como para a demonstração de um sentimento de pertencimento à medida que eles associaram a proposta do projeto às suas próprias experiências e interesses.

Durante a realização da pesquisa, sempre questionávamo-nos de que forma o recurso da memória poderia fazer com que os estudantes compreendessem que as diversas histórias apresentadas em sala de aula contribuíram para a construção da história de cada um dos que ali estavam presentes. Dessa forma, o trabalho com memórias também possibilitou que a turma iniciasse um processo de autoconhecimento e de compreensão do outro e da realidade que o cerca.

Percebemos que, conforme as atividades iam sendo desenvolvidas, o senso de coletividade dos alunos também se desenvolvia, pois todos estavam fazendo parte da construção dos próprios conhecimentos e dos conhecimentos de seus colegas de sala. Neste momento, passaram a assumir uma posição de respeito frente às dificuldades apresentadas por cada um durante a realização das atividades.

Como exemplo, houve a realização da visita às praças. Nessa oficina, alguns alunos não seriam autorizados a participar porque a escola não os permitia saírem da escola sem farda. Porém, ao saberem de tal fato, os próprios colegas de sala trataram de conseguir fardas emprestadas porque consideraram importante que todos os alunos que estavam participando do projeto visitassem as praças.

Outro fato que observamos foi que, para os alunos colaboradores deste projeto, a partir das experiências com as oficinas de letramento realizadas, a escola deixou de ser vista como um espaço pouco ou nada democrático em que, para ser bom aluno fosse necessário que o silêncio se fizesse sempre necessário no contexto da sala de aula.

As produções textuais e as discussões em sala revelaram o caráter contínuo que tem a formação da identidade cultural; cada memória registrada acabou por revelar não apenas

lembranças que talvez estivessem esquecidas, mas, sobretudo, traços fundamentais de quem cada aluno era.

É necessário salientarmos, por fim, que a realização desta pesquisa reforçou que os letramentos podem contribuir para o (re)conhecimento da diversidade histórico-cultural das quatro praças do centro da cidade de Fortaleza-CE, mesmo em um contexto no qual o trabalho com elementos da cultura local se encontra tão pouco presente como é o caso do contexto escolar.

No tocante ao desenvolvimento da consciência crítica dos alunos, realizamos atividades, tanto orais quanto escritas, em que os alunos pudessem refletir de forma crítica e se posicionar frente à realidade social. Durante essas atividades, houve sempre a preocupação em romper com os comportamentos que já eram preestabelecidos pelo contexto escolar. Ao invés de alunos passivos, observamos alunos que, com o passar das oficinas, conseguiam questionar e expressar seus próprios posicionamentos.

Sendo assim, concluímos que a escola, além de ser um espaço em que os saberes devem ser apresentados de forma democrática, sem que uma única opinião seja considerada como absoluta, deve ser também um espaço que permita que os alunos pensem além daquilo que é historicamente estabelecido como convencional e tenham liberdade para expressar esses pensamentos.

Em relação à terceira questão proposta, averiguamos que, ao realizarem pesquisas referentes à sua própria cultura, os alunos vivenciaram, na prática, os percursos traçados para de (re)construção da cultura de um povo. A realização de atividades que promoveram a problematização e a investigação dos elementos histórico-culturais de praças do centro da cidade de Fortaleza-CE possibilitou a construção de saberes que não seriam adquiridos se os limites da sala de aula não fossem ultrapassados. Os alunos compreenderam que realizar pesquisas implica tanto a busca quanto a produção de conhecimento.

Segundo Marcuschi (2007), a escola se inclui em mais um dos contextos sociais no qual as práticas comunicativas encontram-se presentes. Sendo assim, enquanto agência de letramento, cabe à instituição escolar ampliar os conhecimentos dos alunos ao aliar a realidade escolar à realidade local. Nesse contexto, é relevante refletir sobre a importância de os alunos se tornarem pesquisadores de sua própria cultura. É necessário que a escola seja, de fato, uma agência de letramento que possibilite situações nas quais estes possam (re) conhecer o meio em que vivem e apreciá-lo como um espaço de cultura e de identidade social. E isso só é possível quando o professor convida o aluno para o diálogo, para a reflexão, para a criticidade e para a autonomia.

REFERÊNCIAS

- ADERALDO, M. **A Praça**. Fortaleza: Gráfica Editora, 2017.
- ALTENFELDER, A. H.; CLARA, R. A. **O gênero memórias literárias**. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/artigos/artigo/1339/o-genero-memorias-literarias>. Acesso em: 11 dez. 2019.
- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- AUGÈ, M. **Pour une anthropologie des contemporains**. Paris: Aubier, 1994
- AZEVEDO, O. **Fortaleza descalça**. 2. ed. Fortaleza: UFC/ Casa José de Alencar, 1992.
- BAKHTIN, M. M. **Os gêneros do discurso**. Tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: 34, 2016.
- BALTAR, M. **Competência discursiva e gêneros textuais: uma experiência com o jornal de sala de aula**. Caxias do Sul: EDUCS, 2004.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. **Local Literacies**. Reading and Writing in one Community. London/New York: Routledge, 1998.
- BAYNHAM, M. **Literacy practices: investigating literacy in social contexts**. London: Longman, 1995.
- BAZERMAN, C. Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas. *In*: BRAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 19-46.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e os métodos**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Batista. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BOURDIEU, P. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papirus, 1996
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 144p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 1º mar. 2020.
- CABRAL, M. B. L. Oficinas de letramento: sistematizando práticas de leitura e de escrita para além do contexto escolar. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE LITERATURA,

LINGUÍSTICA E ENSINO, 2., 2016, Mossoró. **Anais...** Mossoró: Edições UERN, 2016. p. 513-525. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2019.

CANÇADO, M. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 23, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639221>. Acesso em: 9 maio 2020.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHAUI, M. Cultura e democracia. *In*: Crítica y emancipación: **Revista latinoamericana de Ciencias Sociales**. Buenos Aires: CLACSO, Año 1, n. 1, p. 53-76, 2008. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/CyE/cye3S2a.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2019.

COSTA, N. B. da. **As letras e a letra: o gênero canção na mídia literária**. *In*: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 107- 121.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

DE ANGELIS, B. L. D. *et al.* **Praças: história, usos e funções**. Editora da Universidade de Maringá - Fundamentum (15), 2005.

DE FARIAS, A. **História da sociedade cearense**. Fortaleza: Edições Livro Técnico, 2004.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

DUBAR, C. **A crise das identidades: a interpretação de uma mutação**. Trad. Catarina Matos. Portugal: Edições Afrontamentos, 2006.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1967.

Freire, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GASPARIN, J. L. Motivar para aprendizagem significativa. **Jornal Mundo Jovem**. Porto Alegre, n. 314, p. 8, mar. 2001.

GREEN, B. Subject-specific literacy and School learning: a focus on writing. **Australia Journal of Education**, v. 30, n. 2, 1998, p. 156-69. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/000494418803200203>. Acesso em: 12 fev. 2019.

GUARÁ, I. M. F. R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Em aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 65-81, abr. 2009. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2419>. Acesso em: 12 mar. 2019.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomáz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A. 2006.

GIRÃO, R. **Fortaleza e a crônica histórica** - Coleção Alagadiço Novo. Fortaleza: UFC/Casa José de Alencar, 1997.

GUBRIUM, J. F.; HOLSTEIN, J. A. Analyzing interpretive practice. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). **The Handbook of Qualitative Research**. Thousand Oaks, California: Sage Publications, 2000, p. 487-508.

HISSA, C. E. V.; NOGUEIRA, M. L. M. Cidade-corpo. **Revista UFMG**, v. 20, n. 1, p. 54-77, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistadaufmg/issue/view/116>. Acesso em: 12 fev. 2019.

JANKS, H. Panorama sobre letramento crítico. *In*: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. (Orgs.). **Práticas de multiletramentos e letramento crítico**: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas: Pontes, 2016. p. 21-39. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/32421>. Acesso em: 15 maio 2019.

JORDÃO, C. M.; FOGAÇA, F. C. Ensino de inglês, Letramento Crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido. **Revista Línguas & Letras**, v. 08, n. 14, p. 79-105, 2007. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/download/906/770>. Acesso em: 5 mar. 2020.

KATO, M. A. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. 7 .ed. São Paulo: Ática, 2009.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura**: teoria e prática. Campinas: Pontes: Unicamp, 1993.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B. (1998). O estatuto disciplinar da linguística aplicada: o traçado de um percurso rumo ao debate. *In*: SIGNORINI, I.; CAVANCALTI, M. (Orgs.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

KLEIMAN, A. B. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 7. ed. Campinas: Pontes, 2000.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

KLEIMAN, A. B. **Letramento e suas implicações para o ensino de Língua materna**. Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez, 2007.

LANKSHEAR, C.; McLAREN, P. **Critical Literacy: politics, praxis, and the postmodern**. New York, State University of New York, 1993. 468 p.

LEFFA, V. J. **A linguística aplicada e seu compromisso com a sociedade**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGUÍSTICA APLICADA, 6., 2001. Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2001. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/la_sociedade.pdf. Acesso em: 14 jan. 2020. 2019.

LEFEBVRE, H. **Espacio y política: El derecho a la ciudad, II**. Barcelona: Ediciones Península, 1976.

LEFEBVRE, H. **O direito à cidade**. 5. ed. São Paulo: Centauro, 2001.

LE GOFF, J. [1924]. **História e memória** Tradução Bernardo Leitão ... [et al.] -- Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990. (Coleção Repertórios).

LE GOFF, J. **História e Memória**. Trad. Bernardo Leitão *et al.* 5 ed. Campinas, São Paulo: UNICAMP, 2013.

LEVY, P. **A inteligência colectiva: para uma antropologia do ciberespaço**. Portugal: Instituto Piaget, 1994.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2007.

McLAREN. P. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I.F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOITA LOPES, L. P. **Socioconstrucionismo: discurso e identidade sociais**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. 279 p.

OLIVA, J. Desnaturalizar o espaço e a natureza. *In*: AGUIAR, L. M. B. de; SOUZA, C. J. de O. **Conversações com a cartografia escolar**: para quem e para que. São João Del-Rei: UFSJ, 2016.

OLIVEIRA, M. S.; KLEIMAN, A. **Letramentos múltiplos**. Natal, RN: UDUFRN, 2008.

OLIVEIRA, M. S. Gêneros Textuais e Letramento. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada** (Impresso), v. 10, p. 325-345, 2010.

OLIVEIRA, M. S. O que é, como se faz e o que significa trabalhar com projeto de letramento. *In*: SATO, D. T. B.; BATISTA JÚNIOR, J. R. L.; SANTOS, R.C. R. (Org.). **LER, escrever, agir e transformar**: uma introdução aos novos estudos do letramento. 1ª. ed. Recife: Pipa, 2017, v. 1, p. 42-60.

OLIVEIRA, M. S.; TINOCO, G. A.; SANTOS, I. B. A. **Projetos de letramento e formAÇÃO de professores de língua materna**. 2. ed. Natal: UFRN, 2014.

OLIVEIRA, M. S. Letramentos e políticas públicas: a família na escola. *In*: KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. (Orgs.). **Significados e ressignificações do letramento**. 1ª. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2016. – (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

SANTOS, I.B.A; KLEIMAN, A. Projetos, Oficinas e práticas de letramento: leitura e ação social. *In* Revista ComSertões – Juazeiro-BA, v.7, n.1, julho-dezembro 2019.

PAIVA, F. **Fortaleza**: de dunas andantes: a cidade banhada de sol. Fortaleza: Editora Cortez, 2005.

PONTE, S. R. A Belle Époque em Fortaleza: remodelação e controle. *In*. SOUZA, S. de. (Org.). **Uma nova história do Ceará**. 3. ed. rev. e atual. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2004.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia nova**. São Paulo: Hucitec-Edusp, 1978.

SANTOS, Milton. [1971]. **O Trabalho do Geógrafo no Terceiro Mundo**. Tradução de: Sandra Lencioni. 5. ed. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

SOARES, M. 2009. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 128p.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento**. Paper entregue após a Teleconferência Unesco Brasil sobre Letramento e Diversidade, 2003. Disponível em: <http://telecongresso.sesi.org.br>. Acesso em: 10 maio 2019.

STREET, B. Eventos de Letramento e Práticas de Letramento: Teoria e Prática nos Novos Estudos do Letramento. *In*: MAGALHÃES, I. (Org.). **Discursos e Práticas de Letramento**:

pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas: Mercado de Letras, 2012, p. 69-92.

VIEIRA, E.; VALQUIND, L. **Oficina de Ensino: O quê? Por quê? Como?.** 4. ed. Porto Alegre. EDIPUCRS, 2002.

WALSHAM, G. **Interpreting Information Systems in Organizations.** Chichester, England: John Wiley & Sons Ltd., 1993.

WOOLDRIGE, N. Tensions and ambiguities in critical literacy. *In*: COMBER, B.; SIMPSON, A. (Eds.). **Negotiating critical literacies in classroom.** New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2001.

ZAWAN, A.; ARAÚJO, N. Gêneros escritos e Ensino. *In*: PONTES, A. L.; COSTA, M. A. R. (Orgs.). **Ensino de língua materna na perspectiva do discurso: uma contribuição para o professor.** Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2008.

APÊNDICE A - MODELO DE QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Este questionário será aplicado a fim de que sejam gerados dados sobre a estrutura e funcionamento da escola.

Questionário de identificação da instituição escolar

1. INFORMAÇÕES GERAIS

1.1 - Nome da escola:

EEMTI Professora Maria Margarida de Castro Almeida

1.2 - Endereço:

Av. Contorno Sul, 960. Conjunto Esperança

1.3 - A localidade em que a escola está situada é considerada área de risco em termos de violência (roubos, furtos, assaltos, troca de tiros, consumo de drogas, homicídios etc.)?

Sim. Assaltos, homicídios, troca de tiros e consumo de drogas já foram presenciados até mesmo em horário de aula.

1.4 - Os alunos que frequentam a escola são todos da localidade em que ela está situada?

Não. Os alunos que frequentam a escola pertencem também a localidades próximas que não possuem escolas suficientes.

1.5 - Contatos:

(85) 32969829

1.6 - Entidade Mantenedora (x) Estadual () Municipal () Particular

1.7 - Funcionamento: (x) parcial (x) integral

1.8 - Horário dos turnos: (x) manhã (x) tarde (x) noite

1.9 - Séries e classes:

9º ano em tempo parcial (somente turno da tarde)

1º ano do Ensino Médio em tempo integral e turno da noite

2º e 3º ano do Ensino Médio em tempo parcial (turno da manhã e turno da noite)

2. ESTRUTURA FÍSICA DA ESCOLA

(x) Sala de Professores

- (x) Sala de Multimídia/ TV Vídeo
- (x) Ambiente de Leitura/ Biblioteca
- (x) Laboratório de Informática
- (x) Rede wi-fi para os alunos
- (x) Laboratório de Ensino de Ciências e da Natureza
- (x) Acessibilidade a Portadores de Necessidades Especiais
- (x) Ambientes para atividades de Lazer / Quadra de esportes
- (x) Auditório
- (x) Refeitório

3. QUADRO DE PESSOAL DA ESCOLA - DOCENTE E DISCENTE

3.1 - Total de docentes efetivos e estagiários:

28 docentes efetivos e quatro estagiários

3.2 - Total de funcionários administrativos:

05 funcionários administrativos

3.3 – Quantidade de alunos: atualmente 829 alunos distribuídos nos três turnos.

4. ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DA ESCOLA

4.1 - A Escola possui coordenador (a) pedagógico (a)? (x) Sim () Não

4.2 – A escola possui psicólogo? () Sim (x) Não

4.3 - A escola regimento escolar? (x) Sim () Não

4.4 - A escola possui projeto político pedagógico? (x) Sim () Não

4.5 - A escola possui conselho de classe? (x) Sim () Não

4.6 – Como é organizado o horário para o planejamento docente e a coordenação pedagógica?

O horário é organizado de acordo com as áreas: linguagens e códigos às terças – feiras; ciências da natureza e matemática às quartas-feiras e ciências humanas às quintas-feiras.

4.7 – Como se dá a relação escola x comunidade?

A relação é muito boa. A comunidade inclusive usufrui dos espaços das escolas. Tanto membros das igrejas da região quanto a população agendam horários para uso de espaços da escola.

Projeto Letramento e Cultura em praças públicas

Este questionário tem como objetivo gerar dados e fundamentar ações de pesquisa a serem desenvolvidas no projeto “*Letramento e Cultura em praças públicas.*” O projeto, desenvolvido pela mestrandia do PROFLETRAS Otana Mary da Costa Barbosa.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

- 01.Nome completo:
- 02.Data de nascimento:
- 03.Sexo:
- 04.Endereço residencial
- 05.Endereço eletrônico
- 06.Telefone celular
- 07.Série que cursa
- 08.Escola onde estuda
- 09.Para você, o que é leitura?
- 10.Que práticas de leitura são desenvolvidas na sua escola?
- 11.Que práticas de escrita são desenvolvidas na sua escola?
- 12.Sua escola tem biblioteca?
- 13.Se a resposta for sim, com que frequência você vai à biblioteca?
- 14.Que livros você mais gosta de ler?
- 15.Sobre o que você mais gosta de escrever?
- 16.Onde costuma desenvolver atividades de leitura e escrita?
- 17.Quanto tempo, por semana, você dedica às práticas de leitura e escrita?
- 18.O que você entende por cultura?
- 19.Você considera a preservação da cultura local importante? Justifique.
- 20.O que você já leu ou escreveu sobre a cultura local?
- 21.O que você entende por pesquisa?
- 22.Gostaria de ser um pesquisador de cultura?

23. Que conhecimentos você tem sobre as praças do Ferreira, de José de Alencar e do Passeio Público?
24. O que você compreende por memórias?
25. O que você sabe sobre blog ?
26. Você sabe o que é um e-book?

ANEXO A – LETRA DA CANÇÃO “ERA UMA VEZ”, DE KELL SMITH

Era uma Vez

(Kell Smith)

Era uma vez
O dia em que todo dia era bom
Delicioso gosto e o bom gosto
das nuvens serem feitas de algodão

Dava pra ser herói
no mesmo dia em que escolhia ser vilão
E acabava tudo em lanche
Um banho quente e talvez um arranhão

Era uma vez, era uma vez, era uma vez, era uma vez
O dia em que todo dia era bom
Era uma vez

É que a gente quer crescer
E quando cresce quer voltar do início
Porque um joelho ralado
dói bem menos que um coração partido

É que a gente quer crescer
E quando cresce quer voltar do início
Porque um joelho ralado
dói bem menos que um coração partido

Dá pra viver
Mesmo depois de descobrir que o mundo ficou mau
É só não permitir que a maldade do mundo te pareça normal
Pra não perder a magia de acreditar na felicidade real
E entender que ela...

ANEXO B – “MEMÓRIAS DE LIVROS”, DE JOÃO UBALDO RIBEIRO

Memórias de livros

(João Ubaldo Ribeiro)

Aracaju, a cidade onde nós morávamos no fim da década de 40, começo da de 50, era a orgulhosa capital de Sergipe, o menor estado brasileiro (mais ou menos do tamanho da Suíça). Essa distinção, contudo, não lhe tirava o caráter de cidade pequena, provinciana e calma, à boca de um rio e a pouca distância de praias muito bonitas. Sabíamos do mundo pelo rádio, pelos cinejornais que acompanhavam todos os filmes e pelas revistas nacionais. A televisão era tida por muitos como mentira de viajantes, só alguns loucos andavam de avião, comprávamos galinhas vivas e verduras trazidas à nossa porta nas costas de mulas, tínhamos grandes quintais e jardins, meninos não discutiam com adultos, mulheres não usavam calças compridas nem dirigiam automóveis e vivíamos tão longe de tudo que se dizia que, quando o mundo acabasse, só íamos saber uns cinco dias depois.

Mas vivíamos bem. Morávamos sempre em casarões enormes, de grandes portas, varandas e tetos altíssimos, e meu pai, que sempre gostou das últimas novidades tecnológicas, trazia para casa tudo quanto era tipo de geringonça moderna que aparecia. Fomos a primeira família da vizinhança a ter uma geladeira e recebemos visitas para examinar o impressionante armário branco que esfriava tudo. Quando surgiram os primeiros discos *long play*, já tínhamos a vitrola apropriada e meu pai comprava montanhas de gravações dos clássicos, que ele próprio se recusava a ouvir, mas nos obrigava a escutar e comentar.

Nada, porém, era como os livros. Toda a família sempre foi obsedada por livros e às vezes ainda arma brigas ferozes por causa de livros, entre acusações mútuas de furto ou apropriação indébita. Meu avô furtava livros de meu pai, meu pai furtava livros de meu avô, eu furtava livros de meu pai e minha irmã até hoje furta livros de todos nós. A maior casa onde moramos, mais ou menos a partir da época em que aprendi a ler, tinha uma sala reservada para a biblioteca e gabinete de meu pai, mas os livros não cabiam nela — na verdade, mal cabiam na casa. E, embora os interesses básicos dele fossem Direito e História, os livros eram sobre todos os assuntos e de todos os tipos. Até mesmo ciências ocultas, assunto que fascinava meu pai e fazia com que ele às vezes se trancasse na companhia de uns desenhos esotéricos, para depois sair e dirigir olhares magnéticos aos circunstantes, só que ninguém ligava e ele desistia temporariamente. Havia uns livros sobre hipnotismo e, depois de ler um deles, hipnotizei um peru que nos tinha sido dado para um Natal e, que, como jamais ninguém lembrou de assá-lo, passou a residir no quintal e, não sei por que, era conhecido como Lúcio. Minha mãe se impressionou, porque, assim que comecei meus passes hipnóticos, Lúcio estacou, pareceu engolir em seco e ficou paralisado, mas meu pai — talvez porque ele próprio nunca tenha conseguido hipnotizar nada, apesar de inúmeras tentativas — declarou que aquilo não tinha nada com hipnotismo, era porque Lúcio era na verdade uma perua e tinha pensado que eu era o peru.

Não sei bem dizer como aprendi a ler. A circulação entre os livros era livre (tinha que ser, pensando bem, porque eles estavam pela casa toda, inclusive na cozinha e no banheiro), de maneira que eu convivía com eles todas as horas do dia, a ponto de passar tempos enormes com um deles aberto no colo, fingindo que estava lendo e, na verdade, se não me trai a vã memória, de certa forma lendo, porque quando havia figuras, eu inventava as histórias que elas ilustravam e, ao olhar para as letras, tinha a sensação de que entendia nelas o que inventara. Segundo a crônica familiar, meu pai interpretava aquilo como uma grande sede de saber cruelmente insatisfeita e queria que eu aprendesse a ler já aos quatro anos, sendo demovido a muito custo, por uma pedagoga amiga nossa. Mas, depois que completei seis

anos, ele não aguentou, fez um discurso dizendo que eu já conhecia todas as letras e agora era só uma questão de juntá-las e, além de tudo, ele não suportava mais ter um filho analfabeto. Em seguida, mandou que eu vestisse uma roupa de sair, foi comigo a uma livraria, comprou uma cartilha, uma tabuada e um caderno e me levou à casa de D. Gilete.

— D. Gilete — disse ele, apresentando-me a uma senhora de cabelos presos na nuca, óculos redondos e ar severo —, este rapaz já está um homem e ainda não sabe ler. Aplique as regras.

“Aplicar as regras”, soube eu muito depois, com um susto retardado, significava, entre outras coisas, usar a palmatória para vencer qualquer manifestação de falta de empenho ou burrice por parte do aluno. Felizmente D. Gilete nunca precisou me aplicar as regras, mesmo porque eu de fato já conhecia a maior parte das letras e juntá-las me pareceu fácil, de maneira que, quando voltei para casa nesse mesmo dia, já estava começando a poder ler. Fui a uma das estantes do corredor para selecionar um daqueles livrões com retratos de homens carrancudos e cenas de batalhas, mas meu pai apareceu subitamente à porta do gabinete, carregando uma pilha de mais de vinte livros infantis.

— Esses daí agora não — disse ele. — Primeiro estes, para treinar. Estas livrarias daqui são umas porcarias, só achei estes. Mas já encomendei mais, esses daí devem durar uns dias.

Duraram bem pouco, sim, porque de repente o mundo mudou e aquelas paredes cobertas de livros começaram a se tornar vivas, frequentadas por um número estonteante de maravilhas, escritas de todos os jeitos e capazes de me transportar a todos os cantos do mundo e a todos os tipos de vida possíveis. Um pouco febril às vezes, chegava a ler dois ou três livros num só dia, sem querer dormir e sem querer comer porque não me deixavam ler à mesa — e, pela primeira vez em muitas, minha mãe disse a meu pai que eu estava maluco, preocupação que até hoje volta e meia ela manifesta.

— Seu filho está doido — disse ela, de noite, na varanda, sem saber que eu estava escutando.

— Ele não larga os livros. Hoje ele estava abrindo os livros daquela estante que vai cair para cheirar.

— Que é que tem isso? É normal, eu também cheiro muito os livros daquela estante. São livros velhos, alguns têm um cheiro ótimo.

— Ele ontem passou a tarde inteira lendo um dicionário.

— Normalíssimo. Eu também leio dicionários, distrai muito. Que dicionário ele estava lendo?

— O Lello.

— Ah, isso é que não pode. Ele tem que ler o Laudelino Freire, que é muito melhor. Eu vou ter uma conversa com esse rapaz, ele não entende nada de dicionários. Ele está cheirando os livros certos, mas lendo o dicionário errado, precisa de orientação.

Sim, tínhamos muitas conversas sobre livros. Durante toda a minha infância, havia dois tipos básicos de leitura lá em casa: a compulsória e a livre, esta última dividida em dois subtipos — a livre propriamente dita e a incerta. A compulsória variava conforme a disposição de meu pai. Havia a leitura em voz alta de poemas, trechos de peças de teatro e discursos clássicos, em que nossa dicção e entonação eram invariavelmente descritas como o pior desgosto que ele tinha na vida. Líamos Homero, Camões, Horácio, Jorge de Lima, Sófocles, Shakespeare, Euclides da Cunha, dezenas de outros. Muitas vezes não entendíamos nada do que líamos, mas gostávamos daquelas palavras sonoras, daqueles conflitos estranhos entre gente de nomes exóticos, e da expressão comovida de minha mãe, com pena de Antígona e torcendo por Heitor na *Ilíada*. Depois de cada leitura, meu pai fazia sua palestra de rotina sobre nossa ignorância e, andando para cima e para baixo de pijama na varanda, dava uma aula grandiloquente sobre o assunto da leitura, ou sobre o autor do texto, aula esta a que os vizinhos muitas vezes vinham assistir. Também tínhamos os resumos — escritos ou orais — das leituras, as cópias (começadas quando ele, com grande escândalo, descobriu que eu não entendia direito o ponto e vírgula e me obrigou a copiar sermões do Padre Antônio Vieira, para aprender a usar o ponto e vírgula) e os trechos a decorar. No que certamente é um

mistério para os psicanalistas, até hoje não só os sermões de Vieira como muitos desses autores forçados pela goela abaixo estão entre minhas leituras favoritas. (Em compensação, continuo ruim de ponto e vírgula.)

Mas o bom mesmo era a leitura livre, inclusive porque oferecia seus perigos. Meu pai usava uma técnica maquiavélica para me convencer a me interessar por certas leituras. A circulação entre os livros permanecia absolutamente livre, mas, de vez em quando, ele brandia um volume no ar e anunciava com veemência:

— Este não pode! Este está proibido! Arranco as orelhas do primeiro que chegar perto deste daqui!

O problema era que não só ele deixava o livro proibido bem à vista, no mesmo lugar de onde o tirara subitamente, como às vezes a proibição era para valer. A incerteza era inevitável e então tínhamos momentos de suspense arrasador (meu pai nunca arrancou as orelhas de ninguém, mas todo mundo achava que, se fosse por uma questão de princípios, ele arrancaria), nos quais lemos *Nossa vida sexual* do Dr. Fritz Kahn, *Romeu e Julieta*, *O livro de San Michele*, *Crônica escandalosa dos Doze Césares*, *Salambô*, *O crime do Padre Amaro* — enfim, dezenas de títulos de uma coleção estapafúrdia, cujo único ponto em comum era o medo de passarmos o resto da vida sem orelhas — e hoje penso que li tudo o que ele queria disfarçadamente que eu lesse, embora à custa de sobressaltos e suores frios.

Na área proibida, não pode deixar de ser feita uma menção aos pais de meu pai, meus avós João e Amália. João era português, leitor anticlerical de Guerra Junqueiro e não levava o filho muito a sério intelectualmente, porque os livros que meu pai escrevia eram finos e não ficavam em pé sozinhos. “Isto é merda”, dizia ele, sopesando com desdém uma das monografias jurídicas de meu pai. “Estas tripinhas que não se sustentam em pé não são livros, são uns folhetos.” Já minha avó tinha mais respeito pela produção de meu pai, mas achava que, de tanto estudar altas ciências, ele havia ficado um pouco abobalhado, não entendia nada da vida. Isto foi muito bom para a expansão dos meus horizontes culturais, porque ela não só lia como deixava que eu lesse tudo o que ele não deixava, inclusive revistas policiais oficialmente proibidas para menores. Nas férias escolares, ela ia me buscar para que eu as passasse com ela, e meu pai fi cava preocupado.

— D. Amália — dizia ele, tratando-a com cerimônia na esperança de que ela se imbuísse da necessidade de atendê-lo —, o menino vai com a senhora, mas sob uma condição. A senhora não vai deixar que ele fique o dia inteiro deitado, cercado de bolachinhas e docinhos e lendo essas coisas que a senhora lê.

— Senhor doutor — respondia minha avó —, sou avó deste menino e tua mãe. Se te criei mal, Deus me perdoe, foi a inexperiência da juventude. Mas este cá ainda pode ser salvo e não vou deixar que tuas maluquices o infelicitem. Levo o menino sem condição nenhuma e, se insistes, digo-te muito bem o que podes fazer com tuas condições e vê lá se não me respondes, que hoje acordei com a ciática e não vejo a hora de deitar a sombrinha ao lombo de um que se atreva a chatear-me. Passar bem, Senhor doutor. E assim eu ia para a casa de minha avó Amália, onde ela comentava mais uma vez com meu avô como o filho estudara demais e ficara abestalhado para a vida, e meu avô, que queria que ela saísse para poder beber em paz a cerveja que o médico proibira, tirava um bolo de dinheiro do bolso e nos mandava comprar umas coisitas de ler — Amália tinha razão, se o menino queria ler, que lesse, não havia mal nas leituras, havia em certos leitores. E então saíamos gloriosamente, minha avó e eu, para a maior banca de revistas da cidade, que ficava num parque perto da casa dela e cujo dono já estava acostumado àquela dupla excêntrica. Nós íamos chegando e ele perguntava:

— Uma de cada?

— Uma de cada — confirmava minha avó, passando a superintender, com os olhos brilhando, a colheita de um exemplar de cada revista, proibida ou não proibida, que ia formar uma

montanha colorida deslumbrante, num carrinho de mão que talvez o homem tivesse comprado para atender a fregueses como nós. — Mande levar. E agora aos livros!

Depois da banca, naturalmente, vinham os livros. Ela acompanhava certas coleções, histórias de “Raffles, Arsène Lupin”, Ponson du Terrail, Sir Walter Scott, Edgar Wallace, Michel Zevaco, Emilio Salgari, os Dumas e mais uma porção de outros, em edições de sobrecapas extravagantemente coloridas que me deixavam quase sem fôlego. Na livraria, ela não só se servia dos últimos lançamentos de seus favoritos, como se dirigia imperiosamente à seção de literatura para jovens e escolhia livros para mim, geralmente sem ouvir minha opinião — e foi assim que li Karl May, Edgar Rice Burroughs, Robert Louis Stevenson, Swift e tantos mais, num sofá enorme, soterrado por revistas, livros e latas de docinhos e bolachinhas, sem querer fazer mais nada, absolutamente nada, neste mundo encantado. De vez em quando, minha avó e eu mantínhamos tertúlias literárias na sala, comentando nossos vilões favoritos e nosso herói predileto, o Conde de Monte Cristo – Edmond Dantès! – como dizia ela, fremindo num gesto dramático. E meu avô, bebendo a cerveja escondido lá dentro, dizia “ai, ai, esses dois se acham letrados, mas nunca leram o Guerra Junqueiro”.

De volta à casa de meus pais, depois das férias, o problema das leituras compulsórias às vezes se agravava, porque meu pai, na certeza (embora nunca desse ousadia de me perguntar) de que minha avó me tinha dado para ler tudo o que ele proibia, entrava numa programação delirante, destinada a limpar os efeitos deletérios das revistas policiais. Sei que parece mentira e não me aborreço com quem não acreditar (quem conheceu meu pai acredita), mas a verdade é que, aos doze anos, eu já tinha lido, com efeitos às vezes surpreendentes, a maior parte da obra traduzida de Shakespeare, *O elogio da loucura*, *As décadas de Tito Lívio*, *D. Quixote* (uma das ilustrações de Gustave Doré, mostrando monstros e personagens saindo dos livros de cavalaria do fidalgo, me fez mal, porque eu passei a ver as mesmas coisas saindo dos livros da casa), adaptações especiais do *Fausto* e da *Divina comédia*, a *Ilíada*, a *Odisseia*, vários ensaios de Montaigne, Poe, Alexandre Herculano, José de Alencar, Machado de Assis, Monteiro Lobato, Dickens, Dostoievski, Suetônio, os *Exercícios espirituais* de Santo Inácio de Loyola e mais não sei quantos outros clássicos, muitos deles resumidos, discutidos ou simplesmente lembrados em conversas inflamadas, dos quais nunca me esqueço e a maior parte dos quais faz parte íntima de minha vida.

Fico pensando nisso e me pergunto: não estou imaginando coisas, tudo isso poderia ter realmente acontecido? Terei tido uma infância normal? Acho que sim, também joguei bola, tomei banho nu no rio, subi em árvores e acreditei em Papai Noel. Os livros eram uma brincadeira como outra qualquer, embora certamente a melhor de todas. Quando tenho saudades da infância, as saudades são daquele universo que nunca volta, dos meus olhos de criança vendo tanto que entonteciam, dos cheiros dos livros velhos, da navegação infinita pela palavra, de meu pai, de meus avós, do velho casarão mágico de Aracaju.

Texto extraído do livro *Um brasileiro em Berlim* (Rio de Janeiro: Objetiva, 2011, pp. 105-112). Fonte: Revista *Na ponta do lápis* (ano VII, número 18, junho de 2008, p.22)

ANEXO C – ESTATUTOS DA PADARIA ESPIRITUAL

Estatutos da Padaria Espiritual

- Fica organizada, nesta cidade de Fortaleza, capital da "Terra da Luz", antigo Siará Grande, uma sociedade de rapazes de Letras e Artes, denominada Padaria Espiritual, cujo fim é fornecer pão de espírito aos sócios em particular, e aos povos, em geral.
 - A Padaria Espiritual se comporá de um Padeiro-Mór (presidente), de dois Forneiros (secretários), de um Gaveta (tesoureiro), de um Guarda-livros na acepção intrínseca da palavra (bibliotecário), de um Investigador das Coisas e das Gentes, que se chamará Olho da Providência, e demais Amassadores (sócios). Todos os sócios terão a denominação geral de Padeiros.
 - Fica limitado em vinte o número de sócios, inclusive a Diretoria, podendo-se, porém, admitir sócios honorários que se denominarão Padeiros-livres.
 - Depois da instalação da Padaria, só será admitido quem exhibir uma peça literária ou qualquer outro trabalho artístico que for julgado decente pela maioria.
 - Haverá um livro especial para registrar-se o nome comum e o nome de guerra da cada Padeiro, sua naturalidade, estado, filiação e profissão a fim de poupar-se à Posteridade o trabalho dessas indagações.
- Todos os Padeiros terão um nome de guerra único, pelo qual serão tratados e do qual poderão usar no exercício de suas árduas e humanitárias funções.
- O distintivo da Padaria Espiritual será uma haste de trigo cruzada de uma pena, distintivo que será gravado na respectiva bandeira, que terá as cores nacionais.
 - As fornadas (sessões) se realizarão diariamente, à noite, à exceção das quintas-feiras, e aos domingos, ao meio-dia.
 - Durante as fornadas, os Padeiros farão a leitura de produções originais e inéditas, de quaisquer peças literárias que encontrarem na imprensa nacional ou estrangeira e falarão sobre as obras que lerem.
 - Far-se-ão dissertações biográficas acerca de sábios, poetas, artistas e literatos, a começar pelos nacionais, para o que se organizará uma lista, na qual serão designados, com a precisa antecedência, o dissertador e a vítima.
 - Também se farão dissertações sobre datas nacionais ou estrangeiras.
 - Essas dissertações serão feitas em palestras, sendo proibido o tom oratório, sob pena de vaia.
 - Haverá um livro em que se registrará o resultado das fornadas com o maior laconismo possível, assinando todos os Padeiros presentes.
 - As despesas necessárias serão feitas mediante finta passada pelo Gaveta, que apresentará conta do dinheiro recebido e despendido.
 - É proibido o uso de palavras estranhas à língua vernácula, sendo, porém, permitido o emprego dos neologismos do Dr. Castro Lopes.
 - Os Padeiros serão obrigados a comparecer à fornada, de flor à lapela, qualquer que seja a flor, com exceção da de chichá.
 - Aquele que durante uma sessão não disser uma pilhéria de espírito, pelo menos, fica obrigado a pagar no sábado café para todos os colegas. Quem disser uma pilhéria superiormente fina, pode ser dispensado da multa da semana seguinte.

- O Padeiro que for pegado em flagrante delito de plágio, falado ou escrito, pagará café e charutos para todos os colegas.

- Todos os Padeiros serão obrigados a defender seus colegas da agressão de qualquer cidadão ignáreo e a trabalhar, com todas as forças, pelo bem estar mútuo.19) É proibido fazer qualquer referência à rosa de Maiherbe e escrever nas folhas mais ou menos perfumadas dos álbuns.

- Durante as fornadas, é permitido ter o chapéu na cabeça, exceto quando se falar em Homero, Shakespeare, Dante, Hugo, Goethe, Camões e José de Alencar porque, então, todos se descobrirão.

- Será julgada indigna de publicidade qualquer peça literária em que se falar de animais ou plantas estranhos à Fauna e à Flora brasileiras, como: cotovia, olmeiro, rouxinol, carvalho etc.

- Será dada a alcunha de "medonho" a todo sujeito que atentar publicamente contra o bom senso e o bom gosto artísticos.

- Será preferível que os poetas da "Padaria" externem suas idéias em versos.

- Trabalhar-se-á por organizar uma biblioteca, empregando-se para isso todos os meios lícitos e ilícitos.

- Dirigir-se-á um apelo a todos os jornais do mundo, solicitando a remessa dos mesmos à biblioteca da "Padaria".

- São considerados, desde já, inimigos naturais dos Padeiros - o Clero, os alfaiates e a polícia. Nenhum Padeiro deve perder ocasião de patentear seu desagrado a essa gente.

- Será registrado o fato de aparecer algum Padeiro com colarinho de nitidez e alvura contestáveis.

Será punido com expulsão imediata e sem apelo o Padeiro que recitar ao piano.

- Organizar-se-á um calendário com os nomes de todos os grandes homens mortos, Haverá uma pedra para se escrever o nome do Santo do dia, nome que também será escrito na Ata, em seguida à data respectiva.

- A "Avenida Caio Prado" é considerada a mais útil e a mais civilizada das instituições que felizmente nos regem, e, por isso, ficará sob o patrocínio da Padaria.

- Encarregar-se-á um dos Padeiros de escrever uma monografia a respeito do incansável educador Professor Sobreira e suas obras.

- A "Padaria" representará ao Governo do Estado contra o atual horário da Biblioteca Pública e indicará um outro mais consoante às necessidades dos famintos de idéias.

- Nomear-se-ão comissões para apresentarem relatórios sobre os estabelecimentos de instrução pública e particular da Capital relatórios que serão publicados.

- A Padaria Espiritual obriga-se a organizar, dentro do mais breve prazo possível, um Cancioneiro Popular, genuinamente cearense.

- Logo que estejam montados todos os maquinismos, a Padaria publicará um jornal que, naturalmente, se chamará O Pão.

- A Padaria tratará de angariar documentos para um livro contendo as aventuras do célebre e extraordinário Padre Verdeixa.

- Publicar-se-á, no começo de cada ano, um almanaque ilustrado do Ceará contendo indicações uteis e inúteis, primores literários e anúncios de bacalhau.

- A Padaria terá correspondentes em todas as capitais dos países civilizados, escolhendo-se para isso literatos de primeira água.

- As mulheres, como entes frágeis que são, merecerão todo o nosso apoio excetuadas: as fumistas, as freiras e as professoras ignorantes.

- A Padaria desejaria muito criar aulas noturnas para a infância desvalida; mas, como não tem tempo para isso, trabalhará por tornar obrigatório a instrução pública primada.
- A Padaria declara desde já guerra de morte ao bendegó do "Cassino".
- É expressamente proibido aos Padeiros receberem cartões de troco dos que atualmente se emitem nesta Capital. No aniversário natalício dos Padeiros, ser-lhes-á oferecida uma refeição pelos colegas.
- A Padaria declara embirrar solenemente com a secção "Para matar o tempo" do jornal "A Republica", e, assim, se dirigirá à redacção desse jornal, pedindo para acabar com a mesma secção.
- Empregar-se-ão todos os meios de compelir Mané Coco a terminar o serviço da "Avenida Ferreira".
- O Padeiro que, por infelicidade, tiver um vizinho que aprenda clarineta, pistom ou qualquer outro instrumento irritante, dará parte à Padaria que trabalhará para pôr termo a semelhante suplício.
- Pugar-se-á pelo aformoseamento do Parque da Liberdade, e pela boa conservação da cidade, em geral.
- Independente das disposições contidas nos artigos precedentes, a Padaria tomará a iniciativa de qualquer questão emergente que entenda com a Arte, com o bom Gosto, com o Progresso e com a Dignidade Humana. Amassado e assado na "Padaria Espiritual", aos 30 de Maio de 1892. Seguem-se as assinaturas dos padeiros presentes, em número de dezoito, faltando, portanto, duas assinaturas.

ANEXO D – TEXTO “A BAILARINA FANTASMA”

A bailarina Fantasma

Muitos são os teatros com fama de assombrados ao redor do mundo, talvez pelo aspecto sombrio dos mesmos quando estão vazios. Aqui no blog Noite Sinistra já tivemos a oportunidade de falar das histórias de assombração do **Teatro Nacional de Brasília** e hoje contaremos uma interessante história relacionada com o teatro José de Alencar, situado na capital do estado do Ceará.



Foto de 1939

O dia 17 de junho de 1910 marcou a inauguração de um dos mais belos teatros de todo o Brasil: o Teatro José de Alencar. A casa de espetáculos foi entregue ao público da província pelo Presidente Nogueira Accioly, com direito a longo discurso proferido por Júlio César da Fonseca, um dos maiores oradores da época.



Não se sabe ao certo quando tudo começou, mas a história é antiga. Alguns funcionários e frequentadores do Teatro juram ter visto o fantasma de uma bailarina rondando o palco e os corredores do local. Segundo os relatos, ela aparece de repente, em meio a uma brisa gelada, quase transparente e com voz sussurrada. A assombração não só aparece constantemente, como faz piruetas e outros passos de balé. De acordo com funcionários e visitantes, trata-se de uma jovem mulher, com vestido azul e longos cabelos. E não some sem antes dizer: “Eu preciso ensaiar”.

Diante de tantos relatos como estes, existe uma "ferramenta" utilizada para espantar estes seres que aparecem e, muitas vezes, assustam quem os vê: é a ghost light (luz fantasma). Em sua pura definição, a luz, localizada ao lado esquerdo do palco, é acesa quando todas as outras estão apagadas, evitando, principalmente, que os atores caiam do palco, pisem ou tropecem em adereços.

Entretanto, com base em algumas superstições, as ghost lights são usadas para manter os fantasmas longe do palco. Além disso, dizem que ter, ao menos, uma luz acesa espanta a má sorte e a tristeza.

A escritora Socorro Acioli se interessou pelo caso e decidiu frequentar o teatro, à noite, para "sentir" a presença da bailarina. A partir das sensações e das informações que conseguiu, escreveu o livro “A Bailarina Fantasma”.

Entrevista com a escritora Socorro Acioli

Abaixo os amigos e amigas poderão conferir uma interessante entrevista dada pela escritora Socorro Acioli ao jornal de São Paulo a respeito da sua obra.

Como foram feitas as pesquisas antes de escrever a obra? Quais histórias que ouviu dos funcionários do teatro e que não foram parar no livro, por exemplo?

Acioli - O primeiro passo foi pesquisar a história oficial do teatro. Depois, passei a entrevistar funcionários, ex-funcionários, artistas e todas as pessoas que tivessem histórias para contar. Ouvi muita coisa e escolhi as melhores para o livro, aproveitei quase tudo.

Durante as visitas ao teatro, você passou horas sozinha no porão. Como foi a experiência? Algum rastro da bailarina por lá?

Acioli - Pedi autorização para andar por lá livremente. Um certo dia eu fiquei sozinha no palco principal, com todas as cortinas fechadas, uma escuridão de apavorar. Eu precisava sentir medo. Ouvi batidas de porta, vultos passando, mas não tive um encontro cara a cara com a bailarina. Infelizmente.

Há um emaranhado de dados históricos e ficção no romance. Pode dar algumas pistas para o leitor desvendar esse mistério?

Acioli - A cronologia é toda real: chegada do ferro, inauguração, reforma, tudo está no tempo certo, tudo aconteceu. Os personagens são todos ficcionais. A família MacFarlane não veio para Fortaleza, mas é de fato a empresa que produziu o ferro. Nunca existiu o Gabriel, o piano, nada daquilo. Foi encontrado um baú de madeira sobre o palco durante a reforma, mas não havia diário algum lá dentro. Já os relatos das aparições são todos reais.

O livro tem arabescos e fotos do teatro, mas nenhuma imagem da bailarina. É importante preservar esse espaço de imaginação dos leitores?

Acioli - Sim, muito importante. A imagem da bailarina está na cabeça de cada pessoa que sabe da sua existência. Para mim ela é como descrevi: muito branca, de cabelos ondulados, soltos, de roupa azul. Para o leitor, será como ele imaginar.

Para quem visitar o Theatro Teatro José de Alencar, em Fortaleza, quais cuidados deve tomar para não encontrar (ou encontrar) Clara (Clara é o nome do fantasma da bailarina na trama escrita por Socorro Acioli)?

Acioli - A Clara gosta de todos os lugares do teatro, por isso não há como fugir dela. Mas a pista mais certa é observar onde estão os gatinhos que moram por lá. Eles sempre ficam perto dela.

ANEXO E – A HISTÓRIA DO BODE IOIÔ



Bode Ioiô - Popularíssimo por volta de 1920, o bode Ioiô era um mestiço que carregava forte predominância da raça parda alpina, introduzida no Ceará pelos colonizadores. Em 1915 foi vendido por um retirante sertanejo para a Rossbach Brazil Company, empresa inglesa instalada na Praia de Iracema.

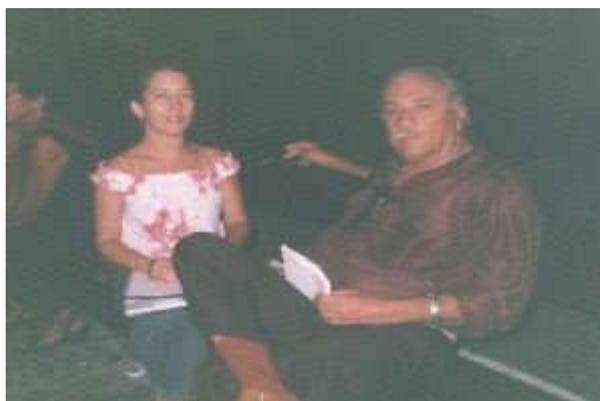
Diariamente se dirigia à Praça do Ferreira, na época centro cultural da cidade, onde funcionava os principais cafés como o Java, onde nasceu, em 1892, o movimento literário mais importante de nossa terra, a Padaria Espiritual. Dizem que o primeiro contato de Ioiô com os artistas que frequentavam o local pode ter sido feito com Raimundo Cella que de cara simpatizou com o animal. O certo é que, nessas andanças, tornou-se conhecido e querido por todos.

Amigo dos boêmios e escritores de Fortaleza, muitas histórias são contadas sobre o bode que bebia cachaça e tinha preferência pelas moças. Informações sobre ele constam em livros de memorialistas cearenses do porte de Otacílio de Azevedo, Raimundo Girão e Raimundo Menezes. Daí ter sido embalsamado e doado ao Museu Histórico e Antropológico do Ceará em 1931.

Sua história serviu de argumento para o filme "Um bode chamado Ioiô", de Luiz Edgard Cartaxo Arruda, que nunca chegou a ser rodado. No filme, Ioiô ajuda a derrubar a oligarquia da família Aciolly.

Ioiô participou de atos políticos em coretos, praças e saraus literários, comeu a fita inaugural do Cine Moderno, assistiu peça no Theatro José de Alencar, passeou de bonde, perambulou pelas igrejas e até pela Câmara Municipal.

Segundo Raimundo Girão, autor do livro "Geografia da Estética Cearense", o bode Ioiô era um cidadão como outro qualquer.

ANEXO F – POEMA DE MARIO GOMES**GRITO DO ESPÍRITO**

Sou imortal
eterno, invulnerável...
sou mais importante e superior ao ouro
sou mais forte do que o aço, o ferro
não tenho idade
sou irmão gêmeo de Deus
sou dele inferior
embora seja sua semelhança
vivo encarcerado nessa carcaça de carne e osso
por nome Mário Gomes
um dia me libertarei dando descanso a esse pobre coitado
que sempre me soube aguentar
um dia irei embora para o espaço, no infinito,
no bailar com todos os irmãos encantados
Mário Gomes me desculpe, mais às vezes você me enraivece
com sua sede, com sua embriaguez, com sua fome,
cuidado, um dia irei embora e nunca mais me terá, seu otário.

ANEXO G - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS (FOTOS E VÍDEOS)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

OS LETRAMENTOS COMO ELEMENTO DE PRESERVAÇÃO DA CULTURA:

Um (re)conhecimento da diversidade histórico-cultural de praças do centro de Fortaleza

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS (FOTOS E VÍDEOS)

Eu, _____, **AUTORIZO** o(a) Prof(a) (OTANA MARY DA COSTA BARBOSA nome do pesquisador responsável), coordenador(a) da pesquisa intitulada: **As práticas letradas como elemento de preservação da cultura: um (re) conhecimento da diversidade histórico-cultural das praças do centro de Fortaleza** (título da pesquisa) a fixar, armazenar e exibir as imagens de meu(minha) filho(a) por meio de foto e vídeo com o fim específico de inseri-la nas informações que serão geradas na pesquisa, aqui citada, e em outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, congressos e jornais.

A presente autorização abrange, exclusivamente, o uso dessas imagens para os fins aqui estabelecidos e deverá sempre preservar o anonimato. Qualquer outra forma de utilização e/ou reprodução deverá ser por mim autorizada.

O pesquisador responsável OTANA MARY DA COSTA BARBOSA, assegurou-me que os dados serão armazenados sob sua responsabilidade, por 5 anos, e após esse período, serão destruídos.

Assegurou-me, também, que serei livre para interromper a participação de meu(minha) filho(a) na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse de minhas imagens.

Fortaleza ____ de _____ de _____ .

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura e carimbo do pesquisador responsável

ANEXO H - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Você está sendo convidada(o) por Otana Mary da Costa Barbosa para ser participante da pesquisa: **Os letramentos como elemento de valorização e preservação da cultura local: um (re) conhecimento da diversidade histórico-cultural das praças do centro de Fortaleza.** O objetivo geral da pesquisa é discutir o potencial dos letramentos na valorização e preservação da cultura local. Esta pesquisa pretende analisar o planejamento e a aplicação de 06 oficinas de letramento e compreender os benefícios e limites desta metodologia para um ensino de língua portuguesa mais satisfatório na realidade escolar. O motivo que nos leva a estudar esse assunto é a necessidade de melhorar tanto a forma de aliar cultura ao trabalho com leitura e escrita na escola como o aprendizado dos estudantes de nível fundamental. Realizaremos, durante a aplicação do projeto na escola, uma intervenção prática subdividida em três partes: a primeira fase consistirá na elaboração e planejamento das atividades que serão desenvolvidas em sala de aula com uma turma de 9º ano do ensino fundamental da EEFM Profa. Maria Margarida de Castro Almeida.

A fase dois será composta pelas intervenções em sala de aula junto à turma selecionada. O projeto será apresentado ao diretor e à coordenadora pedagógica da escola, aos estudantes da turma selecionada e aos pais ou responsáveis, sendo os alunos convidados a participarem do projeto e os pais consultados para que os filhos possam participar das oficinas e das visitas às praças. Serão entregues os termos de assentimento e de consentimento, a fim de serem assinados pelos sujeitos, esclarecendo os objetivos, alertando dos riscos e firmando compromisso com o sigilo das informações, bem como o respeito às determinações do Conselho de Ética.

As atividades serão realizadas durante as oficinas que ocorrerão entre o início de dezembro de 2019 e o início de fevereiro de 2020 e terão como modelo oficinas de

letramento. As aulas serão desenvolvidas a partir do trabalho com lendas urbanas que tragam reflexões sobre cultura, leitura e conhecimento histórico a respeito das praças.

A fase três consistirá, além das aulas ministradas por colaboradores durante as visitas às praças Boticário Ferreira, Passeio Público e José de Alencar, em um relato de experiência e análise da intervenção prática à luz do referencial teórico que fundamentou a pesquisa, considerando o desenvolvimento das atividades e os materiais produzidos no processo, os dados coletados nas oficinas, a efetividade da metodologia estudada e aplicada na prática do ensino de leitura em turmas do ensino fundamental e na referida turma. As visitas a cada praça terá duração de uma a duas horas, estando os participantes sujeitos à duração das visitas aos museus e teatros presentes nas praças. O resultado final da pesquisa será escrito na forma de dissertação de mestrado e apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Esta pesquisa apresenta benefício social no desenvolvimento de estratégias que melhorem o ensino de língua portuguesa na escola, melhorem a aprendizagem dos estudantes e contribuam para estudos sobre o assunto. Os riscos para os participantes da pesquisa são mínimos, ou seja, o mesmo risco existente em atividades de rotina realizadas em sala. Os resultados estarão à sua disposição, quando finalizada a pesquisa. Seu nome ou o material que indique sua participação não serão liberados sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos e, após esse tempo, serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você. Qualquer dúvida sobre a ética dessa pesquisa você deverá ligar para o Comitê de Ética em Pesquisa – instituição que avalia a ética das pesquisas antes que elas comecem e fornece proteção aos participantes das mesmas – da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, nos telefones (84) 3215-3135/ (84) 9.9193.6266, através do e-mail cepufrn@reitoria.ufrn.br Você ainda pode ir pessoalmente à sede do CEP, de segunda a sexta, das 08:00h às 12:00h e

das 14:00h às 18:00h, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Av. Senador Salgado Filho, s/n. Campus Central, Lagoa Nova. Natal/RN.

A qualquer momento, o(a) participante poderá ter acesso a informações referentes à pesquisa pelos telefones/endereço do pesquisador principal, abaixo indicados. Endereço do responsável pela pesquisa:

Nome: Otana Mary da Costa Barbosa

Instituição: Universidade Federal do Rio Grande do Norte- UFRN

Endereço: Rua B, 20, Maraponga. Fortaleza - CE

Telefones para contato: (85)998436718

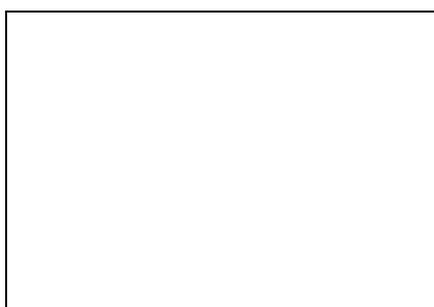
Eu, _____,
portador(a) do documento de Identidade _____, fui informado(a) dos objetivos da presente pesquisa de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar, se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma via deste Termo de Assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Fortaleza, ____ de _____ de 2019.

Assinatura do(a) menor participante da pesquisa

OTANA MARY DA COSTA BARBOSA

Pesquisador Principal



Impressão dactiloscópica

ANEXO I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
INSTITUTO DE CULTURA E ARTE
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

O(A) menor sob sua responsabilidade está sendo convidado(a) por Otana Mary da Costa Barbosa como participante da pesquisa intitulada **Os letramentos como elemento de valorização e preservação da cultura local: um (re) conhecimento da diversidade histórico-cultural das praças do centro de Fortaleza**. Você não deve consentir a participação contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

O objetivo geral da pesquisa é discutir o potencial dos letramentos na valorização e preservação da cultura local. Esta pesquisa pretende analisar o planejamento e a aplicação de 06 oficinas de letramento e compreender os benefícios e limites desta metodologia para um ensino de língua portuguesa mais satisfatório na realidade escolar. O motivo que nos leva a estudar esse assunto é a necessidade de melhorar tanto a forma de aliar cultura ao trabalho com leitura e escrita na escola como o aprendizado dos estudantes de nível fundamental. Realizaremos, durante a aplicação do projeto na escola, uma intervenção prática subdividida em três partes: a primeira fase consistirá na elaboração e planejamento das atividades que serão desenvolvidas em sala de aula com uma turma de 9º ano do ensino fundamental da EEFM Profa. Maria Margarida de Castro Almeida

A fase dois será composta pelas intervenções em formato de oficinas de letramento junto à turma selecionada. O projeto será apresentado ao diretor e à coordenadora pedagógica da escola, aos estudantes da turma selecionada e aos pais ou responsáveis, sendo os alunos convidados a participarem do projeto e os pais consultados para que os filhos possam participar das oficinas e das visitas às praças. Serão entregues os termos de consentimento, a fim de serem assinados pelos sujeitos, esclarecendo os objetivos, alertando dos riscos e firmando compromisso com o sigilo das informações, bem como o respeito às determinações do Conselho de Ética.

As atividades realizadas durante as oficinas ocorrerão entre o início de dezembro de 2019 e o início de fevereiro de 2020 e terão como modelo oficinas de letramento. As oficinas serão desenvolvidas a partir do trabalho com lendas urbanas que tragam reflexões sobre cultura, leitura e conhecimento histórico a respeito das praças.

A fase três consistirá, além das aulas ministradas por colaboradores durante as visitas às praças dos Leões, Boticário Ferreira, Passeio Público e José de Alencar, em um relato de experiência e análise da intervenção prática à luz do referencial teórico que fundamentou a pesquisa, considerando o desenvolvimento das atividades e os materiais produzidos no processo, os dados coletados nas oficinas, a efetividade da metodologia estudada e aplicada na prática do ensino de leitura em turmas do ensino fundamental e na referida turma. As visitas a cada praça terá duração de uma a duas horas, estando os participantes sujeitos à duração das visitas aos museus e teatros presentes nas praças. O resultado final da pesquisa será escrito na forma de dissertação de mestrado e apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Para seu (sua) filha participar deste estudo, o(a) senhor(a) deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. O responsável e o aluno não terão nenhum custo, nem receberão qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para deixar o(a) menor participar ou recusar-se, podendo interromper a sua participação a qualquer momento. A participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a identidade do senhor e do menor com padrões profissionais de sigilo. O(a) menor não será identificado em nenhuma publicação. Esta pesquisa apresenta benefício social no desenvolvimento de estratégias que melhorem o ensino de língua portuguesa na escola, melhorem a aprendizagem dos estudantes e contribuam para estudos sobre o assunto. Os riscos para os participantes da pesquisa são mínimos, ou seja, o mesmo risco existente em atividades de rotina realizadas em sala. Os resultados estarão à sua disposição, quando finalizada a pesquisa. O nome bem como o material que indique participação de seu(sua) filho(a) não serão liberados sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos e, após esse tempo, serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você. Qualquer dúvida sobre a ética dessa pesquisa você deverá ligar para o Comitê de Ética em Pesquisa – instituição que avalia a ética das pesquisas antes que elas comecem e fornece proteção aos participantes das mesmas – da

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, nos telefones (84) 3215-3135/ (84) 9.9193.6266, através do e-mail cepufrn@reitoria.ufrn.br Você ainda pode ir pessoalmente à sede do CEP, de segunda a sexta, das 08:00h às 12:00h e das 14:00h às 18:00h, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Av. Senador Salgado Filho, s/n. Campus Central, Lagoa Nova. Natal/RN.

A qualquer momento o(a) participante poderá ter acesso a informações referentes à pesquisa pelos telefones/endereço do pesquisador principal, abaixo indicados. Endereço do responsável pela pesquisa:

Nome: Otana Mary da Costa Barbosa Instituição: Universidade Federal do Rio Grande do Norte Endereço: Rua B, número 20, Bloco 04, apt 107, Maraponga. Fortaleza - CE Telefones para contato: (85)98436718

O abaixo assinado _____, ____ anos, RG: _____, declara que é de livre e espontânea vontade que consente a participação do(a) menor _____ nesta pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Fortaleza, ____ de _____ de 2018.

Assinatura da(o) responsável pelo(a) menor participante da pesquisa

OTANA MARY DA COSTA BARBOSA
Pesquisador Principal



ANEXO J – NOTA SOBRE ESTATUTOS DA PADARIA ESPIRITUAL

Estatutos da Padaria Espiritual Eis os Estatutos da Padaria Espiritual, movimento pioneiro no Ceará — terra de José de Alencar — e precursor das academias de letras em terras brasileiras. Movimento modernista, ainda hoje atual, com 40 anos de antecedência à Semana de Arte de 1922.1) Fica organizada, nesta cidade de Fortaleza, capital da "Terra da Luz", antigo Siará Grande, uma sociedade de rapazes de Letras e Artes, denominada Padaria Espiritual, cujo fim é fornecer pão de espírito aos sócios em particular, e aos povos, em geral.2) A Padaria Espiritual se comporá de um Padeiro-Mór (presidente), de dois Forneiros (secretários), de um Gaveta (tesoureiro), de um Guarda-livros na acepção intrínseca da palavra (bibliotecário), de um Investigador das Coisas e das Gentes, que se chamará Olho da Providência, e demais Amassadores (sócios). Todos os sócios terão a denominação geral de Padeiros.3) Fica limitado em vinte o número de sócios, inclusive a Diretoria, podendo-se, porém, admitir sócios honorários que se denominarão Padeiros-livres.4) Depois da instalação da Padaria, só será admitido quem exhibir uma peça literária ou qualquer outro trabalho artístico que for julgado decente pela maioria.5) Haverá um livro especial para registrar-se o nome comum e o nome de guerra da cada Padeiro, sua naturalidade, estado, filiação e profissão a fim de poupar-se à Posteridade o trabalho dessas indagações.6) Todos os Padeiros terão um nome de guerra único, pelo qual serão tratados e do qual poderão usar no exercício de suas árduas e humanitárias funções.7) O distintivo da Padaria Espiritual será uma haste de trigo cruzada de uma pena, distintivo que será gravado na respectiva bandeira, que terá as cores nacionais.8) As fornadas (sessões) se realizarão diariamente, à noite, à exceção das quintas-feiras, e aos domingos, ao meio-dia.9) Durante as fornadas, os Padeiros farão a leitura de produções originais e inéditas, de quaisquer peças literárias que encontrarem na imprensa nacional ou estrangeira e falarão sobre as obras que lerem.10) Far-se-ão dissertações biográficas acerca de sábios, poetas, artistas e literatos, a começar pelos nacionais, para o que se organizará uma lista, na qual serão designados, com a precisa antecedência, o dissertador e a vítima. Também se farão dissertações sobre datas nacionais ou estrangeiras.11) Essas dissertações serão feitas em palestras, sendo proibido o tom oratório, sob pena de vaia.12) Haverá um livro em que se registrará o resultado das fornadas com o maior laconismo possível, assinando todos os Padeiros presentes.13) As despesas necessárias serão feitas mediante finta passada pelo Gaveta, que apresentará conta do dinheiro recebido e despendido.14) É proibido o uso de palavras estranhas à língua vernácula, sendo, porém, permitido o emprego dos neologismos do Dr. Castro Lopes.15) Os Padeiros serão obrigados a comparecer à fornada, de flor à lapela, qualquer que seja a flor, com exceção da de chichá.16) Aquele que durante uma sessão não disser uma pilhéria de espírito, pelo menos, fica obrigado a pagar no sábado café para todos os colegas. Quem disser uma pilhéria superiormente fina, pode ser dispensado da multa da semana seguinte.17) O Padeiro que for pegado em flagrante delito de plágio, falado ou escrito, pagará café e charutos para todos os colegas.18) Todos os Padeiros serão obrigados a defender seus colegas da agressão de qualquer cidadão ignáro e a trabalhar, com todas as forças, pelo bem estar mútuo.19) É proibido fazer qualquer referência à rosa de Maiherbe e escrever nas folhas mais ou menos perfumadas dos álbuns.20) Durante as fornadas, é permitido ter o chapéu na cabeça, exceto quando se falar em Homero, Shakespeare, Dante, Hugo, Goethe, Camões e José de Alencar porque, então, todos se descobrirão.21) Será julgada indigna de publicidade qualquer peça literária em que se falar de animais ou plantas estranhos à Fauna e à Flora brasileiras, como: cotovia, olmeiro, rouxinol, carvalho etc.22) Será dada a alcunha de "medonho" a todo sujeito que atentar publicamente contra o bom senso e o bom gosto artísticos.23) Será preferível que os poetas da "Padaria" externem suas idéias em versos.24) Trabalhar-se-á por organizar uma biblioteca, empregando-se para isso todos os

meios lícitos e ilícitos.25) Dirigir-se-á um apelo a todos os jornais do mundo, solicitando a remessa dos mesmos à biblioteca da "Padaria".26) São considerados, desde já, inimigos naturais dos Padeiros - o Clero, os alfaiates e a polícia. Nenhum Padeiro deve perder ocasião de patentear seu desagrado a essa gente.27) Será registrado o fato de aparecer algum Padeiro com colarinho de nitidez e alvura contestáveis.28) Será punido com expulsão imediata e sem apelo o Padeiro que recitar ao piano.29) Organizar-se-á um calendário com os nomes de todos os grandes homens mortos, Haverá uma pedra para se escrever o nome do Santo do dia, nome que também será escrito na Ata, em seguida à data respectiva. 30) A "Avenida Caio Prado" é considerada a mais útil e a mais civilizada das instituições que felizmente nos regem, e, por isso, ficará sob o patrocínio da Padaria,31) Encarregar-se-á um dos Padeiros de escrever uma monografia a respeito do incansável educador Professor Sobreira e suas obras.32) A "Padaria" representará ao Governo do Estado contra o atual horário da Biblioteca Pública e indicará um outro mais consoante às necessidades dos famintos de idéias.33) Nomear-se-ão comissões para apresentarem relatórios sobre os estabelecimentos de instrução pública e particular da Capital relatórios que serão publicados,34) A Padaria Espiritual obriga-se a organizar, dentro do mais breve prazo possível, um Cancioneiro Popular, genuinamente cearense.35) Logo que estejam montados todos os maquinismos, a Padaria publicará um jornal que, naturalmente, se chamará O Pão.36) A Padaria tratará de angariar documentos para um livro contendo as aventuras do célebre e extraordinário Padre Verdeixa.37) Publicar-se-á , no começo de cada ano, um almanaque ilustrado do Ceará contendo indicações uteis e inúteis, primores literários e anúncios de bacalhau.38) A Padaria terá correspondentes em todas as capitais dos países civilizados, escolhendo-se para isso literatos de primeira água.39) As mulheres, como entes frágeis que são, merecerão todo o nosso apoio excetuadas: as fumistas, as freiras e as professoras ignorantes.40) A Padaria desejaria muito criar aulas noturnas para a infância desvalida; mas, como não tem tempo para isso, trabalhará por tornar obrigatório a instrução pública primada.41) A Padaria declara desde já guerra de morte ao bendegó do "Cassino".42) É expressamente proibido aos Padeiros receberem cartões de troco dos que atualmente se emitem nesta Capital.43) No aniversário natalício dos Padeiros, ser-lhes-á oferecida uma refeição pelos colegas.44) A Padaria declara embirrar solenemente com a secção "Para matar o tempo" do jornal "A República", e, assim, se dirigirá à redação desse jornal, pedindo para acabar com a mesma secção.45) Empregar-se-ão todos os meios de compelir Mané Coco a terminar o serviço da "Avenida Ferreira".46) O Padeiro que, por infelicidade, tiver um vizinho que aprenda clarineta, pistom ou qualquer outro instrumento irritante, dará parte à Padaria que trabalhará para pôr termo a semelhante suplício.47) Pugnar-se-á pelo aformoseamento do Parque da Liberdade, e pela boa conservação da cidade, em geral.48) Independente das disposições contidas nos artigos precedentes, a Padaria tomará a iniciativa de qualquer questão emergente que entenda com a Arte, com o bom Gosto, com o Progresso e com a Dignidade Humana. Amassado e assado na "Padaria Espiritual", aos 30 de Maio de 1892. Seguem-se as assinaturas dos padeiros presentes, em número de dezoito, faltando, portanto, duas assinaturas.